

¿Cómo concebimos la Psicología Evolutiva ?

(Extractado del Proyecto de trabajo elaborado por el Prof. Encargado del Área Ps. David Amorín).

No necesariamente hay una sola manera válida de concebir un campo disciplinar, y me parece que quien postula para encargarse de un Área universitaria en este terreno debe dar cabal cuenta de su manera de pensar al respecto. Por lo anterior desarrollaré con intención de dejar en claro mi manera (seguramente una más entre otras muy respetables) subjetiva -pero por demás implicada- de concebir, entender, transmitir y (me atrevería a decir) “vivir” la Psicología Evolutiva (en adelante P. E.)

Una buena forma de empezar a comprender algo que tiene definida presencia actual consiste en rastrear las peripecias transitadas para llegar a ese estado de cosas.

Pretenderé seguir un cierto decurso histórico que hace que se vaya llegando a la P. E. como la entendemos hoy, delimitando algunos momentos, mojones al modo de acontecimientos privilegiados, para adentrarnos en el proceso histórico de las ideas, de la ciencia, y de otras disciplinas no científicas que aportaron a lo que es hoy la P. E. (Ver ANEXO 2)

Aparte de lo ya reseñado en **2.2 Ubicación del cargo en Facultad** respecto de la Psicología en general en nuestro medio, a modo de antecedentes nacionales para la P. E. encontramos que “a fines de los cuarenta y comienzo de los cincuenta, el Prof. Julio Marcos crea la Clínica Médico Psicológica en el Hospital Pedro Visca, en el ámbito de la Cátedra de Pediatría de la Facultad de Medicina. Este fue el comienzo de la Psicología y Psicopatología de Niños y más tarde la Psiquiatría Infantil. De este modo la Psicología Clínica a partir de este momento, abarcó las diferentes edades del ser humano y con ello se instala el estudio y la investigación de la Psicología Evolutiva en nuestro medio. La noción de Desarrollo (en el sentido evolutivo) se constituye en el eje de la Psicología Infantil, punto hacia el cual convergen (o divergen) las distintas corrientes teórico-técnicas de la Psicología del momento”. (Carrasco, s/f)

Cabe mencionar aquí la obra en curso del Prof. Emérito J. C. Carrasco verdadero impulsor de la psicología en el Uruguay y un docente y profesional estrechamente vinculado a la P.E. (ver NOTA 1).

La P. E., en tanto sub-disciplina y especialidad de la Psicología pertenece al campo de las ciencias, en general de las ciencias humanas y en particular de las hoy llamadas ciencias de la subjetividad.

El estatuto de científicidad en este nivel constituye un campo de discusión aún hoy día fundamentalmente por la vigencia de paradigmas de impregnación positivista nacidos en el seno de las ciencias naturales.

Nuestra concepción de la Psicología como ciencia no es ingenua teniendo conciencia del altísimo nivel de implicación que le subyace, lo que obliga a tener siempre presente la referencia de que “toda ciencia conlleva un monto de desideologización en cuanto, más allá de sus teorías específicas, subtiende una cierta concepción del mundo y en cuanto se inserta en las transformaciones de un modo de producción. En el caso de las ciencias sociales y de la Psicología, en particular, esta ideologización es mucho mayor y la posibilidad inductora de ideología de estas ciencias es reconocida hoy ampliamente”. (Amy, 1995)

De lo anterior se desprende que no podemos concebir a la P. E. como un corpus teórico cerrado sobre sí mismo, inmutable y sincrónico; se trata más bien (al igual que la Psicología) de “(...) una disciplina que entiende del ser humano en sí, de su quehacer y de sus relaciones dialécticas con la sociedad de la cual forma parte íntimamente, no puede de ningún modo permanecer siendo la misma luego de transitar en el tiempo por las circunstancias (...)” (Carrasco, s/f) histórico-sociales epocales.

La P. E. es una sub-disciplina dentro de las ciencias de la subjetividad que estudia y aborda ampliamente, de múltiples maneras no siempre conciliables, los procesos de producción de subjetividad desde una concepción del desarrollo y la evolución humana que entiende el devenir ontogenético como un proceso dinámico de crisis y momentos evolutivos concebidos como verdaderas categorías de análisis.

Si bien actualmente la P. E., según E. Burman, (1998) para algunos autores “(...) se trata de una perspectiva o de un enfoque para investigar problemas psicológicos generales, más que de un dominio particular o de una sub-disciplina” considero que es una especialidad (de inspiración interdisciplinaria) de la Psicología en tanto ciencia, y admite diversos enfoques epistemológicos. Menciono la necesidad de aportes interdisciplinarios en tanto entiendo que la P. E. (y su transmisión) debe implicar necesariamente soportes interdisciplinarios dada la complejidad, vastedad y profundidad de su campo de estudio.

A pesar de su demostrado desarrollo y preponderancia dentro de las ciencias psicológicas, persisten aún problemas epistemológicos centrales que reclaman solución: “El problema de la Psicología Evolutiva -uno de sus problemas para ser exactos- es que carece aun de una teoría del desarrollo psicológico que sea global, integradora y comprensiva (...)”. (Marchesi, Carretero y Palacios, 1991)

Justamente es en virtud de la plena conciencia respecto de este obstáculo, y en el entendido de que tal vez la búsqueda de una teoría que asimile sin conflictos y en forma global todas las evidencias científicas acerca del ser en desarrollo es la utopía de la P. E., que el presente proyecto se sustenta en el enfoque crítico alternativo, la perspectiva deconstructiva y la epistemología de la complejidad. Las propuestas que

acompañan este documento están imbuidas plenamente de tal criterio como herramientas para trabajar hacia una asimilación recíproca intra, multi e interdisciplinaria.

Considero que otro obstáculo-paradoja sobre el que se sustenta la P. E. es el hecho de que su objeto de estudio es invisible. El desarrollo *per se* no es accesible directamente, y sólo es inferenciable a la luz de los comportamientos evidentes. Para nosotros en el Área de Psicología Evolutiva -basados en formulaciones del Prof. Carrasco, desarrollos de la Prof. Rita Perdomo, y elaboraciones que he venido construyendo al cabo de tantos años estudiando y transmitiendo esta disciplina- estos comportamientos se inscriben dentro de psico-dinamismos definidos por crisis y momentos evolutivos. De allí que, en última instancia, entendamos que el desarrollo es una sucesión compleja de crisis y momentos evolutivos determinantes, consideración que integra y enriquece definiciones más clásicas que conciben el concepto como sinónimo de “ (...) procesos vinculados temporalmente, con cambios progresivos del funcionamiento adaptativo (...) resultado de efectos combinados de la naturaleza, el ambiente y la actividad personal del individuo”. (Cusminsky, 1993)

A estas alturas la P. E. es un campo de conocimiento con perfil propio dentro de la psicología. Tiene su(s) objeto(s) de estudio sólidamente constituido(s) y las estrategias de abordajes científicos para su aproximación. “El objeto de estudio de la Psicología Evolutiva está constituido por los procesos de cambio psicológico que ocurren en las personas a lo largo de su vida (...) finalmente, al describir y explicar los procesos de cambio individual y las diferencias inter-individuales, la Psicología Evolutiva suministra las bases para intervenir sobre el desarrollo, enriquecerlo y optimizarlo”. (Marchesi y otros, ob.cit.).

Busca comprender el qué, el cómo, el por qué, el para qué y el cuándo de las conductas y comportamientos que se van dando a lo largo de todo el ciclo vital en relación al proceso de desarrollo.

Desarrolla metodologías, incorporando herramientas que irán cobrando un sentido específico dentro de la P. E. tanto en el plano clínico, el experimental, en los paradigmas de la investigación cuantitativa y cualitativa, etc.

Es un campo disciplinario con verdadera perspectiva diacrónica y dinámica.

Sus abordajes empíricos y la validez y confiabilidad de sus conclusiones permiten posibilidades diagnósticas, pronósticas y de intervención en sendos campos del quehacer humano. Ya contamos con la explicitación de leyes del desarrollo con verdadero carácter predictivo, y es imprescindible tener en cuenta sus postulados a modo de referencia ineludible a la hora de problematizar el eje salud-enfermedad.

Necesariamente su línea de trabajo debe perfilar una tarea integradora y de síntesis que permita ir buscando la unidad en la variabilidad, lo común en la diversidad (sin dejar de considerar la rica y variada singularidad que caracteriza los procesos ontogenéticos).

Al respecto, es menester tener presente permanentemente para cualquier abordaje en el campo del desarrollo múltiples determinantes, por ejemplo: 1) etnia; 2) ubicación socio-económica; 3) contexto, ambiente, medio, etc.; 4) códigos culturales y sub-culturales de referencia; 5) edad; 6) sexo; 7) género; 8) dinanismos metapsicológicos; 9) estructura cognitivo-intelectual; etc.

En otro documento expresaba mi visión personal acerca de esta área de conocimiento, y sigo suscribiendo y ratificando mis propias palabras, cito en extenso, (Amorín, 2001):

“La Psicología Evolutiva es, dentro de la Psicología, la disciplina cuyo objeto de estudio es el proceso dinámico del cual dependen los cambios y transformaciones que acontecen en el ser concreto en situación desde su concepción hasta su muerte. De lo anterior se desprende que la amplitud de su campo de estudios es enorme.

Su método históricamente privilegiado de aproximación a la realidad es la observación en un sentido amplio. A este respecto, entre otros, el Enfoque Crítico Alternativo se torna imprescindible como marco para el trabajo a terreno.

El desarrollo ontogenético global admite, científicamente, un desglose en desarrollos específicos, sin el cual la transmisión de conocimientos disciplinares sería caótica. Esta ineludible estrategia docente conlleva varios riesgos posibles que es bueno tener en cuenta: parcelamiento; reduccionismo; forzamientos epistemológicos; montajes investigativos no siempre conciliables; inconmensurabilidad de los campos disciplinares a los que hay que recurrir para formular hipótesis y modelos; etc.

Frente a estos obstáculos, el pensamiento complejo le aporta herramientas para moverse con otra soltura entre tantos riesgos, promoviendo una religación prospectivamente transdisciplinaria. (...)

Es justamente la gran cantidad de problemáticas de índole epistemológico, metodológico, etc. de la Psicología Evolutiva lo que nos obliga a ser muy precisos en cuanto a su ubicación dentro de un marco de referencias claro y sólido. A su vez, el vértigo de los tiempos actuales (definidos como mutación civilizatoria) donde los sujetos del mundo de hoy deben desarrollarse, hace que las transformaciones atraviesen directamente todos

los momentos evolutivos del ciclo vital, obligándonos a revisar y repensar día a día los conocimientos que poseemos al respecto.

En suma, considero que el enfoque crítico alternativo, y la perspectiva del pensamiento complejo, constituyen anclajes ineludibles para desarrollar y llevar adelante una práctica universitaria centrada en la Psicología Evolutiva que permita performances operativas y articuladas entre enseñanza, investigación y extensión”.

Siguiendo a Saal y Braunstein (1980), los diversos paradigmas en las llamadas psicologías del desarrollo o evolutivas podrían dividirse en “monádicos” y/o “diádicos”.

La perspectiva monádica concibe un sujeto-individuo portador -desde su origen- de unas condiciones y un potencial que se desplegará espontáneamente y de manera natural y pre-determinada. El tenor de este proceso ontogenético está regido según leyes inmanentes que disparan lo madurativo, y el aporte del ambiente en calidad de actualizador de esa pre-condición, ya sea inhibiendo o facilitando las fuerzas endógenas.

Las concepciones diádicas, por su parte, resaltan como central la interacción entre lo individual y lo social preconciendo ambas dimensiones como previamente constituidas y separadas, reservando diversas explicaciones para el tipo de interjuego en cuestión.

Propongo que una posible superación de estos paradigmas consiste en plantearse una psicología evolutiva que haga trabajar -sinérgicamente- el enfoque crítico alternativo, una epistemología basada en los principios del pensamiento complejo y una perspectiva deconstructiva. (Esta concepción personal se explicita mas adelante).

Tal como la he descrito brevemente hasta ahora, y en tanto entiendo que “(...) la psicología evolutiva es considerada como un tema de investigación con derecho propio, con unos objetos y unos sujetos de estudio (los niños, las familias, las madres) contruidos en relación con ella” (Burman, 1998), aludiré a una serie de paradojas y contradicciones que intento no perder de vista en mi condición de investigador y docente en este campo de problemáticas.

La P. E. ha prescindido casi totalmente de la variable género en tanto dimensión estructurante del desarrollo. Pretendo no caer en esta omisión incorporando algunas referencias a la perspectiva de género en el curso del 2º ciclo y, de ser posible, en otras actividades que así lo ameriten. Asimismo se desarrollará una línea de investigación en “Género y desarrollo”.

Algo similar ha pasado en relación a un criterio hartamente difundido (y escasamente analizado) en la mayoría de las teorizaciones e investigaciones en esta disciplina: la (ideologizada) lógica etnocentrista y de clase según la cual la población blanca y de clase media se erige en paradigma y modelo de

todo desarrollo ontogenético, constituyendo este modelo el eje de referencia privilegiado (incluso para jerarquizar criterios de salud y de enfermedad).

Asimismo, otras varias lógicas dilemáticas, ideológicas y consecuentes con el poder económico e institucional quedan invisibilizadas y ameritan una problematización permanente: “las tecnologías de la descripción, la comparación y la medición infantiles, las cuales fundamentan la base del conocimiento descriptivo de la psicología evolutiva, tienen sus raíces en el control demográfico, la antropología comparada y la observación animal, las cuales sitúan al ‘hombre’ por encima de los animales, al hombre europeo por encima del no europeo, al hombre por encima de la mujer, así como al político por encima del indigente”. (ídem)

Las teorizaciones y modelos acerca del desarrollo que se desprenden de esta práctica han jerarquizado y delimitado etapas, estadios, niveles, etc., adscribiendo períodos cronológicos a los momentos evolutivos careciendo, las más de las veces, de sensibilidad y criterio frente a las flagrantes diferencias subjetivas intra y trans-culturales, de clase, de género, etc. que afectan las expectativas de vida.

Esta óptica crítica que sustento respecto de la P. E constituye, a mi criterio, una argumentación que me lleva directamente a seguir considerando como absolutamente válido el enfoque crítico alternativo desarrollado en nuestro medio por el Prof. J.C. Carrasco (1976, 1983a, 1983b, 1988, 2001, etc.) sostenido por la Prof. Rita Perdomo durante sus años como docente universitaria y finalmente como encargada del Área, y mantenido como referente central de las prácticas y de los cursos del Área de Psicología Evolutiva por todo el colectivo docente.

Es evidente la vigencia de los planteos pioneros del Prof. J.C. Carrasco del cual una lectura atenta de sus trabajos nos mostrará que sus elaboraciones y reflexiones contienen -desde hace varias décadas- planteos fermentales similares a los que, años más tarde, otros autores de gran renombre presentaron como innovaciones conceptuales trascendentes.

3.2.2 Enfoque Crítico Alternativo.

La psicología crítico alternativa es la que da el enfoque a la óptica que tenemos en esta Área académica centrada en la psicología del desarrollo.

Se puede concebir la psicología del desarrollo de diferentes maneras poniendo énfasis en uno u otro aspecto y sosteniendo esa visión en algún paradigma epistemológico determinado y con una concepción metodológica de referencia. Esta área tiene un soporte epistemológico desde el cual trasmite, piensa, comprende, observa, etc. todo el campo de conocimiento que la psicología del desarrollo aporta a la psicología en general y a otras ciencias y disciplinas.

Si, ante la evidencia y los datos que arroja hoy por hoy la psicología del desarrollo, no se tiene un marco orientador explícito en constante revisión podemos perdernos en esta vasta disciplina de lo humano.

El marco es en definitiva un recorte, una óptica parcial entre otras posibles, la nuestra adhiere no sólo al pensamiento complejo, sino también a la perspectiva de nuestra área que nos permite posicionarnos desde un ángulo específico. Es una óptica, un punto desde donde mirar, es en esencia y literalmente un enfoque. Enfoque proviene de foco y en el terreno de la fotografía el foco es justamente el dispositivo que permite la regulación de la mirada que hace ver las cosas con mayor o menor precisión, claridad, nitidez, etc. Es, por otra parte, el punto específico en donde convergen elementos de procedencia variada y, a la vez, es también el punto desde donde emanan aspectos que arrojan luz sobre la realidad. (Esta doble condición centrípeto-centrífuga me parece de enorme riqueza para conceptualizar lo que significa el trabajo desde un determinado enfoque, y sus efectos sobre la praxis y sus actores).

La psicología crítica con propuestas alternativas para la P. E. es un enfoque y no una teoría, no es una escuela, no es una línea de pensamiento al modo de un corpus cerrado o una suerte de doctrina. Es la referencia que pauta el encare que damos no solo a la transmisión de la psicología del desarrollo, sino que damos a la concepción del desarrollo y a los fenómenos complejos por él determinados.

Como ya se planteó mas arriba, en nuestro país el enfoque crítico alternativo ha sido desarrollado desde décadas atrás por el Profesor Juan Carlos Carrasco. Dicho autor es quien ha desarrollado, en consonancia directa con una practica extensionista, el llamado enfoque crítico alternativo en tanto postura frente a la realidad.

Es imprescindible el intento de tratar de posicionarse desde un determinado lugar donde focalizar y priorizar la validez y sensibilidad de la mirada implicada que requiere nuestro quehacer como docentes universitarios. Cuando digo mirada no me refiero a lo arbitrario o a lo ingenuo o a lo silvestre, sino a una práctica dentro del marco de las disciplinas científicas que tratan con lo humano.

El enfoque crítico alternativo es un posicionamiento, una postura, un ángulo desde donde mirar, en definitiva es una actitud ética de la praxis, una ética de la transmisión, una ética de cómo llevar adelante la psicología.

Según J.C. Carrasco (1983a) la psicología crítica alternativa (aunque todavía no llamada de ese modo) históricamente tiene su primer movimiento en el año 1926 con la aparición en las ciencias psicológicas de un movimiento que M. Tort definió como freudo-marxista. En el año 1926 en Europa el psicoanálisis estaba en ebullición, su pensamiento había ganado tanto el mundo científico, como el mundo más amplio de la cultura. El desarrollo de la psicología como ciencia había logrado ganar terreno

como una disciplina con producción y derecho propios dentro de las ciencias. La psicología tenía claras líneas hegemónicas: la psicología clásica y sus derivados, el psicoanálisis, el conductismo y la escuela de la gestalt.

En 1926 Freud escribía por ejemplo: “Inhibición, síntomas y angustia”, tres años antes había escrito “El Yo y el Ello”, y en 1920, con “Más allá del principio de placer” reformulaba ni más ni menos que su concepción acerca de las pulsiones. Esta noción a su vez, había revolucionado toda la perspectiva acerca de la sexualidad humana.

Eran tiempos en los que el mundo intentaba sacudirse los horrores de la primer conflagración bélica a nivel mundial (20 años más tarde la historia volvía a repetirse, corregida y aumentada para mostrar que no se había aprendido nada).

Europa se encontraba fracturada y el nuevo mapa geo-político definía pujas de poder vehiculizadas por movimientos político-ideológicos. Alemania, país perdedor, poseía el auge de las ciencias psicológicas cuya hegemonía estaba repartida entre la psicología clásica que venía de fines del siglo XIX cuando en ese país Wundt había fundado lo que se consideró el primer laboratorio de psicología científica encarada prácticamente como una psicofisiología de los sentidos y las funciones psicológicas concientes.

La psicología clásica estudiaba las funciones en la personalidad adulta, memoria, atención, concentración, percepción, velocidad y umbrales de respuesta, la conciencia, etc. Esta era una línea hegemónica, una lectura científica que era prácticamente un derivado de la neurofisiología pero sin referencia al sistema nervioso, sino hacia la psiquis, una especie de la psicología de las funciones cerebrales.

Pero también tenía una fuerte hegemonía el psicoanálisis como lectura del hombre descentrado de la voluntad y la conciencia, revolucionado así toda la concepción acerca del ser humano.

Otra de las líneas fuertes fue el Conductismo, línea imperante sobre todo en E.E.U.U. y entre los autores soviéticos que dominaban la psicología oficial y que contrastaba mucho con el psicoanálisis. Mientras los primeros hablaban de una caja negra entre los estímulos y las respuestas, los psicoanalistas se empeñaban por definir las vicisitudes del psiquismo profundo y del mundo interno construyendo, desde la clínica, modelos que pretendían dar cuenta de lo anímico.

Tradicionalmente han tenido ópticas teóricas bien disímiles. El conductismo hasta esta época funcionaba con la idea de la direccionalidad estímulo – respuesta, lo que había en el medio era una caja negra, no se podía conocer, ni tampoco importaba demasiado, lo que importaba era la relación estímulo – respuesta y el condicionamiento entre ambos registros. En referencia al condicionamiento clásico Pavloviano, los

comportamientos dependían de una particular articulación entre eventos contemporáneos y contiguos reforzados por la experiencia.

Estas dos corrientes hegemónicas son ambas psicología, no hay ninguna más genuina que la otra, solamente perfilan líneas científicas disímiles para abordar el comportamiento humano con perspectivas bastante opuestas.

También tenían su peso los teóricos de la Gestalt, que era otra escuela fuerte en Europa, sobre todo en relación a su aporte acerca de las estructuras estructurantes (gestalt-gestaltung) y ciertas leyes sistémicas que hasta ahora no habían sido investigadas. Les interesaba el procesamiento de la información perceptiva, trabajaban con figura – fondo y la psicología de la organización y reorganización del campo perceptivo.

M. Wertheimer, W. Köhler y K. Koffka, entendían que debían revisarse muchos de los postulados emanados de la psicología experimental clásica basada en los experimentos de Wundt.

En 1912 aparece una monografía que da origen al movimiento de la Gestalt, publicación que es considerada el “acta de fundación” de este revolucionario grupo, habiendo alcanzado un desarrollo por demás fértil y significativo. “Sin dudas los ggestaltistas han ido de prisa y muy lejos. Comenzando con los fenómenos particulares de la percepción, han extendido sus conceptos atravesando todo el campo de la psicología y aún más allá, hasta la biología y la física”. (Heidbreder, 1985)

Estas son las cuatro líneas hegemónicas oficiales que monopolizaban la óptica del ser humano: Psicología Clásica, Psicoanálisis, Conductismo y Gestalt.

Sin embargo en Berlín, y también en Viena, empiezan a aparecer psicoanalistas con formación marxista, empeñados en pensar críticamente. Así por ejemplo hay que mencionar, entre otros, a Reich, Bernfeld, Fromm, Fenichel, etc. A la par, en París, un filósofo del marxismo llamado Georges Politzer desarrolla su psicología concreta. La alternativa que este autor presenta es pensar en una psicología concreta del hombre común, inmerso en su dramática, entiendo el drama como la totalidad de los comportamientos del ser humanos en función de su condición de ser viviente.

Estos pensadores comenzaron a formular la idea de que debían revisarse críticamente las nociones y herramientas teóricas, dado que no daban respuesta a problemas cruciales de la realidad.

En Europa el conocimiento disponible en la psicología del momento no permitía entender aspectos de la realidad concreta, problemas reales, frecuentes y específicos. Y así es como nace el movimiento freudo-marxista. Esto produce una ruptura institucional con los modelos hegemónicos.

Baremlitt (1974) dirá: “La aspiración tantas veces reiterada del freudo-marxismo ha impulsado durante muchos decenios la búsqueda de la alianza teórico práctica de las dos corrientes por parte de filósofos, psicoanalistas, sociólogos, etc. Aunque ha sido dura y convincentemente criticada por los modernos especialistas en la cuestión, queremos recordar el peso y mérito de las aportaciones de Adler, Bernfeld y Simmel, R. L. Worrall, F. H. Barlett, M. Eastman, L. Jekels, Jurinetz, Pkrische, R. Osborn, W. Reich, O. Fenichel, H. Marcuse, K. Kornilov, Navielle, Sapir, G. Politzer, Brown, Gordon, Horkheimer, Adorno, Luria, Vigorsky, Kalidova, Fromm, Castilla del Pino, Bleger, y tantos otros ensayos no tan notables extendidos en su aparición durante casi sesenta años”.

Todos estos movimientos en Europa operan un cambio cualitativo, desde allí en más van a emerger los primeros movimientos psicológicos críticos y con propuestas alternativas.

Estos pensadores producen textos, conocimientos, teorías novedosas para repensar críticamente los pilares fundamentales de la psicología hegemónica.

Todo esto demuestra la revolución que implicó el movimiento pionero antecesor de la psicología crítica alternativa. Lamentablemente el mismo quedó absolutamente apagado aplastado por el advenimiento del nazismo y fascismo en Europa, y definitivamente silenciado al sobrevenir la segunda guerra mundial .

La Segunda Guerra Mundial rompe con estos movimientos, con todas estas críticas de la psicología y en esto encontramos una realidad bien interesante: todos los regímenes autoritarios, dictatoriales le han pegado muy duro a la psicología. Cada movimiento de ascenso autoritario al poder una de las cosas que hace es pegar duro a las ciencias psicológicas tal como queda demostrado en nuestro pasado reciente ligado a las dictaduras latinoamericanas, cuyos efectos perduran hoy día.

Hubieron de pasar 10 años una vez finalizada la guerra para que la cimiento dejada por aquellos freudo-marxistas evidenciara sus retoños. En 1955-56 vuelven a discutirse con perspectiva crítica los postulados hegemónicos de la psicología institucionalmente oficial.

En Alemania hay un movimiento en la escuela de Frankfurt, que corporiza en un seminario realizado en el Instituto de Ciencias Sociales de la mano de Adorno, Horkheimer y Marcuse Las ideas aquí expuestas se publicaron en un libro cuyo título fue “Eros y Civilización”. (Marcuse, 1995)

Debieron pasar otros 10 años para que en Latinoamérica se empezaran a generar movimientos instituyentes desde lo interno de las instituciones. No olvidemos que por estas latitudes y en aquel entonces fluían intensos movimientos sociales cuestionadores de los regímenes de

poder imperantes, con impresionante participación de movimientos obreros y estudiantiles y fuerte compromiso de vastos sectores intelectuales.

Para ese entonces hacía años que la práctica psicológica en nuestro país implicaba el uso de técnicas y herramientas validadas científicamente en los países de centro. El psicólogo se equipaba con herramientas evaluatorias con fines diagnósticos y salía al mundo a abordar los sujetos humanos con estándares propios de otras latitudes.

Lo que planteó el Prof. Carrasco fue que la aplicación directa y a-crítica de las técnicas que venían de otros países, y los encuadres en ellas prescritos, no se adaptaban a las características de ciertas poblaciones de la región. Eran técnicas probadas en poblaciones con otro marco cultural y muchas veces en relación a sectores sociales específicos. Es aquí donde la realidad se impone como dato ineluctable y frente a ella

J.C. Carrasco desarrolla propuestas alternativas (acondicionar las técnicas que venían, generar nuevas, revisar los criterios de interpretación y análisis, etc.).

En nuestro medio P. E. y enfoque crítico alternativo se implican recíprocamente.

Uno de los elementos a tener en cuenta es la palabra crítica. El primer elemento básico para la crítica es el conocimiento: debo conocer para criticar. Debo conocer con detalles para criticar y de este modo argumentar con solvencia y sostener esa crítica. Por lo que implica que no puede haber ausencia de conocimiento.

El primer punto de partida es el conocer los detalles, aproximarse a aquella realidad con humildad y con la apertura suficiente para asimilar lo que la realidad proveerá, con el auxilio de los conocimientos teóricos disponibles pero no en forma incondicional y a-crítica.

Hay que mencionar que existen, por lo menos, dos tipos de actitud crítica bien diferente: Crítica Académica vs. Crítica Silvestre o Salvaje.

La crítica silvestre o salvaje es la que se mueve por medio de las opiniones extremadamente subjetivas y pre-juiciosas, donde casi no hay mediación del pensar crítico, analítico, problematizador.

La crítica académica implica conocimiento científico del sistema en cuestión, estudio de las teorías de referencia para su comprensión, y nos exige un acercamiento al tema desde un agudo de análisis de los modelos de la realidad que proponen las elaboraciones e investigaciones que han sido probadas dentro de marcos epistemológicos válidos.

El crítico silvestre es mucho menos humilde que el académico porque el académico sabe que no sabe; cuanto más va conociendo más ignorante se siente. Comprobará que una buena respuesta abre nuevas preguntas. Cuanto más se va sabiendo más se sabe todo lo que falta saber en tanto el devenir del conocimiento, cada vez que da una respuesta, en

realidad no está obturando sino abriendo varias nuevas preguntas más complejas.

El crítico no académico es el que con dos detalles se cree poseedor de la verdad, busca una supuesta realidad última e inamovible.

La crítica en un marco ético es muy exigente porque implica mucho trabajo, mucho esfuerzo por conocer e implica también la movilización de angustias y ansiedades. Lo anterior se ve acrecentado debido al componente de autocrítica que debe ejercerse permanentemente.

Para poder asumir autocríticamente la realidad tenemos que flexibilizar muchos elementos internos que son nuestros afectos, emociones y sentimientos, y también tener una necesaria apertura en nuestra estructura cognitiva. Debemos sensibilizar nuestros esquemas de aprehensión del mundo, de lo contrario vemos lo que queremos ver y oímos lo que queremos oír. La autocrítica implica también el conocimiento y aprehensión de los llamados “patterns ideológicos” que nos tiñen la realidad; tenemos que desacartonarlos y volverlos más permeables y flexibles lo cual no se logra sino a través de una praxis concreta en, con y hacia la realidad para transformarla y transformarnos.

Se torna una actitud imprescindible el poder abrir nuestros aspectos emocionales, nuestra estructura cognitiva de aprehensión del mundo y los modelos-matrices que nos constituyen y se van constituyendo desde que comenzamos nuestro proceso de subjetivación, para que la realidad externa penetre y circule menos estereotipadamente.

Pero a veces somos refractarios, rebotamos aspectos de la realidad defensivamente en función de estos esquemas porque estamos cómodamente instalados donde estamos y cambiar moviliza sensaciones persecutorias, confusionales y de pérdida.

Tenemos que dejar que circule el efecto de la experiencia del encuentro intelectualmente y afectivamente honesto con el mundo aunque esto remueva aspectos de nuestra propia identidad.

La metáfora que podemos usar con respecto al riesgo que conlleva la necesidad de la postura autocrítica es que el problema está en que hay que desarmar el barco mientras se va navegando, de ahí la pérdida de seguridad y estabilidad que puede estar asociada a la verdadera autocrítica.

La esencia de la propuesta del enfoque crítico alternativo es mover el eje de contradicción que generalmente está puesto entre las teorías vs. teorías. Esto es más o menos lo que fue el discurso de la psicología hegemónica. Lo que había era un eje de contradicción colocado entre teoría vs. teoría. Una teoría no es más que un intento de dar cuenta de un recorte de la realidad con mayor o menor gradiente de verosimilitud en tanto constructo. Las teorías son modelos artificiales, son esencialmente símiles verosímiles. Es decir cuanto más verosímil sea el símil será más valioso para interpretar los fenómenos, pero nunca va a lograr una aprehensión

definitiva y acabada de los fenómenos (el mapa no es el territorio). Verosimilitud significa acercamiento consistente a la realidad; un símil sin embargo es una copia nunca exacta, nunca es un referente de la realidad 100%, siempre hay un plus de fallo, de error, de no entendimiento, de misterio y desconocimiento, de inaprehensibilidad.

El aporte crítico alternativo del Prof. Carrasco rompe con esto y propone hacer trabajar el eje de contradicción entre teoría (psicológica) v.s realidad. Construyendo el eje de contraste entre las teorías y la realidad (construida-deconstruída-reconstruida) la aproximación crítica al mundo circundante se hace mas viable. Es un quiebre epistemológico que exige un ir y venir permanente. Es un eje dialéctico de contradicciones. Siguiendo hoy los lineamientos del pensamiento complejo, diríamos que es una dialógica entre teorías-realidad(es) .

Ese interjuego está mediatizado por herramientas. Cuanto más disponibilidad de herramientas tengamos más rico va a ser el acercamiento a este campo a estudiar, que es una porción de la realidad. Lo que hay que entender es que la realidad no es un a priori ni un acabado producto final per se, que espera que vayamos a su encuentro para ser descubierto y aprehendido en su real dimensión. Es más propiamente un interjuego de acercamiento y construcción entre un existente complejo y su conocimiento, nunca es abordable hasta ser agotado.

La realidad es un punto en fuga como el horizonte; a medida que nos acercamos se va alejando. Lo que hacen las teorías científicas es una suerte de constructo entre el acercamiento real, fáctico, la construcción de esa captación o comprensión, por eso las herramientas son tan necesarias y a la vez obstáculo y facilitador. Lo que vemos y conocemos está en función de lo que disponemos como mediadores de aprehensión.

La transmisión del Área de Psicología Evolutiva privilegiará los mecanismos que posibiliten al estudiante la mayor apropiación crítica de herramientas teóricas y técnicas. De lo contrario, se corre el riesgo de que pase como con “(...) aquel barquito de juguete que cuando éramos niños teníamos en nuestra casa. Hermoso velero que cuando jugamos con él en la bañera doméstica funcionaba a las mil maravillas. Pero cuando lo llevábamos a la playa a la primer olita se nos daba vuelta mostrando avergonzado su pobre e inútil quilla fuera de toda realidad” (Carrasco, 1983 b).

Con las herramientas en psicología puede pasar lo que queda al descubierto en la anécdota citada, todo puede parecer claro, preciso, manejable, pero cuando se sale a la realidad la primer confrontación con los hechos puede desvirtuar los recursos que parecían tan operativos, corriendo el riesgo de tornarse inútiles. De esto se trata lo alternativo, de que las herramientas y teorías se acondicionen a la luz de lo que la realidad

devuelve, no que la realidad se encorsete forzosamente dentro de lo que la teoría y la herramienta fuerzan a percibir perfilando y sesgando el conocer.

Suscribo plenamente que “(...) la propuesta Crítico Alternativa es una **actitud** recomendable para actuar ante la diversidad cultural latinoamericana y sus particularidades contextuales y situacionales”. (Carrasco 2001).

3.2.3 Perspectiva deconstructiva.

Como expresé mas arriba, el enfoque crítico alternativo puede enriquecerse si se lleva adelante en interacción con una perspectiva deconstructiva.

Para el caso solo mencionaré brevemente al pensador (recientemente fallecido) J. Derrida, francés de origen judío argelino, quien tuviera como interlocutores a otros grandes como ser Lacan, Althusser, Levinas, Foucault, Barthes, Deleuze, Blanchot, Lyotard, Sara Kofman, Bourdieu, entre otros.

Partiendo de la idea de deconstrucción de J. Derrida desarrollada desde comienzos de los 70, cabe recordar que “su planteo se estructuró sobre dos momentos, a los cuales en conjunto podemos designar bajo el nombre de *desconstrucción*. El primero, es un movimiento desmitificador que pone en cuestión a los signos y permite someterlos a un examen exhaustivo colocándolos en relación con su historia, puesto que es en esa órbita que estos alcanzan significación y determinaciones. Así se cuestiona sistemática y rigurosamente la historia de estos conceptos partiendo de una actitud inquisidora (...) queriendo poner en tela de juicio esos conceptos fundadores. El momento complementario es una puesta en tela de juicio del *sistema* mismo dentro del cual aquel signo funcionaba. Resulta de una importancia enorme, porque permite operar en terreno enemigo desestabilizando, creando turbulencias y obviando la necesidad de trascender las áreas conocidas. (...) Los elementos para efectuar la desconstrucción los tomamos a préstamo estratégicamente del mismo discurso que queremos desmontar, dado que toda crítica debe hacerse en los mismos términos de lo que se critica”. (Cecchetto, 2004)

Introdujo el enfoque deconstructivo en la lectura de textos con publicaciones tales como “Las voz y el fenómeno” (1973), “De la gramatología” (1977) y “La escritura y la diferencia” (1978). En ellos invalida la idea de que un texto tiene un significado único, preciso e inmodificable. Para ello recurrió a herramientas tales como el psicoanálisis y la lingüística

Para encarar esta perspectiva en el Área de Psicología Evolutiva, entiendo muy válida la lectura que hace E. Burman (1998) quien utiliza “(...) el término ‘deconstrucción’ en el sentido de poner al descubierto, o

someter a escrutinio, los coherentes temas político-morales que elabora la psicología evolutiva, y mirar mas allá de los actuales sistemas dentro de los cuales se ha formulado la investigación en psicología evolutiva (...). Aquí estoy utilizando la deconstrucción no como un marco analítico formal, sino mas bien para indicar **un proceso de crítica**. (Las negritas y el subrayado me pertenecen).

3.2.4 Pensamiento Complejo.

Mencioné también la necesaria imbricación epistemológica con los desarrollos del pensamiento complejo. Partamos de la idea de que "es absolutamente cierto que la Psicología es el conjunto de saberes y disciplinas que estudian el psiquismo humano. Lo que no es cierto es que el psiquismo sea un objeto claro y determinable, o localizable, a nivel de los individuos. De partida, no podemos confundir sistema nervioso central con psiquismo." (Leopold, L. Fuentes, G. 1999)

También es cierto que el psiquismo (dudoso heredero del alma de antiguas tradiciones filosóficas) tampoco es una mera marioneta sacudida al son de los vientos simbólicos que soplan desde la cultura y lo social. Y en ambos casos se alude al pretendido psiquismo entendido como estructura con algún grado de consolidación y estabilidad.

Esta suerte de "insustancialidad" (o "insoportable levedad" con perdón de M. Kundera) de nuestro objeto de estudio se torna aún mas dramática si abordamos el problema del desarrollo de tal psiquismo (el cual equiparo a construcción de subjetividad en sentido amplio).

En suma: si cualquier intento de estudiar y comprender el psiquismo topa con obstáculos a veces insalvables, el abordaje de su desarrollo y evolución es doblemente difícil.

Para enfrentar el desafío académico de trabajar sobre estas arenas movedizas considero imprescindible agregar al enfoque crítico alternativo y la perspectiva deconstructiva una aproximación a la realidad guiada por los criterios contenidos en el llamado pensamiento complejo desarrollado por E. Morin.

La complejidad que cada vez más evidencia el fenómeno del desarrollo y evolución ontogenéticos, y la necesaria división en áreas que tenemos que efectuar para su estudio dado el enorme alcance que tiene este campo epistémico, nos obliga a incluir entre nuestras herramientas de trabajo los criterios elaborados dentro de la epistemología del pensamiento complejo. Esta perspectiva es adecuada "se puede decir que donde quiera se produzca un enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones", (Morin, 1994) y no cabe ninguna duda que los fenómenos de los que se ocupa la P. E. están atravesados por estas complejidades.

De hecho, no sólo en este plano se encuentra la complejidad, lo mismo puede decirse para el difícil ámbito de la interacción entre teorías del desarrollo las cuales, a veces, se presentan como inconmensurables.

En otro trabajo de mi autoría, (2002) pasaba revista a los componentes de la epistemología de la complejidad y su relación con lo interdisciplinario como herramienta para nuestro trabajo en P. E. Un resumen del mismo se encuentra en el ANEXO 3 de este trabajo y me parece pertinente como fundamentación para lo planteado en el presente proyecto.

Bibliografía (general del Proyecto):

ADUR. (1997). Documento: La Universidad y la Reforma. Versión Xerox.

Albernaz; L. y otros. (1998) Construcción crítica de la identidad profesional. IV Jornadas de Psicología Universitaria. Fac. de Psicología. Montevideo.

Amorín; D. y otros. (1998). “Como siempre, lo urgente no deja tiempo para lo importante”. IV Jornadas de Psicología Universitaria. Facultad de Psicología. Montevideo.

Amorín, D. (2001). Proyecto de presentación al cargo de Profesor Agregado del Área de Psicología Evolutiva. Montevideo. Versión Xerox.

Amorín, D. (2002). Apuntes sobre pensamiento complejo y transdiscipliniedad. En Revista de Psicolibros. Año 7, N° 32. Montevideo.

Amorín, D. (2003a). Acerca del estatuto mental de los conocimientos previos. En “Afecto y Cognición”. D. Amorín y K. Schubert. Ed. Psicolibros Waslala. Montevideo.

Amorín, D. (2003b). Docencia Universitaria en Psicología. Revista de Psicolibros Año 8, N° 37. Montevideo.

Amorín, D. (2003c). Formación, inteligencia y pensamiento. En las “II Jornadas Universitarias de Psicología en Regional Norte – Salto: La Psicología y sus prácticas en contextos sociales de crisis. Vigencias y alternativas”. Edición en formato electrónico: CD-ROM.

Amorín, D. (2003d). Una perspectiva sobre desarrollo y aprendizaje. Revista de Psicolibros Año 8, N° 34. Montevideo.

Amy, A. (1995). Introducción a la epistemología para psicólogos. Ed. Multiplicidades. Montevideo.

Área de Psicología Evolutiva. (2004) (Equipo docente). Plan Bi-anual de actividades. Período curricular 2005-06. Facultad de Psicología. UdelaR. Montevideo.

Bachelard, G. (1972). La formación del espíritu científico. 1948. Buenos Aires Siglo XXI.

Baremlitt, G. y otros (1974). El concepto de realidad en psicoanálisis. Ed. Socioanálisis. Buenos Aires.

Baroni, C. y otros. (2003). El reparador de sueños. En “Psicología en la Educación: Un campo epistémico en construcción”. Ed. Trapiche. Área de Psicología Educacional. Facultad de Psicología. UdelaR. Montevideo.

Beillerot. J. (1996) El formador y la formación. En: Mendel. G. “ Sociopsicoanálisis y Educación. Formación de Formadores”. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.

Berriel, F. Hajer, D. y Pérez, C. (1993). En los umbrales de la facultad. Gaceta Universitaria. Año VII N° 1. UdelaR. Montevideo.

Bordoli, E. (2004). Didáctica: ¿tecnología o disciplina de la mediación? Apuntes para pensar la problemática. E. Behares, L. “Didáctica mínima”. Psicolibros Waslala. Montevideo.

Brovetto, J. (1994). Formar para lo desconocido: apuntes para la teoría y práctica de un modelo Universitario en construcción. UDELAR. Serie Documentos de Trabajo N°5. Montevideo.

Burman. E. (1998). La Deconstrucción de la Psicología Evolutiva. Ed. Visor. Madrid.

Cabezas, A. Luzardo, M. (1998). Quiénes son y cómo aprenden los estudiantes de Psicología. Informe final. Proyecto CSE. Facultad de Psicología. Udelar. Montevideo.

Cabezas; A. y Mora, M. (1997). Informe Diagnóstico de la situación actual. Facultad de Psicología UdelaR. Montevideo. Versión Xerox.

Cabezas, A. y otros. (1998). Entre dos modelos: Aportes para un análisis del Plan de Estudios '88 de la Facultad de Psicología. IV Jornadas de Psicología Universitaria. Facultad de Psicología. UdelaR. Montevideo.

Carlevaro, P. (1986). Cuadernos de Política Universitaria Año 1 N° 1. Mayo 1986. Cipe-Asceep-Feuu. En "Historia de la Universidad y de la Psicología en el Uruguay. Depto. de Publicaciones CEUP. Montevideo.

Carrasco, J.C. (1976) Relación de pareja: un modelo analítico para el estudio de la sexualidad / Celade - Santiago de Chile. Versión Xerox.

Carrasco, J.C. (1983 a). Psicología Crítica Alternativa. El exilio. Katholieke Universiteit te Leuven. Lovaina. Versión Xerox.

Carrasco, J.C. (1983 b). Seminario: Psicología Crítica Alternativa. Análisis crítico de una práctica psicológica personal y propuestas alternativas. Grupo de Psicología Crítica y Prácticas Alternativas. París. 1983. Versión Xerox.

Carrasco, J.C. y otros. (1988). IPUR: Hacia una nueva formación del psicólogo. (s/e) Montevideo.

Carrasco, J.C. (2001). Rol del psicólogo y Latinoamérica. Revista del Latino Año 10, N° 11. Colegio y Liceo Latinoamericano. Montevideo.

Carrasco, J.C. (S/f). Aproximación descriptiva de fases o etapas en el desarrollo de la Psicología uruguaya. En "Historia de la Universidad y de la Psicología en el Uruguay. Depto. de Publicaciones CEUP. Montevideo.

Casas, M. y Gandolfo, M. (2003). Características de los estudiantes y formación de grado. VII Jornadas de Psicología Universitaria. Facultad de Psicología. Ed. Psicolibros. Montevideo.

Castro, S. (1992). Área de Psicología Social. Proyecto. Facultad de Psicología. UdelaR. Montevideo.

Cecchetto, S. (2004). Deconstruir, dice. En Revista Relaciones N° 246, Nov, 2004. Montevideo.

Coll; C. (1990). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós. Buenos Aires.

Contera, C. (2003). De la educación como valor al conocimiento como mercancía. En: "Psicología en la educación: Un campo epistémico en construcción". Área de Psicología Educacional. Udelar. Montevideo.

Cordié, A. (1998). Malestar en el docente. Ed. Nueva Visión, Bs. As.

Corominas, J. (1995). Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana. Ed. Gredos. Madrid.

Courtoisie, A. (2000). Educar en la incertidumbre. En Quintela, M. (Coord.). "Pensamiento complejo y educación". Ed. Ideas. Montevideo.

Cristóforo, A. (1998). Proyecto de Área. Área de Diagnóstico e Intervención Psicológica. Facultad de Psicología. UdelaR. Montevideo.

Cusminsky, M. y otros (1993). Manual de crecimiento y desarrollo del niño. Serie Paltex. O.P.S. O.M.S. Washington D.C.

Chevallard, Y. (1991): La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado, Aique, Buenos Aires.

de Lajonquière, L. (2000). Infancia e ilusión (Psico)pedagógica. Nueva Visión. Buenos Aires.

Elichiry; N. (2004). Aprender a leer ... en la Universidad ? En Revista de Psicolibros Año 9 N° 42 . Montevideo.

Errandonea, A. (1997). Hacia un nuevo modelo de Universidad. En: "La Universidad de la República en un tiempo de cambios. Críticas y Propuestas para la Transformación de la Educación Superior". UDELAR. Montevideo.

Fernández, L. (1994). Instituciones educativas. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Fernández, A. (1999). La Inteligencia atrapada. Nueva Visión. Buenos Aires.

Ferrer, Ch. (2004). Globo y Nación. En "Revista Relaciones" n° 241. Ed. Periódica s.r.l. Montevideo.

Gaceta Universitaria. (1993). Addenda incluida en la publicación. Año VII N° 1. UdelaR. Montevideo.

Gandolfo, M. (2000). Características de la población estudiantil que inicia Quinto Ciclo a los cinco años de ingresar a la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Facultad de Psicología. UdelaR. Mimeo.

Gandolfo, M. (2004). Estudiantes de Psicología: Duración de la carrera, el trabajo, el rendimiento. VII Jornadas de Psicología Universitaria. Facultad de Psicología. UdelaR. Montevideo.

Giorgi, V. (1993). Plan de Trabajo del Área de Salud I.P.U.R. Montevideo. Versión Xerox.

Hajer, D. (S/f). Proyecto de Área de Psicoanálisis y Concepción del Cargo de Prof. Tit. Facultad de Psicología. Montevideo. Versión Xerox.

Heidbreder, E. (1985). Psicologías del Siglo XX. Ed. Paidós. Buenos Aires.

I.P.U.R. (1988). Plan de Estudios. Facultad de Psicología. UdelaR. Montevideo.

Irrazabal, E. (2001). Breve reseña histórica de la Facultad de Psicología. Montevideo. Facultad de Psicología, UdelaR. Montevideo. [On-line . Disponible en <http://www.psico.edu.uy/historia>. (13 de noviembre de 2004).

Kachinovsky, A. (2001) Proyecto de Área de Psicología Educacional. Facultad de Psicología. UdelaR. Montevideo. Versión Xerox.

Leopold. L. (2003). Un aporte universitario al desarrollo de la psicología del trabajo y organizacional del Uruguay. Área de Psicología Laboral. Facultad de Psicología. UdelaR. Montevideo.

Leopold, L.V.; Fuentes, G. (2000): Intervención e Investigación en el Sector Sindical desde la Psicología de las Organizaciones y el Trabajo; en "Psicología y Organización del Trabajo". Multiplicidades/Facultad de Psicología. UdelaR. Montevideo.

Lerner; D. (1999). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. Paidós. Buenos Aires.

Marcuse, H. (1995) Eros y Civilización. Ed. Ariel. Barcelona.

Marchesi, A., Carretero, M., Palacios, J. (1991) *Psicología Evolutiva*. 1. Teorías y métodos. Alianza. Madrid.

Morin, E. (1994). *Epistemología de la complejidad*. En Fried, D. y otros "Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad". Paidós. Buenos Aires.

Morin, E. (1998) *Articular los saberes*. Ed. Universidad del Salvador. Buenos Aires.

Morin, E. (2001). *La Cabeza bien puesta*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Nogueira, M.A. (2004). *Universidade, conhecimento e opinião*. Comunicación personal en Conferencia de apertura de la Universidad de Verano, promovida por la Universidade Estadual Paulista-Unesp en San Vicente, 19 de enero de 2004. Soporte electrónico.

Ortí, A. (1995). *La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social*. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Comps.) "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales". Ed. Síntesis. S.A. Madrid.

Perdomo, R. (1993). *Plan de Trabajo del Área de Psicología Evolutiva*. Facultad de Psicología. Montevideo. Versión Xerox.

Perret-Clemon, A. *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Ed. Visor. Madrid. 1984.

Ramírez; M.. (2000). *Tendencias en el mundo*. Educación Superior. Revista Relaciones N° 206. Julio 2001. Fuente: Comercio Exterior.

Resnick; L. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Aique. Buenos Aires.

Saal y Braunstein (1980). *El sujeto en el psicoanálisis, el materialismo histórico y la lingüística*. En Braunstein (dir.): "Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis". Siglo XXI. México.

Scherzer, A. (1998) (Comp). *Creación de la Facultad de Psicología de la UdelaR*. Montevideo.

Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Taurus. Buenos Aires.

Torres, C. (2001). Proyecto de aspiración al cargo de Prof. Titular G° V en efectividad del Área de Psicología Genética y Psicolinguística. Facultad de Psicología. UdelaR. Montevideo.

UdelaR. (1958). Ley Orgánica. N° 12549 del 29 de octubre 1958. Montevideo.

UdelaR (2001). Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de la República. Documentos de trabajo del Rectorado. N° 10, 2001. Montevideo. UdelaR.

UdelaR (2002). Documento de Estadísticas Básicas de la UdelaR, Catálogo 2002, Dirección Nacional de Planeamiento. Montevideo.

UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Proyecto de Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. París.

UNESCO. (2003). Educación superior para el siglo XXI. En Revista Relaciones 234. Noviembre 2003, Montevideo.

Valdez, L. (2001). Creación del Área de Psicopatología. Facultad de Psicología. Versión Xerox.