



¿Por qué enseñar filosofía en la formación de psicólogos? Reflexiones a partir de una experiencia docente*

Why teach philosophy in the training of psychologists?
Reflections from a teaching experience

Jonathan Osorio García**

Rec: 6/5/2019
Acep: 15/02/2020

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre el valor de la la formación filosófica en el proceso de profesionalización de los psicólogos en el país. Haciendo una recopilación de los elementos que hicieron parte de la denominada crisis de la filosofía dentro del ámbito educativo, los conflictos paradigmáticos con el modelo positivista y el valor general de la filosofía para la sociedad.

Hecho lo anterior se formula la pregunta sobre la importancia de la enseñanza de filosofía en la formación psicológica. Se establece entonces, que, que existe un impacto que puede tener la experiencia filosófica en el desarrollo de competencias académicas en términos del ser, el saber y el hacer del estudiante; y las múltiples relaciones que se pueden tejer entre los autores clásicos de la filosofía y los problemas que se suponen objeto exclusivo de la psicología.

Palabras clave: Filosofía, Psicología, Formación curricular

Abstrac

This article presents a reflection on the value of philosophical training in the professionalization process of psychologists in the country. Making a compilation of the elements that were part of the so-called crisis of philosophy within the educational field, the paradigmatic conflicts with the positivist model and the general value of philosophy for society.

Once this is done, the question is formulated about the importance of teaching philosophy in psychological training. It is established then, that, that there is an impact that the philosophical experience may have on the development of academic competencies in terms of the being, knowing and doing of the student; and the multiple relationships that can be woven between the classical authors of philosophy and the problems that are supposed to be the exclusive object of psychology.

Keywords: Philosophy, Psychology, school syllabus

* Artículo de reflexión

** Magister en filosofía, Univalle. Psicólogo Universidad del Valle. Docente Unicatolica Cali, correo electrónico: jsosorio@unicatolica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6044-9924>

Introducción

El presente texto tiene como objetivo proponer una reflexión sobre el valor que representa la formación filosófica en el proceso de profesionalización de psicólogos en Colombia. Para esto, se presentan algunos elementos de lo que en los últimos años se identifica como una crisis de la filosofía dentro del ámbito educativo, los conflictos paradigmáticos frente al modelo de ciencia positivista y el provecho en general que supone la filosofía para la sociedad. Posteriormente se formula la pregunta sobre la importancia de la enseñanza de filosofía en la formación psicológica, la cual se aborda desde dos razonamientos: 1) la primera es de carácter académico y se asocia con el desarrollo de las competencias de lectura, diálogo crítico y escritura que se interpretan como una dimensión ética del reconocimiento del otro y de sí mismo; 2) la segunda es de carácter epistemológico y plantea un puente histórico y teórico entre algunas de las corrientes de la psicología y algunos autores clásicos de la filosofía. Finalmente, se plantea una reflexión en términos éticos sobre el posible impacto de una formación filosófica en profesionales de una disciplina como la psicología, que aboga por el lugar del sujeto en una sociedad y apuesta cada vez más por la alienación psiquiátrica, económica o política.

Sobre la “crisis” de la filosofía y las humanidades

En la última década se presentaron varias declaraciones en países europeos, asiáticos y latinoamericanos en torno a la necesidad de limitar los espacios de formación en filosofía para “aprovechar” ese tiempo invertido en una disciplina poco productiva y emplearlo en la enseñanza de ciertas habilidades que puedan generar una productividad concreta. Al respecto se pueden consultar algunos artículos académicos y de prensa, al igual que tesis de posgrado que abordan el tema, como aquellos referidos en el presente artículo y que aportan diferentes perspectivas a la discusión, críticas, propuestas, análisis sobre lo ventajoso o

desventajoso de los cambios, trasfondos políticos y económicos de la cuestión (Escares, 2016; Gamboa, 2016; Urbina, 2018; Guerra y Rodríguez, 2018; Farreras, 2017; Pérez, 2013; Madrid Diario, 2012; Humaniora, s.f.; Chaparro, 2017; Leguizamón, 2016; Torres, 2018). A propósito, es llamativo notar que en el informe ejecutivo de Unesco (2015) sobre la prospectiva de la ciencia para 2030 las diferencias más notorias en formación y desarrollo investigativo de las principales naciones se asocian con el ámbito de la psicología y de las ciencias sociales, más aun, la palabra filosofía (usada como referencia a la disciplina) no aparece ni una sola vez.

Algunas de las mencionadas declaraciones estuvieron acompañadas (posterior o simultáneamente) por la premisa de que también se deben limitar los tiempos dedicados a formar a los jóvenes en otros saberes típicamente denominados humanidades, además de aplicar modificaciones curriculares enfocadas en responder a las condiciones evaluadoras de pruebas como las PISA. Por ejemplo, en países como México, Chile, Colombia y España tales acciones:

[...] se basa(n) prácticamente en exclusiva en criterios elaborados a partir de los resultados del Informe Pisa, que elabora la OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos], de modo que se puede decir que en última instancia el recorte a la filosofía está causado por la reducción de la educación a fines de tipo meramente económico en un contexto de recortes de los servicios públicos provocado por la crisis económica y la aplicación de políticas de austeridad. Triunfa así una no tan nueva posición que considera inútil u obsoleto todo aquello que no tiene aplicaciones prácticas inmediatas o que en nada contribuyen las Humanidades a la formación de emprendedores o trabajadores dóciles. (Castro, 2015, p. 7)

Así, la discusión acerca de la utilidad práctica de la filosofía que Russell (1912) intentó resolver

reaparece de nuevo, esta vez en el terreno de la educación, en un intento por priorizar un desarrollo técnico, tecnológico y de la innovación que pareciera poder prescindir de los contenidos filosóficos sin ninguna implicación problemática aparente. Frente a esto, Castro indica que el ámbito universitario de la filosofía y las humanidades “sufrir la falta de fondos, la precariedad o la injerencia de agentes externos en el trabajo cotidiano y en la evaluación de la actividad investigadora, con la consiguiente reducción de la vida intelectual” (Castro, 2015, p. 8). Vargas (2010), por ejemplo, reconoce que aunque puede existir una posición que aboga por la presencia de la filosofía en la formación humana, en los últimos años existen posiciones que comparten “las tesis de la OCDE y del Plan Bolonia de la Unión Europea que no s[on] lo ha aplicado la lógica de mercado a la educación sino impuesto una concepción tecnocrática que busca eliminar las humanidades y la filosofía” (p. 57).

Es menester aclarar que esta visión crítica no conlleva una satanización del desarrollo tecnológico y científico, puesto que es evidente que la innovación tecnológica “[...] ha producido enormes beneficios en la medicina; la conquista del espacio; la automatización de la producción; la información y comunicación a una velocidad vertiginosa” (Vargas, 2010, p. 43). Más bien, se debe a la necesidad de reconocer los discursos de poder que se traslapan tras los avances de la ciencia y proponen formas de ordenamiento social que determinan muchas de las condiciones en las que los sujetos se estructuran. Seguramente, la inclusión o no de la formación filosófica en el mundo del avance tecnológico implica la emergencia de un tipo u otro de sujetos dentro de la sociedad. Ante esta idea, Vargas (2010) reconoce que este desarrollo “también está generando un fenómeno de control de los ciudadanos; la intensificación de procesos de enajenación y destrucción del ser humano en grados y formas inimaginables en las guerras. Todo esto ha producido un profundo cambio de mentalidades que implica fuertes conflictos ideológicos; religiosos, políticos y de valores” (p. 43).

La crisis de la filosofía –y en cierta medida de las ciencias humanas– es en esencia una crisis educativa y política. Representa la pugna entre dos modelos de mundo que proyectan maneras distintas de formar sujetos. Dichas vertientes no ponen en cuestión el hecho del desarrollo tecnológico y científico, sino el modo particular en que los seres humanos se pueden relacionar con esos avances, con ese mundo, con los otros y con sí mismo. Es pertinente cerrar este apartado citando a Castro:

Respecto al sistema de enseñanza soy consciente de que se lucha contra titanes y en condiciones fatales, y por mucho que se virase, poca tormenta se va a esquivar. Pero el problema no solamente es el temporal que nos sobreviene: la muerte de la filosofía no se presenta en un momento de salud, porque hay muchas muertes cotidianas cuando la lógica del beneficio empapa ya nuestro modo de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás, cuando sus valores han sido interiorizados y forman parte de las disposiciones concretas de muchos de nosotros. Esa lógica, que lo entiende todo en términos de inversión, coste o rentabilidad, al excluir el desinterés, la ayuda mutua y la comunidad anula la actividad científica seria, atrayendo el trapicheo y la murmuración, convirtiendo a la vida intelectual en un campo de batalla. Si alguna salida digna hay para todo esto, está claro que solamente puede encontrarse mediante la unión y la organización entre todos aquellos que estemos interesados en pelear a la contra. (Castro, 2015, p. 17)

La incidencia del problema paradigmático y el amor por el mundo

En su primera lección de filosofía positiva, Comte propuso un desarrollo del conocimiento en tres fases o estados: teológico, metafísico y positivo. Sobre este último indicó:

En fin, en el estado positivo, el espíritu humano, reconociendo la imposibilidad de obtener nociones absolutas, renuncia a investigar el origen y el destino del universo, y a conocer las causas íntimas de los fenómenos, para consagrarse únicamente a descubrir, por el uso bien combinado del razonamiento y de la observación, sus leyes efectivas, es decir, sus relaciones invariables de sucesión y de semejanza. La explicación de los hechos, reducida entonces a sus términos reales, no es ya en adelante más que el enlace establecido entre los diversos fenómenos particulares y algunos hechos generales, cuyo número, los progresos de la ciencia tienden a disminuir más y más. (Comte, 1875, pp. 72-73)

La propuesta de Comte de una división que separaba la filosofía de las ciencias de alguna manera dejó el halo de una categorización de lo que es un saber mejor que otro:

El programa científico del positivismo lógico [y en Monterrey asistió Karl Hempel] pretendió reducir las ciencias sociales al modelo nomológico-deductivo de las ciencias naturales menospreciando las ciencias sociales y las humanidades; buscó priorizar el orden tecnocrático y pretendió hacer una filosofía científicista. (Vargas, 2010, p. 50)

Desde entonces los límites de la ciencia se plantean, no solamente en términos epistémicos sobre objetos, métodos y prácticas, también determinan condiciones ontológicas respecto al tipo de sujetos que deben producir las sociedades, en las que se desarrollan conocimientos y tecnologías cada vez más prácticos y, sin duda, ligados al modelo económico global del libre mercado.

Así las cosas, el positivismo heredero del pensamiento de Comte, se instauró como un modelo paradigmático, que, si bien ha tenido sus crisis,

múltiples discusiones y críticas sigue arraigado en el pensamiento de muchos “hombres de ciencia” y de las personas “prácticas” del común. Este arraigo trajo en el siglo XXI un desdén no poco común, tanto a la enseñanza de filosofía, como a modelos de producción de conocimiento en diferentes disciplinas aglomeradas bajo el nombre de ciencias humanas. Al respecto, Mejía indica que:

Las nuevas directrices del SNCTel [Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación] tienden a favorecer más la investigación experimental en detrimento de la que se realiza en las ciencias sociales y humanas. Este hecho se comprueba en los discursos que se pronuncian sobre la ciencia y tecnología, que centran su atención en el conocimiento que genera riqueza y que se vinculan con estrategias de competitividad y productividad, y también en la ponderación que Colciencias hace de los productos o procesos tecnológicos patentados y de las empresas que se generan desde los grupos de investigación (Spin off). Esto se explica porque la naturaleza, desarrollo y características propias de la investigación tecnológica conducen a la producción de tangibles que generan mayor rentabilidad económica” (2009, p. 248)

De esta manera, la filosofía –y hasta cierto punto las ciencias humanas– queda supeditada a ese estado de cuestionamiento sobre su valía para la sociedad que Bertrand Russell (1912) desarrolla en el capítulo XV de su obra “Los problemas de la filosofía”. Su pregunta recobra un vigor álgido hoy en día, más adelante se retoma esta reflexión. Cabe preguntarse si este rezago se debe exclusivamente al encumbramiento del modelo positivista de las ciencias.

Al respecto, en el capítulo II de *La condición humana* (1993/1958) y en la conferencia “Labor, trabajo y acción” (1995/1957) Arendt alude y adopta la clasificación griega de la vida humana en una esfera pública y otra privada. Es estas esferas se

desarrollaban actividades humanas como las labores del hogar y la productividad ligada a las herramientas (esfera privada: específicamente la *oikonomía* y *techné*), y las cuestiones vinculadas con la historia, el arte y la política (esfera pública: específicamente *poiésis* y *práxis*). Esta distinción conllevaba una exaltación de la vida pública como condición fundamental y característica de la organización política de los griegos, de los hombres libres. De este modo, el valor de la acción política (*práxis*) y de la producción artística (*poiésis*) eran superlativos, nada extraño en la sociedad que fue cuna de la filosofía.

Sin embargo, esta diferenciación tan clara de las esferas presenta una inversión con el fenómeno del cristianismo, el cual tuvo como implicación –de especial interés para este artículo– el desdén por lo político y alzamiento de la vida privada y el núcleo familiar como valores primordiales de una sociedad que aspira a la realización de una vida prometida en un mundo distinto al terrenal. Además de esto, Arendt (1993/1958) indica que el intento materialista marxista de devolver la política al centro de la cuestión de la organización social trajo como consecuencia una segunda inversión, esta vez la del encumbramiento de la productividad técnica del trabajo por encima de la acción política. Es así que paradójicamente, la política queda rezagada al fondo de los intereses. Para Arendt, la demanda de impacto práctico que hace Marx a la filosofía en la política y la historia trae como consecuencia poner en primer plano la cuestión del trabajo (la productividad libre de la opresión explotadora) y le asigna el papel de condición fundamental de la dignidad humana, en detrimento del hecho mismo de pensar la vida y la existencia.

Esta propuesta arendtiana coincide con las condiciones de una sociedad contemporánea que se caracteriza por el afán de conseguir desarrollo tecnológico, la avidez de consumir cada nuevo *gadget* que emerge y el auge de un capitalismo voraz que busca potenciar los medios de producción a un

máximo insostenible. Esta inmediatez de la tecnología derivó en una generación de sujetos que ponderan mucho más la adquisición de soluciones inmediatas, que de abordar preguntas irresolubles. El problema de ello radica en la pérdida del valor de cuestionarse tan propio del ejercicio filosófico, lo que a su vez deriva en sujetos sumamente hábiles en sus haceres cotidianos, pero confundidos con respecto a sus propios intereses, valores o aspiraciones. En síntesis, en la actualidad las personas son muy buenas para hacer algo pero no saben por qué lo hacen.

Incluso, cuando se considera el caso de las personas que acceden a procesos de formación profesional (lo que llamamos especialista), a menudo se hace notoria la enorme capacidad que pueden tener para desarrollar las labores de su propio campo y sin embargo, pocos logran poner en cuestión el lugar de su labor en la sociedad, su posible impacto (positivo o negativo) o el sentido mismo de su quehacer.

Por definición, la filosofía es el amor por el saber, sin embargo, lo que se plantó anteriormente evidencia la reproducción de saberes establecidos, los cuales, aunque son valiosos en tanto capital cultural, sin el componente autocrítico de la reflexión se reducen a técnicas. De modo que se vislumbra a unos sofistas sin *philia*, es decir, la pérdida del amor por saber ante la disolución del valor del conocimiento por el conocimiento, que históricamente ha sido base de la formación de valores fundamentales para lo humano. No hay que olvidar que Aristóteles (1993) en su *Ética nicomáquea* exaltaba el valor de una vida contemplativa como esencia de la realización humana, la cual ahora se redujo a espejismos contruídos por el modelo capitalista de la adquisición de novedades.

La filosofía implica libertad de pensamiento y de palabra; proporciona instrumentos para el empleo de una buena argumentación; fomenta la igualdad; fomenta el respeto al pluralismo; plantea la duda metódica sobre los grandes problemas; realiza una crítica a los poderes

establecidos; forma espíritus libres y reflexivos como antídoto al fanatismo; contribuye a la formación del ciudadano ejercitando su capacidad de juicio. (Vargas, 2010, p. 56)

El exceso de respuesta y la ausencia de preguntas refleja también esa ausencia del amor propio de la *philia* filosófica e implica una decadencia de lo que Arendt (2016/1954) denomina un *amor mundi*, ese amor por el mundo que no se reduce a un estado actual y permanente de las cosas, sino que comporta un interés por la historización de lo sucedido y la constatación de renovación de lo existente. Fundamentalmente, este amor por el mundo es un amor por los otros, los que estuvieron, los que están y los que vienen.

El valor de preguntar, fundante de la filosofía, resulta ser también determinante del mundo humano y constituye la esencia fundamental de lo que distingue a los seres humanos. Sobre esto es necesario citar el párrafo con el que Russell cierra su ensayo acerca del valor general de la filosofía:

Así, para sumar a nuestra discusión sobre el valor de la filosofía, la Filosofía debe ser estudiada, no en nombre de cualquier respuesta definitiva a sus preguntas, ya que ninguna respuesta definitiva puede, como regla, ser conocida como verdadera, sino en nombre de las preguntas en sí mismas; porque estas preguntas amplían nuestra concepción de lo que es posible, enriquecen nuestra imaginación intelectual y disminuyen la seguridad dogmática que encierra a la mente y la previene de la especulación; pero más que nada porque, a través de la grandeza del universo que contempla la filosofía, la mente también participa de esa grandeza y se hace capaz de esa unión con el universo que constituye su más alto bien. (1912, p. 78)

Tras desarrollar esta discusión sobre la crisis de la filosofía en la sociedad contemporánea y el valor

que se le puede atribuir en general, cabe preguntarse entonces si es plausible asignarle un valor particular dentro de la formación psicológica. Es decir, si este amor por los otros se ha de considerar primordial en esta disciplina, si la visión filosófica brinda un plus al profesional que se forma y si la introducción de lo filosófico permitiría repensar el tipo de sujeto que se forma cuando se titula de psicólogo. Para responder a estas inquietudes a continuación se desarrollan dos apartados en los que se aducen dos tipos de razones en defensa de la formación filosófica de los psicólogos, académicas y epistemológicas. Se finaliza con una reflexión ética sobre la formación de los profesionales en psicología y el valor de la filosofía. Cabe decir que las siguientes reflexiones se encuentran fuertemente influenciadas por la experiencia de la enseñanza de elementos filosóficos a estudiantes de psicología.

Razones académicas

Una de las primeras impresiones que se lleva un docente que inicia el acompañamiento de un proceso formativo con estudiantes de psicología principiantes, es que hay una gran diversidad de creencias, pensamientos, ideas, imaginarios y fantasías debido a los orígenes de cada uno y otras constituidas en torno al objeto que los convoca, la disciplina. Además de esto, se evidencia un claro contraste entre lo arraigado de sus creencias religiosas e imaginarios sobre la profesión del psicólogo, y la información que ha explorado acerca de la profesión o el acercamiento a lecturas de complejidad académica seria.

Cabe aclarar que la población mencionada se constituye por jóvenes colombianos, en su mayoría de estratos socioeconómicos medios o bajos y además, provenientes de experiencias educativas limitadas, según refieren ellos mismos. Por supuesto, hay excepciones tanto en lo referido a capital monetario como a capital cultural. Es decir, son jóvenes llenos de muchos prejuicios, pero poca exploración académica y en general, un bajo hábito de lectura.

De esto deriva que el primer reto que deben enfrentar el docente y el estudiante es el de potenciar el hábito lector, con este la comprensión y finalmente la discusión en torno a los textos. Aunque la disciplina psicológica tiene un importante componente práctico, casi todo este se fundamenta en unas bases históricas, epistémicas, conceptuales y metodológicas a las cuales se accede directamente mediante la revisión de textos.

Sin embargo, el reto no inicia por la constitución del hábito lector, sino por la confrontación que generan las lecturas con los prejuicios arraigados en el pensamiento. El primer paso es entonces volver a una experiencia filosófica, si se quiere originaria, la cual se puede captar a través de su exploración en la cuna de la filosofía, Grecia.

Estanislao Zuleta (2010) retoma esta experiencia denominada el paso del *mito al logos*, en el capítulo I de su libro *Arte y filosofía*, y expone el modo en que las condiciones de libertad de credo, libertad de tránsito y libertad del uso del cuerpo permitieron constituir una libertad de pensamiento fundamental para desplazar a las explicaciones mitológicas de los fenómenos naturales y asumir explicaciones de orden lógico-racional. Poco a poco, se hizo un traslado del énfasis en fenómenos de la naturaleza a la inquietud por fenómenos ontológicos de la existencia de los seres humanos, como el alma, la política, el amor o la razón.

Explorar el paso del mito al logos es una vuelta a la esencia misma de la filosofía que permite cuestionar el modo en que se piensa y las preguntas que se hace el ser humano. El mismo Carl Sagan (1980) propone este ejercicio en su serie *Cosmos* en el capítulo VII, en este convoca a una vuelta atrás a las inquietudes que movilizaban el espíritu humano para examinar la forma particular en la que mirar el mundo y el universo le permitió a los filósofos naturalistas reconocer que podían intentar comprender las regularidades que la naturaleza les presentaba de forma racional

y empezar a tomar una distancia prudente de las explicaciones místicas.

Encontrarse con esta esencialidad de la filosofía es invitar al estudiante de psicología a volver a la esencia fundamental de la investigación científica: la pregunta. Esta pregunta no se responde dogmáticamente sino a partir de un ejercicio racional. Hecho esto, el modo en que los jóvenes se acercan a las lecturas cambia radicalmente, su posición se transforma en la de otro sí mismo que construyen en tanto se ven compelidos a revisar críticamente sus pensamientos, prejuicios y primordialmente, sus respuestas preestablecidas y cómodas.

Esta experiencia, permite sentar bases para cuestiones fundamentales del ejercicio académico de las cuales aquí se puntualizan tres. En primer lugar, el pensamiento crítico, aquella muletilla que indiscriminadamente se usa para caracterizar el pensamiento formado en la academia, pero que no es exclusivo ni inherente a esta. Dicha razón crítica nace del arte de hacerse preguntas, cuestionar y explorar la lógica de un argumento, paralelamente implica el reconocimiento de racionalidades de distinto orden. Aunque llena de condiciones místicas, la racionalidad mitológica que casi todos interiorizan en la crianza dentro de X o Y religión, es también un intento por ordenar el mundo natural, a veces, incluso, lo pone en un segundo plano; pero que no renuncia a querer explicar, a pesar de que incurra en tautología y dogmatismos.

El pensamiento crítico implica cuestionar esta primera forma de racionalidad arraigada a la crianza, pero también conlleva comprender que la forma de racionalidad que se empieza a construir está también determinada por unas condiciones históricas y ontológicas que no necesariamente corresponden a las condiciones en que se han constituido otras. Es necesario empezar a comprender los límites de la racionalidad lógica, precisamente para no hacer de esta un ejercicio religioso. De esto deriva el segundo punto.

En segundo lugar se encuentra el ejercicio dialógico de la argumentación. Zuleta (2010) indica que para los griegos alejarse de los dogmatismos implicó un ejercicio de debate argumentado, el cual derivó en la práctica de la retórica y de la demostración. Ahora bien, no se trataba de imponer una idea sino de demostrar al otro por qué aquello que se pensaba se podía considerar correcto. Pero más allá de esto, este tipo de diálogo implica el reconocimiento de la alteridad, una cuestión que es central en la experiencia de la política y que deviene, como lo indica Hannah Arendt (1993/1958), en la condición humana de la pluralidad. Entender que el ordenamiento de la racionalidad supone escuchar al otro y que un debate de ideas conlleva reconocer la existencia de los otros como fundamento de la política.

Al respecto, en su reinterpretación de los libros VIII y IX (sobre la amistad) de la *Ética nicomáquea* de Aristóteles Giorgio Agamben (2005) indica que el ser humano, en tanto ser viviente, puede experimentar una sensación pura debido al solo hecho de ser y que esta sensación es dulce en sí misma (Agamben, 2005, p. 9), además agregará que:

En esta sensación de existir insiste otra sensación, específicamente humana, que tiene la forma de un con-sentir la existencia del amigo. La amistad es la instancia de este con-sentimiento de la existencia del amigo en el sentimiento de la existencia propia. Pero esto significa que la amistad tiene un rango ontológico y, al mismo tiempo, político. (Agamben, 2005, p. 10)

De allí concluye que “El amigo es, por esto, otro sí, un *heteros autos* [...]” (Agamben, 2005, p. 10). Aclara allí que este *heteros* “es la alteridad como oposición entre dos, la heterogeneidad” (Agamben, 2005, p. 10) y el *autós* se puede entender como un sí mismo. De este modo “El amigo no es otro yo, sino una alteridad inmanente en la mismidad, un devenir otro de lo mismo” (Agamben, 2005, p. 10). Por lo tanto, “En el punto en el cual yo percibo mi existencia como dulce,

mi sensación es atravesada por un con-sentir que la disloca y la deporta hacia el amigo, hacia el otro mismo” (Agamben, 2005, p. 11).

Esta dimensión política de la amistad que Agamben expone está íntimamente ligada al ejercicio de la filosofía que en el intercambio dialógico permite un con-sentimiento de la existencia del otro. Es así que en el encuentro con la alteridad –que no refiere a una intersubjetividad– el sujeto reafirma su propia existencia al ser con-sentido por la existencia del otro; como el *alter* es otro y al mismo tiempo un sí mismo para mí, yo soy un otro y él mismo también. En esta dimensión política de la amistad –inherente a la práctica del intercambio dialógico de la filosofía– hay entonces un ejercicio de *amor mundi*. Este implica, por un lado, el reconocimiento del otro, al mismo tiempo como igual y distinto a mí, aquello que Arendt (1993/1958) denomina pluralidad y unicidad en el capítulo V “Acción de la condición humana”. Por otro lado, denota la constante recreación de sí mismo, la idea de escribirse y reescribirse como sujeto en ese encuentro ontológicamente constituyente.

Para cerrar este apartado en el que se exploran los efectos del encuentro con la filosofía en el desarrollo de la lectura y la discusión dialógica –competencias académicas fundamentales en la formación del psicólogo– se ha de decir que hay también efectos en el desarrollo de una tercera competencia: la escritura. Se señala en primera instancia lo obvio: abordar de primera mano los textos que han escrito los grandes pensadores de la historia implica un encuentro con las formas exitosas de escribir. De esta manera, en una relación vicaria –o si se quiere identificatoria– con lo leído el estudiante mejora su escritura en el encuentro con esa alteridad que es el autor –que revive en su texto–, así, esta amistad –en el sentido que plantea Agamben– con el autor o ese con-sentimiento mutuo de la existencia también le permite al estudiante recrearse como escritor, aunque sea a niveles distintos.

Tal vez algo menos obvio es que en la discusión y la lectura el sujeto se está recreando, es decir se está escribiendo a sí mismo como su propia obra, se reinventa, renace, se narra. De ello deriva que incluso antes de escribir sobre el papel, el encuentro con la filosofía lleva a escribir sobre uno mismo en su experiencia, en la manera en que se decide vivir. Lo anterior corrobora la hipótesis general del libro de Pierre Hadot (1998) que sostiene que la filosofía antigua es una concepción de filosofía que atraviesa se misma historia, es decir que filosofar es ante todo, un ejercicio práctico que constituye una manera particular de estar en el mundo, una forma de vida. Cabe señalar que ninguna otra es la intención de Foucault (2011) cuando aproxima los “ejercicios espirituales” en la filosofía antigua como prácticas mediante las cuales un individuo se transforma en algo diferente de lo que es para poder acceder a la verdad que se escaparía de otro modo, pues solo es posible alcanzar la verdad con una vida radicalmente otra.

Razones epistemológicas

Tras explorar la razón académica enfocada en las tres competencias mencionadas es necesario plantear una vía de comunicación que ya no corresponde a la forma de vida filosófica que puede o no asumir quien se adentra en estos saberes, sino a la pertinencia de algunos contenidos de este adentramiento filosófico para la formación del profesional en psicología. Para esto, a continuación se plantean de forma general algunos diálogos con respecto al modo en que ciertos modelos teóricos de la psicología se pueden emparentar con antecedentes filosóficos que permiten comprender mejor la naturaleza de sus objetos o sus postulados. El texto se centra en cuestiones como: constructivismo, dualismo mente-cuerpo, empirismo, mecanicismo, sensualismo y racionalismo.

Vale la pena iniciar con una rápida alusión al constructivismo, el cual claramente dirige la mirada hacia uno de los autores más conocidos en la

psicología: Jean Piaget. Su teoría genética del origen de la inteligencia (Piaget y Inhelder, 1997) parte del supuesto más micro sobre las habilidades cognitivas del niño, que son las invariantes funcionales (asimilación, acomodación y equilibración) y los esquemas reflejos. Mediante estas habilidades básicas el sujeto se puede empezar a relacionar con el mundo de manera que construya una serie de esquemas cognitivos que se complejizan en la medida en que, con el uso de sus herramientas internas –sean invariantes funcionales o esquemas constituidos (como los reflejos o las reacciones circulares primarias y secundarias, por ejemplo– potencie su adaptación al ambiente o incluso, la adaptación del ambiente a sus propias condiciones.

En estas condiciones, el sujeto se concibe como agente de su propia experiencia, interactivo con el ambiente y aprehensivo de lo que experimenta, a la vez que clasifica dicha experiencia según las categorías que sus propios esquemas mentales le permiten configurar; este sujeto es concebido casi como un ser autónomo e independiente de la constitución de su realidad.

¿Como entender esta experiencia del niño piagetiano y pensarla en los términos en que se conciben los espacios pedagógicos? La respuesta propuesta apunta a la figura del filósofo por excelencia, Sócrates. Particularmente, se hace referencia al método de la mayéutica, un ejercicio en el que Sócrates lleva al límite las condiciones del saber de su interlocutor a través de un interrogatorio. Al final, consigue que el interlocutor comprenda los límites del conocimiento que ostenta y la amplitud de su no saber, lo cual genera en el sujeto una reconfiguración de todo su pensamiento (Hadot, 1998).

Ciertamente parece que se habla en términos similares, hay un sujeto que parte de sus condiciones mentales particulares y hay un objeto (en este caso Sócrates) que lo interpela, al punto de mostrarle que hay una gran cantidad de condiciones que escapan

de las categorías de clasificación o relación que ha constituido hasta el momento. Ello lo obliga a asimilar esta nueva experiencia, reacomodar sus saberes y equilibrar lo aprehendido con lo ya conocido, se consigue entonces una reestructuración de sus esquemas mentales.

Se reconoce en la mayéutica una anticipación de la explicación piagetiana del origen de la inteligencia que derivó en propuestas pedagógicas que pueden ser mejor comprendidas al explorar lo característico de aquello que Sócrates consideraba su misión, delegada por los dioses. Inclusive es posible indicar que el método socrático puede tener un alcance adicional en términos de lo sociocognitivo al considerar que en la mayéutica se hace más clara la presencia del otro, no solo como objeto, sino como sujeto que interpela. Aquello propone una relación de mutua transformación, no hay que olvidar que a menudo, Sócrates pasaba la posición del ignorante en el tema al del sabio que tenía una certeza inamovible en comparación con las certezas del otro, esta era el no-saber.

Platón, el responsable de darle una voz a Sócrates, resolvió la discusión sobre la esencialidad y la mutabilidad de las cosas al postular la existencia de dos mundos: el de las formas o ideas y el de las apariencias. Con esta escisión de lo esencial y lo material Platón introdujo una discusión que ha perdurado por siglos y es la de la naturaleza del alma, más específicamente, la de un alma que es de condiciones opuestas a la del cuerpo que la encierra: el famoso dualismo platónico.

Una de las cosas interesantes de esta concepción se podría llamar una *teoría genética* de Platón y se describe en dos puntos. El primero tiene que ver con el concepto de reminiscencias que aparece en el *Fedón* (Platon, 1988), en el cual se indica que todo conocimiento posible para el hombre no es un logro de la experiencia, sino que más bien la experiencia permite reactivar algo que ya estaba ahí; básicamente

el alma recuerda paulatinamente las verdades que había conocido cuando era parte del Uno que se representa en la gran idea del *bien*, en la medida en que el individuo ejerce su razón bellamente.

El segundo tiene que ver con la reproducción, eso que en el *Banquete* (Platon, 1988) corresponde a la forma de alcanzar la inmortalidad por medio del cuerpo en tanto que cada vez que alguien concibe un hijo deja en él una parte de su propia alma. Claramente, en el segundo punto se esboza una anticipación de lo que sería la transmisión genética propia de la reproducción de una especie, pero en el primero se vislumbra además la idea de algo en el ser humano que viene con su nacimiento, relacionado con los conocimientos que puede obtener. Dos ejemplos significativos para la disciplina psicológica serían el instinto del lenguaje y la teoría de la modularidad (Fodor, 1986).

Fodor empatiza en buena medida con la teoría de la reminiscencia, aunque obviamente guarde sus distancias. En la modularidad se consideraba que el cerebro humano nacía equipado con ciertos módulos relacionados con áreas específicas del conocimiento y que, en la medida que nuestra experiencia estimulara adecuadamente esos módulos, cada individuo podría desarrollar las capacidades correspondientes y así potenciarse en el área del conocimiento relacionada. Tal vez la distancia entre el antecedente platónico y la modularidad de Fodor radica en la condición material del cerebro como fuente de las condiciones del aprendizaje; por supuesto Platón se negaría a aceptar que un órgano del cuerpo sea la base esencial de cualquier proceso relacionado con el crecimiento de la razón.

Frente a tal aversión respecto al valor de lo material, emergieron quienes se oponían a considerar el alma como algo separado de sus condiciones materiales, dos de ellos fueron Aristóteles y Thomas Hobbes. De Aristóteles hay que decir que su teoría de la potencia y el acto

fue fundamental en todo su pensamiento, para él la distinción entre lo que era (acto) y lo que podría llegar a ser (potencia) resolvía la incompatibilidad de lo esencial y lo mutable (Ruiz, 2015). Con base en esto logró proponer una relación entre cuerpo y alma de complementariedad que le permitió ubicar al cuerpo y particularmente a las sensaciones como la herramienta mediante la cual el alma podía aprehender las condiciones naturales del mundo por experiencia, a esto se le conoce como empirismo (Ruiz, 2015), junto al mecanicismo constituyen las bases de las corrientes conductuales de la psicología.

Thomas Hobbes planteó con mayor detalle la concepción mecanicista del ser humano de la cual derivan implicaciones psicológicas, sociológicas y políticas. Su idea del ser humano está permeada por las leyes de la mecánica propias de su época y que se fundaban en la idea de la conservación de los estados de la energía: lo estático se mantiene así a menos que algo externo lo fuerce a moverse y lo que está en movimiento se mantiene así a menos que algún objeto le impida el movimiento. Por ello, Hobbes concibe al ser humano como un autómatas, una máquina que se mueve a sí misma en respuesta a los estímulos que el ambiente le provee y que provocan un movimiento interno en aras de conseguir las condiciones necesarias para garantizar su bienestar individual de la mejor manera posible. (Brennan, 1999).

La mencionada mezcla de empirismo y mecanicismo deriva a principios del siglo XX en el surgimiento de la psicología conductista, la cual abolía cualquier idea de estado mental e interpretaba al ser humano como una máquina que respondía mecánicamente a los estímulos del ambiente y que de forma empírica, adquiría hábitos por asociación de estímulos con respuestas específicas y exitosas para la adaptación, si hay que mencionar dos grandes figuras acá, estos serían Watson y Skinner (Brennan, 1999).

Sin embargo, no todos los estudios psicológicos abolían la idea de estados mentales internos; la escuela gestáltica mantuvo interés por estudiar los fenómenos perceptivos y el modo en que la mente ordena la realidad observada de forma activa según ciertas leyes esbozadas, por ejemplo, ley del cierre, de la proximidad, de la buena forma, etc. En este caso se evidencia la herencia aristotélica del valor de los procesos perceptivos, pero se invierte la cuestión del orden de la precepción que ya no corresponde, como en Aristóteles, al modo en que la materia deja su impresión en el alma, sino que corresponde a la manera en que la mente capta y ordena la información que recibe del exterior para poder brindar a nuestra conciencia la experiencia de un mundo ordenado categorialmente.

El proceso de inversión de ese afuera hacia adentro en el ordenamiento de la experiencia comenzó desde Descartes y se logró asentar en toda la tradición del sensualismo francés que se ocupó de tratar de comprender la manera en que nuestras sensaciones se relacionan con la constitución de nuestra experiencia en el mundo. Una parte de lo que generaron los sensualistas se convirtió en antecedente directo de la escuela Gestalt y otra parte de la escuela conductista, esto según en qué se hizo énfasis de la explicación, si en los estímulos o en el procesamiento (Brennan, 1999).

Hay que mencionar que la mayor influencia epistémica para el movimiento Gestalt fue en realidad el racionalismo alemán que vio en Kant su figura emblemática y que, con su teoría de las categorías *a priori* como elementos inherentes a la razón que permiten ordenar la realidad como experiencia cognoscible, no solo marcó una influencia radical en la Gestalt, sino también en diferentes escuelas cognitivas, como la ya mencionada piagetiana (Brennan, 1999).

Para finalizar, hay que indicar que hay algunas referencias que en este breve recorrido

histórico-epistémico brillan por su ausencia. Sin embargo, esta ausencia no disminuye su importancia, sino que su complejidad y abordaje es tan amplio que requieren otros espacios de discusión; concretamente, las relaciones entre psicoanálisis y filosofía y por supuesto, la relación entre psicoterapia, estoicismo y epicureísmo, tema para el cual se recomienda la lectura del maravilloso libro de Martha Nussbaum *La terapia del deseo*.

Reflexión final

Tras lo expuesto hasta este punto es necesario volver a pensar en la pregunta que origina este escrito ¿Por qué enseñar filosofía a psicólogos en formación? Se mencionó el impacto que puede tener la experiencia filosófica en el desarrollo de competencias académicas en términos del ser, el saber y el hacer del estudiante, también las múltiples relaciones que se pueden tejer entre los autores clásicos de la filosofía y los problemas que se suponen objeto exclusivo de la psicología. Estos dos criterios ofrecen suficientes argumentos para resaltar la importancia de la formación filosófica en el estudiante de psicología, no obstante, cabe resaltar algo más que tal vez se vincule con algunas de las cosas dichas a lo largo del texto, pero que no está de más plantear.

Los profesionales de psicología se encuentran sin lugar a duda, en una posición de poder, la cual se sustenta en unos saberes que están ligados a las condiciones de lo que se denomina normalidad y anormalidad, y que se imponen con los discursos de la salud mental y el bienestar generalizado.

Lo grave de esto es que a menudo muchos ni siquiera lo notan, los límites del pensamiento que han edificado en su formación no les permite revisar críticamente su propio lugar, el de su hacer, ni el lugar del otro, el de su sufrimiento subjetivo. A menudo, el refugio del psicólogo está en clasificaciones, escalas de medición, pruebas de selección y diagnósticos.

Estos refugios ante la angustia del no-saber que representa la condición de ser único que trae cada ser humano al estar frente a un psicólogo requieren de cuestionamiento. Es necesario preguntarse por qué lo enfermo, anormal, disfuncional o problemático se considera de esa manera, cuáles condiciones, discursos o incluso intereses pueden determinarlo. Tal vez lo más importante de todo es de qué manera reconocer al otro y brindarle un lugar en el mundo para su existencia, que sea distinto del que se le asignó hasta ahora.

Para esto, es necesario reconstituir un amor por el mundo que se caracteriza por el amor por saber de la filosofía, la inquietud por preguntar y escuchar, la búsqueda de explicaciones, el deseo de con-sentir en la existencia. Quisiera concluir este artículo con una anécdota personal: alguna vez, al finalizar un curso de naturaleza filosófica, una estudiante de psicología hizo un ensayo en el que afirmaba que su encuentro con la filosofía le había devuelto el amor, así, en general, simplemente el amor. Si hay un valor en enseñar filosofía para formar psicólogos radica precisamente en la reconstitución de una *philia* que es al mismo tiempo amistad y amor por el mundo, y deseo de saber.

Referencias

- Agamben, G. (2005). *La amistad*. (F. Costa, trad.). Adriana Hidalgo. <https://es.scribd.com/document/176128490/La-Amistad-Giorgio-Agamben>
- Arendt, H. (1993/1958). *La condición humana*. (R. G. Novales, trad.). Paidós.
- Arendt, H. (1995/1957). Labor, trabajo y acción. En H. Arendt, y M. Cruz (eds.), *De la Historia a la acción* (F. Birulés, trad., pp. 89-107). Paidós.
- Arendt, H. (2016/1954). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. 8 ejercicios sobre reflexión política*. (A. Poljak, trad., pp. 269-302). Ariel.

- Aristóteles. (1978). *Acerca del alma*. (T. Calvo Martínez, trad.). Gredos.
- Aristóteles. (1993). Libro VI. Examen de las virtudes intelectuales. En Aristóteles, *Ética Nicomaquea* (J. P. Bonet, Trad., pp. 267-288). Gredos.
- Brennan, J. (1999). *Historia y sistemas de psicología* (5 ed.). Prentice Hall. <https://dokumen.tips/documents/brennan-james-f-historia-y-sistemas-de-la-psicologia.pdf.html>
- Castro, Á. (2015). ¿Crisis de un modelo transmisión? La muerte de la filosofía en el sistema de enseñanza. En J. L. Moreno Pestaña y J. M. Díaz (eds.), *Los retos de la Filosofía en el Siglo XXI. Actas del I Congreso internacional de la Red Española de Filosofía. XV* (pp. 7-17). Publicacions de la Universitat de València (PUV). <http://redfilosofia.es/congreso/wp-content/uploads/sites/4/2015/06/VOL15.pdf>
- Chaparro, A. (2017). *Análisis de los argumentos del MEN y el Icfes para la eliminación de la asignatura de filosofía en el nuevo examen Icfes Saber 11 en el año 2014*. Universidad la Gran Colombia. https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/4524/An%C3%A1lisis_argumentos_icfes_asignaturafilosof%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Comte, A. (1875). *Principios de filosofía positiva*. (J. Lagarrigue, trad.) Imprenta de la librería del Mercurio. <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/principios-de-filosofia-positiva/>
- Escares, C. (2016, septiembre 2). *Acerca de la eliminación de la filosofía*. El quinto poder. <https://www.elquintopoder.cl/educacion/acerca-de-la-eliminacion-de-la-filosofia/>
- Farreras, C. (2017, septiembre 21). Revés a la filosofía por su aparente “inutilidad”. La vanguardia.
- Fodor, H. (1986). *La modularidad de la mente. Un ensayo sobre la psicología de las facultades*. (J. M. Igoa, trad.) Ediciones Morata. <https://es.scribd.com/doc/179183741/Fodor-1987-La-Modularidad-de-La-Mente>
- Foucault, M. (2011). *La hermenéutica del sujeto*. (F. Gros, ed., y H. Pons, trad.). Fondo de cultura económico.
- Gamboa, J. (2016, agosto 28). *¿Por qué el MINEDUC quiere eliminar filosofía del currículum obligatorio?* La izquierda diario. de <http://www.laizquierdadiario.cl/Por-que-el-MINEDUC-quiere-eliminar-filosofia-del-curriculum-obligatorio>
- Guerra, M. J., y Rodríguez, E. (2018, julio 13). *Una asignatura pendiente: la filosofía en la secundaria*. El país. https://elpais.com/cultura/2018/07/13/actualidad/1531503590_595129.html
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* (E. Tapie, trad.). Fondo de Cultura Económica. <https://juanfermeja.files.wordpress.com/2012/07/hadot-pierre-c2bfquc3a9-es-la-filosofc3ada-antigua-2000.pdf>
- Humaniora. (s.f). *Académicos y el debate sobre la eliminación de la filosofía: “es un gravísimo error”*. Humaniora. Red de Postgrados en Humanidades, Artes, Ciencias Sociales y de la Comunicación. <https://www.humaniora.cl/academicos-y-el-debate-sobre-la-eliminacion-de-la-filosofia-es-un-gravisimo-error/>
- Leguizamón, H. G. (2016). Del examen de filosofía a la prueba de lectura crítica: al enseñanza de la filosofía en la educación media [tesis de magister en educación, Universidad Nacional de Colombia]. <http://bdigital.unal.edu.co/54804/1/1022947477.2016.pdf.pdf>
- Madrid Diario. (2012, diciembre 5). *Las claves de la reforma educativa de Wert*. Madrid Diario. <https://www.madridiario.es/noticia/225040>

- Mejía Correa, A. (2009, julio-diciembre). La investigación en ciencias sociales y humanas. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 32(2), 231-252. <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v32n2/v32n2a08.pdf>
- Pérez, S. (2013, octubre 15). *La filosofía enfrenta a Álex de la Iglesia y José Ignacio Wert*. El diario. https://www.eldiario.es/sociedad/Filosofia-LOMCE_0_185832126.html
- Piaget, J., y Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Ediciones Morata. <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38882.pdf>
- Platón. (1988). *Diálogos III- Fedón, Banquete, Fedro*. Gredos.
- Ruiz, T. (2015). *Aristóteles. De la potencia al acto*. Batiscafo. <https://es.scribd.com/document/360473342/04-Ruiz-Trujillo-P-Aristoteles-De-la-potencia-al-acto-pdf>
- Russell, B. (1912). XV. El valor de la filosofía. En *Los problemas de la filosofía* (E. B. Méndez, trad., pp. 75-79). https://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/russell_los_problemas_de_la_filosofia-2.pdf
- Sagan, C. (1980). *El espinazo de la noche. Cosmos: Un viaje personal* [video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=VsUcx_KvZfQ
- Torres, A. (2018, octubre 18). *El Congreso pacta que la Filosofía vuelva a ser obligatoria tres años en los institutos*. El País. https://elpais.com/sociedad/2018/10/17/actualidad/1539790211_552468.html
- Unesco (2015). *Informe de la Unesco sobre la ciencia, hacia 2030. Resumen ejecutivo*. Ediciones Unesco. https://www.ascolfa.edu.co/web/archivos/Informe_UNESCO_sobre_Ciencia_2030.pdf
- Urbina, D. (2018, febrero 18). *Expertos debaten por posible eliminación de Filosofía en enseñanza media: «Es cavernario y realmente grave»*. La tercera. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/expertos-debaten-posible-eliminacion-filosofia-ensenanza-media-cavernario-realmente-grave/81709/>
- Vargas, G. (2010). Los desafíos de la filosofía para el siglo XXI. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 33(V), 41-59. <http://www.revistadefilosofia.org/33-03.pdf>
- Zuleta, E. (2010). Grecia, la doctrina de la demostración y la tragedia. En *Arte y Filosofía* (pp. 13-35). Hombre nuevo editores. https://www.academia.edu/23583455/ARTE_Y_FILOSOFIA_Estanislao-Zuleta