



Interacciones. Revista de Avances en Psicología

ISSN: 2411-5940

ISSN: 2413-4465

revistaninteracciones@ipops.pe

Instituto Peruano de Orientación Psicológica

Perú

Tosi, Lucas David; Tosi, Jeremías David

La dimensión socio-institucional del problema del escolasticismo en la Psicología Argentina

Interacciones. Revista de Avances en Psicología, vol. 5, núm. 3, e168, 2019, Septiembre-

Instituto Peruano de Orientación Psicológica

Lima, Perú

DOI: <https://doi.org/10.24016/2019.v5n3.168>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560567815009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



ARTÍCULO ORIGINAL

La dimensión socio-institucional del problema del escolasticismo en la Psicología Argentina

The socio-institutional dimension of the problem of scholasticism in the Argentine Psychology

Lucas David Tosi ^{1*} y Jeremías David Tosi ¹²

¹ Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

* Correspondencia: lucastosi1984@gmail.com

Recibido: 03 de enero de 2019; Revisado: 26 de julio de 2019; Aceptado: 29 de agosto de 2019; Publicado Online: 01 de septiembre de 2019.

CITARLO COMO:

Tosi, L.D. & Tosi, J.D. (2019). La dimensión socio-institucional del problema del escolasticismo en la Psicología Argentina. *Interacciones*, 5(3), e168. doi: 10.24016/2019.v5n3.168

RESUMEN

PALABRAS CLAVE

Psicología;
Escuelas Psicológicas;
Actitud;
Factor social.

Introducción: El escolasticismo en la Psicología de Argentina constituye un problema que aún no parece haber sido superado. En este país, siguen vigentes las distintas formas de fragmentación de la disciplina (e.g., entre enfoques culturales y biológicos) y la hegemonía del psicoanálisis. Este problema ha sido analizado en términos individuales y socio-institucionales. A nivel individual, se han diferenciado dos tipos de actitudes: dogmática -propia del individuo que participa en el mantenimiento de la situación escolástica-, y científica -representada por aquellos que buscan superar esta situación-. Si bien las actitudes dogmáticas reflejan una parte del problema, el hecho de centrarse en ellas podría tener consecuencias indeseables. **Método:** El objetivo de este trabajo es alertar sobre los riesgos de analizar el escolasticismo en términos de "individuo dogmático". El presente es un estudio teórico. **Conclusión:** La psicologización del escolasticismo y la invisibilización de los factores supraindividuales (i.e. socio-institucionales) son algunas de sus posibles consecuencias. La importancia de los factores socio-institucionales como una parte clave del problema del escolasticismo argentino. En términos prácticos, se sugiere la necesidad de desarrollar espacios de diálogo que permitan analizar críticamente los distintos niveles del problema: individual y socio-institucional.



KEYWORDS

Psychology;
Psychological schools;
Attitudes;
Social factors.

ABSTRACT

Background: Scholasticism in the Psychology of Argentina is a problem that has not yet been overcome. In this country, different kinds of fragmentation of the discipline (e.g., between cultural and biological approaches) and hegemony of psychoanalysis are still in force. This problem has been analyzed in both individual and socio-institutional level. At individual level, two types of attitudes have been differentiated: dogmatic - represented by those who seek to preserve the scholastic condition-, and scientific -represented by those who seek to overcome this situation-. While the dogmatic attitudes are part of the problem, focusing on them could have undesirable consequences. **Methods:** This study warns about the risks of analyzing the scholasticism in terms of "dogmatic individual". The present is a theoretical study. **Conclusion:** The psychologization of scholasticism and the invisibility of supra-individual factors (i.e. socio-institutional) are some of its consequences. The problem of the Argentine scholasticism depends, in part, on socio-institutional factors. In practical terms, places of dialogue to analyze critically the different levels of the problem (individual and socio-institutional) should be developed.

INTRODUCCIÓN

El escolasticismo en Psicología supone principalmente la existencia de divisiones teóricas, epistemológicas y socio-políticas internas que tienden a fragmentar la disciplina en espacios o sistemas comunicados (ver Vorano, 2015; Tosi & Tosi, 2014). Si bien el escolasticismo parece más visible a nivel de sistemas o escuelas psicológicas -al menos en la Psicología Argentina-, la división de la disciplina abarca otras formas de diversidad. Por ejemplo, es posible identificar fragmentación en términos de incomunicación entre campos (Sternberg & Grigorenko, 2001), vinculación entre ciencia y profesión (Serroni-Copello, 1997; Henriques, 2004), o en función de ciertas tensiones conceptuales (e.g., enfoques biológicos vs. culturales) (Goertzen, 2008). En sus diferentes formas de diversidad, un rasgo importante del escolasticismo es que cada fragmento intenta imponer un modo específico de concebir la Psicología mediante la competencia, el descrédito y la subestimación mutua (e.g., Goertzen, 2008; Rocha Romero, 2013).

Esta situación no constituye un rasgo novedoso para los integrantes de la Psicología. En los aportes de Wundt ya puede advertirse una división global entre una Psicología fisiológica o experimental y otra Psicología de los pueblos (ver Cole, 1999). Otros exponentes de la disciplina también dieron cuenta tempranamente de esta condición. Por ejemplo, Vygotsky (1927) distinguió una Psicología científico-natural de otra Psicología espiritualista. Más recientemente, se ha utilizado la noción de "literatura de la crisis" para referirse a las discusiones actuales en torno al escolasticismo -una síntesis crítica de los debates sobre esta crisis puede encontrarse en Goertzen (2008)-. En cualquier caso, el escolasticismo en Psicología parece poseer un carácter atemporal, pues se trata de un problema presente a lo largo de toda la historia de la disciplina.

Por otro lado, esta condición de la Psicología constituye una preocupación de alcance mundial. Existen contribuciones provenientes de diferentes regiones del mundo que debaten sobre la crisis de la fragmentación. Por ejemplo, desde Canadá Goertzen (2008) conceptualiza la fragmentación en

Psicología como el resultado de tensiones filosóficas o epistemológicas no resueltas que se ven representadas en dos culturas psicológicas (i.e. científica y humanista). Por su parte, el español Ribes Iñesta (2000) sugiere que en Psicología existen cosmovisiones incompatibles acerca del mundo, la mente y el cerebro. También en Japón Watanabe (2010), desde un enfoque pluralista, plantea que no es necesario superar la "diversidad de psicologías", sino comprender cada fragmento o sistema en cuanto a sus fundamentos meta-paradigmáticos. Finalmente, algunos autores estadounidenses conciben el estado actual de la Psicología como "pre-paradigmático" y encuentran la superación de esta situación en la unificación (Henriques, 2003; Sternberg & Grigorenko, 2001). En este punto, es importante señalar que la búsqueda de unificación ha recibido críticas importantes (ver Tosi, Vorano, & Tosi, 2016). En síntesis, el estudio del escolasticismo bajo la idea de "crisis" ha sido un tópico que ha recibido la atención de autores provenientes de diferentes latitudes.

A pesar de su carácter global el escolasticismo parece asumir cualidades específicas según la ubicación geográfica. En el caso de Argentina la crisis de la fragmentación se ha caracterizado principalmente por el dominio de una Psicología restringida al enfoque psicoanalítico, la práctica clínica, y el ámbito profesional (en desmedro de otros enfoques, otros campos y de la investigación científica) (Vilanova, 1993; Alonso & Klinar, 2013). En el contexto latinoamericano, la situación de Argentina es atípica. Como afirma Alarcón (2004), en este país "el psicoanálisis adquirió alto vuelo y hondura, invadió el pensamiento no sólo psicológico, sino la escena académica y cultural argentina" (p. 309). Esto puede advertirse en estudios que analizan la bibliografía utilizada en carreras de Psicología, los cuales muestran que la formación se basa de modo predominante en contenidos psicoanalíticos (e.g., Fierro, Brisuela, Bruna, & Biglieri, 2017; Moya & Di Doménico, 2012; Ferrero, 2010). Un elemento importante de esta situación es que el "clanicismo" profesionalista y psicoanalítico argentino utiliza nociones especulativas que son ajenas a la investigación científica (Vilanova, 1993,

1996, 1997). En consecuencia, una Psicología definida en estos términos es más bien dogmática, pues no existen criterios racionales o científicos capaces de justificarla (Vilanova, 2003). El escolasticismo argentino parece sostenerse en prácticas de fe -carentes de diálogo e irracionalmente motivadas- hacia un espacio o sistema psicológico (Tosi & Tosi, 2014; Vorano, 2015). Estas prácticas logran perpetuarse mediante la existencia de sectores socio-institucionales cerrados que se adjudican la “verdad” de la Psicología (Vilanova, 1995; Talak, 2014). En este sentido, además de las tensiones meta-teóricas y filosóficas del escolasticismo, en Argentina parece importante considerar posibles factores a escala socio-institucional.

Algunos trabajos preocupados por la Psicología en Argentina han intentado comprender el escolasticismo mediante nociones que aluden a aspectos individuales (i.e. actitudes) o grupales (i.e. tendencia conservadora) del problema (e.g., Vilanova, 1997). Si bien se trata de aportes sustanciales que son parte del problema, el uso de estos conceptos podría impedir la observación de dimensiones del problema que se sitúan más allá del nivel psicosocial.

El presente trabajo

El objetivo de este trabajo es analizar de forma crítica los distintos niveles (i.e. individual y socio-institucional) en que ha sido conceptualizado el escolasticismo de la Psicología Argentina. Se señalan las consecuencias de utilizar solamente nociones individuales para comprender el problema (e.g., actitud), así como también la necesidad de tener en cuenta el nivel socio-institucional. La literatura utilizada se identificó en diferentes buscadores y bases de datos (e.g. Google Scholar, BVS-Psi, Scopus, Scielo, Redalyc), mediante el uso de expresiones de búsqueda relacionadas con el tema, tanto en español como en inglés (e.g., “escolasticismo”, “Psicología”, “fragmentación”, “diversidad”, “crisis”, “actitud dogmática”, “tendencia conservadora”). En ocasiones, la identificación de un trabajo llevó a encontrar otros. Se seleccionaron aquellos trabajos que aludían de manera directa o indirecta a nociones vinculadas con el problema del escolasticismo en Psicología.

Luego de revisar el contenido de cada estudio el trabajo fue dividido según los diferentes niveles de análisis del escolasticismo. En una primera sección se presenta el nivel individual basado en el uso de la noción de actitud y sus dificultades para comprender el escolasticismo. Luego, se retoma la idea de tendencia socio-cognitiva conservadora como nivel interpersonal del escolasticismo, el cual intenta superar las limitaciones del concepto de actitud. Finalmente, se desarrollan aquellas conceptualizaciones que buscan visibilizar el nivel socio-institucional del escolasticismo.

Noción de Actitud en Respuesta a un Problema Disciplinar

El estudio de las actitudes, originado en el área de la Psicología Social, ha hecho aportes importantes en muchos dominios que buscan comprender y predecir diferentes conduc-

tas humanas (e.g. Franzoi, 2007). Los debates en relación a este factor psicológico han derivado en el desarrollo de distintos enfoques, como son las contribuciones de Gordon Allport, el modelo tripartito, la Teoría de la Acción Razonada y, su sucesora, la Teoría del Comportamiento Planificado (e.g., ver Alonso Cabrera, 2004).

Las primeras investigaciones sobre actitudes, posteriores al periodo clásico de la Psicología Social, se basaban en un modelo tripartito. De acuerdo con este enfoque, las actitudes estaban conformadas por tres componentes que suponían tres tipos de respuesta frente al objeto actitudinal: cognitivo, afectivo, y conductual (Vander Zanden, 1986). Sin embargo, la evidencia empírica reveló que estos tres componentes no siempre actuaban en conjunto (Franzoi, 2007). Esto llevó a considerar que la esencia de las actitudes no radica en su carácter tripartito, sino en su naturaleza evaluativa. En consecuencia, los enfoques de actitudes posteriores adoptaron una visión unidimensional de este fenómeno (e.g., Teoría del Comportamiento Planificado). En correspondencia con esta última perspectiva, actualmente las actitudes se definen como una tendencia o disposición psicológica a evaluar de manera positiva o negativa un objeto (e.g., una persona, una situación) (Franzoi, 2007; Eagley, 2005; Montmollin, 1984).

En relación al problema analizado en este trabajo, la noción de actitud ha sido utilizada para referirse al posicionamiento de científicos y profesionales frente a diferentes objetos que son parte de una disciplina (e.g., un problema, una teoría, o incluso la disciplina misma) (Aransay, López, Ortega, Picó, & Blanco, 2006; Rokeach, 1960). De manera similar, dentro de la Psicología las actitudes han sido empleadas para dar cuenta del posicionamiento frente a la crisis de la disciplina y el problema del escolasticismo argentino bajo la fórmula “actitud dogmática” (Vilanova, 1997, 2003). Por lo tanto, a continuación serán mencionadas brevemente algunas contribuciones que han intentado comprender el dogmatismo desde un nivel actitudinal e individual.

Escolasticismo Individual: Actitud Dogmática

Uno de los primeros aportes en cuanto al fenómeno de las actitudes dogmáticas se encuentra en la teoría de Adorno (1969) sobre la personalidad autoritaria, la cual se organizó a partir del psicoanálisis freudiano y la psicología cognitiva. Según este enfoque, la personalidad autoritaria se caracteriza por poseer una propensión a identificarse con cualquier poder efectivo y con grandes grupos colectivos, sea cual fuere su contenido (Adorno, 1969). Esta clase de personalidad está constituida por un conjunto de tendencias latentes y manifiestas que exponen actitudes negativas e intolerantes basadas en una ideología conservadora, etnocentrista y totalitaria (Iacovella & Calo, 2013). Es importante señalar que, si bien la idea de personalidad autoritaria ha sido precursora en el estudio del nivel individual del dogmatismo, existen trabajos anteriores importantes -marginalizados por los discursos psicológicos oficiales-. Por ejemplo, se desta-

can los aportes de Reich (1945) sobre la formación de una estructura no autoritaria en el niño, o los de Fromm (1976) sobre la autoridad irracional.

Otro de los estudios importantes a los que se acude comúnmente para referirse al dogmatismo se halla en Rokeach (1960). Este autor postula una nueva concepción del dogmatismo con la finalidad de superar las dificultades señaladas en la idea de personalidad autoritaria. La limitación principal de esta última radicaba en el hecho de aludir exclusivamente al autoritarismo de ciertos sectores políticos, en vez de estudiar el autoritarismo como un fenómeno más global. Así, el autoritarismo propuesto por Rokeach alude al dogmatismo general. Este se define como un estado mental caracterizado por una manera de pensar cerrada, independientemente de la ideología que se tenga, y claramente observable en las creencias políticas y religiosas, así como también en el pensamiento científico y humanístico (Ovejero Bernal, 1985; Etchezahar & Jaume, 2012). Según Rokeach (1960) el dogmatismo, en tanto estructura cognitiva, presenta características específicas, a saber: 1) un sistema de creencias impermeable a otros sistemas de creencias disímiles, 2) la acentuación de la diferencia entre el sistema de creencias propio, en comparación con otros sistemas de creencias, 3) la dependencia de las creencias periféricas respecto de las creencias centrales, y 4) la sobrevaloración del pasado y del futuro (subestimación sistemática del presente). En cualquier caso, lo interesante de Rokeach (1960) es que extiende el dogmatismo a otras áreas más allá de la dimensión política (e.g., ámbito científico).

Las dos teorizaciones previamente mencionadas captan la dimensión netamente psicológica del fenómeno del escolasticismo argentino, pues remiten a sistemas de creencias de un individuo en particular. De este modo, se enmarcan dentro de los enfoques que ahondan en la dimensión individual del dogmatismo, tal como sugiere la fórmula "actitud dogmática". Si bien resulta esperable que esta dimensión sea parte del problema, el empleo de términos "individuales" como camino para entender el escolasticismo conlleva el riesgo de psicologizar un problema disciplinar. La consecuencia más alarmante de esta psicologización supone minimizar el peso relativo de aspectos que trascienden las actitudes, como son el papel de las condiciones externas a nivel económico, político e institucional (Montmollin, 1984). En todos los casos, se trata de aportes que tienden a solapar las formas institucionalizadas del dogmatismo.

Tendencia Conservadora como Dimensión Interpersonal del Problema

El concepto de creencia sugiere usualmente un tipo inferior de conocimiento asociado al lenguaje del sentido común y a la terminología religiosa. No obstante, en el campo científico y profesional las creencias ponen de manifiesto guías de acción en relación a los objetos de estudio de ese campo específico (Krainer & Goffree, 1999). Básicamente, una creencia se entiende como una verdad incuestionable con

un alto componente afectivo o evaluativo (Nespor, 1987). Además, se asume que las creencias pueden determinar el comportamiento humano (Brown & Cooney 1982).

Cuando un sistema de creencias adopta las características de la estructura dogmática, revela la tendencia conservadora de la cognición humana, destacada hacia fines del siglo XIX por uno de los pensadores del terreno psicosocial y político como Agustín Álvarez (ver Vivas, 2007). Este fenómeno se caracteriza por obstaculizar la aceptación de la novedad e inhibir la construcción social de aquellos conocimientos que podrían afectar el orden de lo establecido. Algo importante de la tendencia conservadora es que no reside solamente en un sistema de creencias o estructura cognitiva individual, pues también ocurre en contextos grupales -a nivel interpersonal-.

Los grupos evidencian una inclinación a subutilizar la información que no es compartida entre los integrantes, principalmente al momento de construir consensos y determinar cursos de acción. Por el contrario, la información compartida cobra una preponderancia central debido a que propicia la cohesión grupal y la conservación de las creencias compartidas (Vivas, 2007). La tendencia conservadora a nivel grupal conlleva la validación de las coincidencias y la insistencia en el conocimiento común, menospreciando toda la información no compartida de forma grupal. Esto supone sesgos en la interpretación de las circunstancias endgrupales y exgrupales (Dobles Oropeza, 2009). Siguiendo a Vilanova (1997), este fenómeno de conservación de creencias compartidas dentro de un grupo parece aplicable al modo en que operan las creencias de la Psicología argentina, advertida principalmente en los psicólogos clínicos, aunque sin ser exclusiva de estos últimos.

Más allá del individuo dogmático

Los estudios de Kurt Danziger (1979) respecto a los orígenes sociales de la Psicología moderna enseñan el factor socio-institucional del escolasticismo en el apoderamiento de verdades oficialmente psicológicas. Como señala este autor, los saberes psicológicos fueron elaborados y compartidos antes del siglo XX entre distintos campos del conocimiento, como son la filosofía, la medicina, la economía política, la historia, entre otros. Lo novedoso de la historia más reciente de la disciplina es el surgimiento de grupos de especialistas efectuando reclamos del monopolio de la verdad psicológica. En este sentido, estos grupos han instituido paulatinamente lo que constituye (o no) el conocimiento psicológico (Danziger, 1979).

El punto de vista del análisis de Danziger resalta el entrecruzamiento entre las ideas de la disciplina y los intereses sociales e institucionales, así como también las vías por las cuales los grupos de profesionales y académicos destinan esfuerzos en pos de establecer el monopolio del conocimiento y las prácticas psicológicas oficiales (Vezzetti, 1998). Es decir, estos grupos pujan por determinar las verdades científicas y profesionales de la Psicología. Estas batallas por la verdad se

han manifestado en la relación entre perspectivas disímiles, las cuales rondan acerca del estatuto de las teorías, los resultados, los descubrimientos y los profesionales que ejercen la disciplina. Las disputas acerca de la verdad no son abstractas, pues se cultivan en formas materiales dentro de los aparatos de verdad (e.g., distribución de cargos de gestión y docencia, publicaciones académicas, conferencias, jornadas, etc.) (Rose, 1996). Estas pugnas no se visibilizan sólo en los debates teóricos sobre la fragmentación de la Psicología de Argentina, sino también en la dispersión institucional de la disciplina como base material (Klappenbach, 2003).

En síntesis, cada una de las escuelas o fragmentos de la disciplina intentan establecer un abordaje supuestamente "válido" de lo que se define o no como psicología mediante mecanismos socio-institucionales concretos (Smith, 1997). De acuerdo con esta perspectiva del problema, el dogmatismo psicológico trasciende la piel del individuo y su sistema de creencias.

Dogmatismo en su dimensión institucional

Progresivamente, se ha comenzado a reconocer la presencia de la dimensión socio-institucional y política de la disciplina, tanto en el espacio psico-praxiológico como también en el área de la producción de conocimiento psicológico (Talak, 2010; Serroni-Copello, 1997). La relevancia de esta dimensión puede evidenciarse, por ejemplo, en la definición de indicadores significativos de la institucionalización de la disciplina. Algunos de estos son: 1) la producción de libros, 2) la existencia de revistas especializadas, 3) el financiamiento de la investigación y la organización administrativa, y 4) la aparición de sociedades científicas que promuevan un espacio común de producción y aplicación del saber (Talak, 2010). Considerando la importancia de la dimensión socio-institucional, parece necesario penetrar en los dispositivos institucionales y en las formas institucionalizadas de dogmatismo de cada una de las escuelas y fragmentos de la Psicología de Argentina. Como fue mencionado, las actitudes y los sistemas de creencias no bastan para abordar el problema del dogmatismo. La dimensión socio-institucional es uno de los elementos principales del escolasticismo en Psicología.

Esta dimensión del problema puede visualizarse a través de las conceptualizaciones desarrolladas por Deconchy (1971), quien toma a la Iglesia Católica como ejemplar institucional de un sistema ortodoxo responsable del dogmatismo individual. Según este autor, un sistema ortodoxo impulsa la creencia en dogmas básicos que trascienden los criterios de la demostración racional o empírica. Este sistema sostiene creencias irrecuperables para la racionalidad científica, pues refuerza su status quo a partir la negación de dicha racionalidad y, simultáneamente, enaltece la institucionalización de supuestas verdades trascendentales. De acuerdo con Deconchy (1971), las creencias que son parte de un sistema ortodoxo poseen características específicas, como son la aceptación de su contenido no en función de lo que dice sino

de quien lo dice (la autoridad religiosa en el ejemplo analizado por el autor), la ausencia de criterios de revisión crítica propios de la ciencia, y la tendencia a configurar un lenguaje cristalizado.

Es central remarcar que, para Deconchy (1971), la ortodoxia individual logra perpetuarse en la medida en que se acepta que el pensamiento, el lenguaje y el comportamiento sean regulados por aquellos grupos que ejercen poder -y que conforman los sistemas ortodoxos-. El ejercicio de este poder es implementado por los grupos situados en el centro del sistema, los cuales a su vez poseen una capacidad importante para encontrar nuevos partidarios y favorecer su rápida regulación (Deconchy, 1971). Estos grupos programan un tipo de legitimidad sustentada, por un lado, en las características de las creencias ya señaladas, y por otro, en dispositivos sociales y psicosociales que regulan la actividad del individuo ortodoxo en pos de la pertenencia grupal (Ibáñez, 1981). Asimismo, la regulación y cohesión grupal se conserva en una modalidad comunicacional que intenta reducir la crisis y las oposiciones potenciales mediante la integración de información novedosa -que habitualmente resulta molesta e inquietante- dentro de un sistema de razonamiento ya existente. Esto significa que todo fenómeno será interpretado a la luz de las certezas grupales disponibles (Deconchy 1981).

El concepto de dogmatismo institucional aplicado al estado escolástico de la Psicología argentina, supone la articulación entre el individuo (dimensión actitudinal), el grupo (dimensión interpersonal de la tendencia cognitiva conservadora) y la institución (dimensión socio-institucional). Esta dimensión del dogmatismo en Psicología encuentra un paralelismo con los sistemas ortodoxos. Cada fragmento o sistema del escolasticismo, en mayor o menor medida, implica distintos dispositivos sociales y psicosociales que regulan la actividad del individuo dogmático dentro del grupo ortodoxo. Los dispositivos funcionan de acuerdo con la legitimidad doctrinal de las modalidades prácticas, la cohesión grupal, el control y regulación de actitudes, conductas, y significados (Deconchy, 1993).

Escolasticismo y dogmatismo institucional

El concepto sobre la dimensión institucional del dogmatismo en Psicología pretende representar aquellas tensiones y disputas académicas y profesionales que tienden a reducirse a atribuciones individuales. Este tipo de atribuciones, basadas en conceptos previamente mencionados (e.g., actitud), soslaya aspectos cruciales pertenecientes a la dimensión institucional de la fragmentación de la disciplina. En el contexto de la región latinoamericana, las divisiones en Psicología se encuentran sustentadas en instituciones y asociaciones gremiales que, en algunos casos, poseen pretensiones hegemónicas (Rocha Romero, 2013).

Los estudios que se han enfocado en el análisis de la dimensión social de la ciencia han mostrado que el ámbito científico también es un campo social y colectivo que, por ende,

posee organizaciones normativas e institucionales con sus propios códigos y límites (Bourdieu, 1996). La psicología no es ajena a esto. Como disciplina se institucionalizó a fines del siglo XIX, logrando instaurar socialmente sus prácticas de investigación en el ámbito académico y construyendo un perfil profesional con la demarcación de un conjunto de prácticas e intervenciones específicas (Talak, 2011). Desde aquí, no parece inverosímil plantear que las perspectivas psicológicas mismas hayan sufrido un proceso semejante a la institucionalización de la disciplina. En este sentido, el proceso de institucionalización de cada perspectiva supone pujas y entrecruzamiento de intereses políticos, económicos y sociales, similares a aquellos que se presentan en la institucionalización de la psicología como disciplina. Un ejemplo de estas pujas se vislumbra en el predominio de ciertas perspectivas sobre otras en el ámbito académico, las cuales dan lugar a una corriente principal. Esto conlleva dos consecuencias importantes. Primero, se configura una formación fundamentada en el dogmatismo y, segundo, la hegemonía formativa imposibilita la toma de conciencia de la historicidad de las perspectivas psicológicas y del carácter construido y situado de las mismas (Talak, 2011).

El escolasticismo en su dimensión institucional sugiere que las diversas perspectivas psicológicas no solamente pueden descalificarse mutuamente según sus conceptualizaciones, metodologías e intervenciones profesionales. Las descalificaciones también operan de acuerdo con pujas políticas y económicas entre instituciones científicas y profesionales que representan corrientes principales frente a quienes no. Es decir, las controversias no radican únicamente en el plano teórico, metodológico y de las intervenciones profesionales (e.g., intervenciones psicoterapéuticas), pues también suponen controversias en la dimensión institucional (Bentall, 2011).

DISCUSIÓN

Corporativismo Escolástico

Los integrantes de la disciplina psicológica de Argentina no llevan adelante sus actividades científicas y profesionales en instituciones asépticas, despojadas de intereses políticos y económicos. Así, el concepto de dogmatismo institucional busca destacar la defensa corporativa de cada escuela o fragmento de la disciplina por conservar los espacios de poder institucional obtenidos. Entre estos espacios, podemos señalar en el ámbito estrictamente académico la docencia, la investigación y la extensión. Y en el ámbito estrictamente profesional, espacios institucionales privados y públicos relacionados principalmente a la asistencia.

En conjunto, todos estos espacios institucionales académicos y profesionales representan intereses políticos-económicos, los cuales son disputados por diferentes perspectivas psicológicas (dogmáticas e inhibidoras del diálogo). Esto parece aplicarse a la realidad de la Psicología en Argentina. En este país, la práctica académica y profesional muestra un tipo de pensamiento corporativo que goza de

hegemonía. Al decir de Bleichmar (2007), el pensamiento corporativo ha sido siempre enemigo del pensamiento; es imposible el diálogo en el marco de intereses que definen su dirección. Más aún, cobra razón de ser la pregunta de si el escolasticismo en su formulación tradicional (epistémica/cognitiva) se devela finalmente como un pseudo-problema. ¿Hasta qué punto sería ello auspicioso, y hasta qué punto se pondrían de manifiesto las genuinas motivaciones que conducen a apelar a la pretendida inconmensurabilidad de las cosmovisiones como máscaras pretenciosas para encubrir intereses más bien mezquinos? (Vorano, 2015).

Ya admitido y fundamentado el estado de crisis de la disciplina (Goertzen, 2008), es importante examinar los mecanismos, epistémicos o no, que actúan para favorecer los consensos o para definir y expulsar las heterodoxias (Talak 2011). En este trabajo, se sugiere que uno de esos mecanismos se asienta en la división corporativa escolástica (con su funcional dogmatismo institucional). Se entiende, de tal modo, al concepto de escuela en términos institucionales corporativos, definiéndolo como aquellos principios diferenciados que se sustancializan en definiciones teóricas cerradas y que inhiben el diálogo con otras posiciones cerrando la posibilidad de nuevas alternativas al conocimiento actual a partir de la investigación y el cuestionamiento. Esto parece conducir a que las diferentes escuelas se presenten más como espacios dogmáticos de reproducción mimética y acrítica, que como instancias y nuevos momentos de producción de conocimiento. Las escuelas, en su defensa corporativa, se convierten en espacios perpetuadores de identidades y formas instrumentalizadas de prácticas, y en espacios de identidad usados para la producción de un discurso político-económico orientado a la descalificación de otras posiciones (González Rey,

¿Exageración y Desmesura?

Se debería puntualizar que la acepción del concepto de escuela psicológica como fue desarrollado, apunta básicamente al contexto argentino. Por otra parte, es únicamente una propuesta de conceptualización que pretende señalar nuevos aspectos y dimensiones del estado de crisis de la disciplina en relación a la fragmentación y al consecuente carácter escolástico de ésta. Como conceptualización, se desvanece sin sustento empírico. Por lo tanto, se asume la necesidad de realizar investigaciones que exploren las nociones desarrolladas.

La pregunta por la exageración y la desmesura al proponer tal conceptualización, recae en ubicar en primer lugar factores extra-epistémicos de la temática afrontada. No resulta injustificada una respuesta negativa cuando las gestiones de las unidades académicas de la disciplina poseen explícita pertenencia escolástica, cuando los planes de estudio se dividen en asignaturas en contra y a favor de, cuando se subsidian determinados programas de formación y otros no son considerados, cuando se establecen determinadas

políticas editoriales, cuando en los entes estatales de salud mental y en las obras sociales y prepagas la pertenencia escolástica se transforma en posibilidad o no de conseguir trabajo (Álvarez, Benítez, & Marinone, 2014).

CONCLUSIÓN

En este trabajo teórico se han expuesto conceptualizaciones que han pretendido ahondar en el estado de crisis de la disciplina señalando la dimensión socio-institucional del escolasticismo en psicología. De acuerdo al análisis efectuado, se sostiene que la división entre escuelas psicológicas y la fragmentación que ésta implicaría, posee una dimensión que no puede ser descripta por nociones de índole individual o psicológica. Aunque las actitudes y los fenómenos grupales tienen una participación en la condición escolástica de la Psicología y es imprescindible tenerlos en cuenta, también es necesario observar la existencia del dogmatismo a nivel institucional. Esto permitiría comprender mejor las tensiones y disputas académicas profesionales, que no pueden reducirse a atribuciones individuales. En tal sentido, se considera que el aporte del concepto de dogmatismo institucional aplicado al estado escolástico y de crisis de la disciplina, podría funcionar como concepto articulador de los restantes niveles (actitudinal e interpersonal-grupal). Es importante mencionar que el conocimiento actual sobre el escolasticismo en Psicología es casi exclusivamente teórico. Sin embargo, consideramos que nuestra conceptualización -como también la de otros autores interesados en el problema- podría abordarse empíricamente. Sería interesante que en futuros trabajos se analice también a nivel empírico el peso relativo de los tres niveles del problema: individual (dimensión actitudinal), grupal (dimensión interpersonal de la tendencia cognitiva conservadora) e institucional (dimensión socio-institucional).

CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores expresan que no hubo conflictos de intereses al redactar el manuscrito.

FINANCIAMIENTO

El presente estudio fue autofinanciado.

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (1969). *¿Qué significa renovar el pasado? Intervenciones. Nueve modelos de crítica*. Venezuela: Monte Aviles Editores.
- Alarcón, R. (2004). Medio Siglo de Psicología Latinoamericana: Una Visión de Conjunto. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 307-316.
- Alonso Cabrera, G. (2004). Teorías y modelos en la salud pública del siglo XX. *Revista Colombia Médica*, 35(3), 164-168.
- Alonso, M. M., & Klinar, D. (2013). Los psicólogos en Argentina. Relevamiento cuantitativo 2012. En V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Álvarez, A., Benítez, M. J., & Marinone, A. L. (2014). *Abordaje de los factores presentes en la actividad profesional de los servicios de salud mental en la ciudad de Mar del Plata: el caso del sistema sanitario municipal y provincial* (Tesis de grado, Universidad Nacional de Mar del Plata).
- Bentall, R. (2011). *Medicalizar la mente. ¿Sirven para algo los tratamientos psiquiátricos?* Barcelona, España: Herder.
- Bleichmar, S. (2007). *El pensamiento corporativo y la crisis universitaria. En Dolor país y después*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Bourdieu, P. (1996). La causa de la ciencia. Cómo la historia social de las ciencias sociales puede servir al progreso de estas ciencias. *Debates en Sociología*, 20, 10-21.
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. España: Ediciones Morata.
- Danziger, K. (1979). The social origins of modern psychology. *Psychology in social context*, 27-45.
- Deconchy, J. P. (1971). *L'orthodoxie religieuse*. Paris: Les Ed. Ouvrieres.
- Deconchy, J. P. (1981). Laboratory Experimentation and Social field Experimentation: an Ambiguous Distinction. *European Journal of Social Psychology*, 11, 323-347.
- Deconchy, J. P. (1993). *Sistema de creencias y representaciones ideológicas. En Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós. Barcelona.
- Dobles Oropeza, I. (2009). *Memorias del dolor. Consideraciones acerca de las Comisiones de la Verdad en América Latina*. San José, Costa Rica: Arlekin.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. En D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Etchezahar, E., & Jaume, C. (2012). El dogmatismo: Sistema cerrado de creencias, autoritarismo e intolerancia. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ferrero, S. V. (2010). Presencia e Impacto del Psicoanálisis en Asignaturas Avanzadas de la Licenciatura en Psicología en la UNSL. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2, 55-59.
- Fierro, C., Brisuela, L., Bruna, O., & Biglieri, F. (2017). ¿Pluralismo o monoteoría en psicología clínica? Análisis empírico de problemas epistemológicos y formativos en carreras de psicología en Argentina (2015). *Revista Guillermo de Ockham*, 15, 51-68.
- Franzoi, S. L. (2007) *Manual de Psicología Social*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Fromm, E. (1976) *¿Tener o Ser?* Fondo de Cultura Económica. México.
- Goertzen, J. R. (2008). On the Possibility of Unification The Reality and Nature of the Crisis in Psychology. *Theory & Psychology*, 18(6), 829-852.
- González Rey, F. L. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad. Una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- Henriques, G. R. (2003). The Tree of Knowledge System and the Theoretical Unification of Psychology. *Review of General Psychology*, 7, 150-182.
- Henriques, G. R. (2004). Psychology defined. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 1207-1221.
- Iacovella, J., & Calo, O. (2013). Emociones y Racionalidad Dialógica en la Comunidad Científica. *Perspectivas en Psicología*, 10, 71-79.
- Ibáñez, T. (1981). Acerca de la relación ortodoxia/efervescencia y de las aportaciones de Jean Pierre Deconchy. *Quaderns de Psicologia*, 10, 135-140.
- Klappenbach, H. (2003). *Rubén Ardila y la epistemología de la psicología. El legado de Rubén Ardila. Psicología: de la biología a la cultura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Krainer, K., & Goffree, F. (1999). Investigations into teacher education: Trends, future research, and collaboration. On research in teacher education, 223-242.
- Moya, L. A., & Di Doménico, C. (2012). Análisis de la formación básica de carreras de psicología de universidades públicas: un estudio comparativo. In IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología,

Universidad de Buenos Aires.

- Montmollin, G. (1984). El cambio de actitud. En Psicología social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos. Barcelona: Paidós.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Aransay, I. F., López, R. F., Ortega, R. A., Picó, S. R., & Blanco, J. N. (2006). Habilidades del psicólogo en drogodependencias. *Revista española de drogodependencias*, 31(2), 196-209.
- Ovejero Bernal, A. (1985). El Dogmatismo: Un concepto todavía útil en el campo de la educación. *Revista Aula Abierta*, 43, 1985, 59-98.
- Reich, W. (1945). *La Revolución Sexual*. Barcelona: Ed. Planeta-Agostini.
- Ribes Iñesta, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26(3), 367-383.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind*. Nueva York: Basic Books.
- Romero, R. R. (2013). La psicología latinoamericana: Expresión de pluralismo teórico y metodológico. *Psicología para América Latina*, 24, 1-4.
- Rose, N. (1996). *Inventing our Selves*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serroni-Copello, R. (1997). *Diálogo, racionalidad y salud mental*. Buenos Aires: Ediciones ADIP.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2001). Unified Psychology. *American Psychologist*, 56, 69-79.
- Smith, R. (1997). *The Norton History of the Human Sciences*. New York: W.W. Norton.
- Talak, A. M. (2010). Psicología, sociedad y Nación. Proyectos y usos de la primera psicología en la Argentina. Conferencia pronunciada en el marco del evento Panel: Nación Psi: Psicología, cultura y sociedad en Colombia. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C.
- Talak, A. M. (2011). El estatus de la psicología: conocimientos, prácticas y valores: perspectivas histórico-epistemológicas. Módulo 1, Cátedra de Psicología I. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP. Recuperado de: www.psicologia.historiapsi.com
- Talak, A.M. (Coord.) (2014). *Las explicaciones en psicología*. Buenos Aires: Prometeo.
- Tosi, L. D., & Tosi, J. D. (2014). Escolasticismo: ¿Problema fundamental de la psicología de hoy? *Psicolatina*, 26, 63-86.
- Tosi, J. D., Vorano, A., & Tosi, L. D. (2016). Análisis crítico de diferentes propuestas de unificación de la psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 62(1), 41-53.
- Vander Zanden, J. W. (1986). *Manual de psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Vezzetti, H. (1998). Las psicologías del fin del siglo a la luz de su historia. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 51(1), 105-114.
- Vygotsky, L. (1927). *El significado histórico de la crisis de la Psicología. Obras Escogidas, tomo I*. Madrid, España: Visor-MEC.
- Vilanova, A. (1993). *Contribuciones a la psicología clínica. Algunos aportes teóricos de psicólogos notables. Raúl Serroni Copello*. Buenos Aires, Argentina: Adip.
- Vilanova, A. (1995). Ortodoxia, eclecticismo, sincretismo. *Acta Psiquiátrica y Psicológica*. 41, 77-78.
- Vilanova, A. (1996). Enseñanza de la Psicología: Historia y problemas fundamentales. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 2(1/2), 199-210.
- Vilanova, A. (1997). Las deudas de la Psicología del Cono Sur. *Rev. Acta psiquiátrica y psicológica de América latina*, 43(2), 103-111.
- Vilanova, A. (2003). *Discusión por la psicología*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vivas, J. (2007). *Incidencia de la Matriz de Creencias Compartidas y la Centralidad Sociocognitiva en la construcción de significados y formación de consensos* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de San Luis).
- Vorano, A. (2015). El escolasticismo en Psicología: Un problema sobrevaluado. IX Encuentro de Filosofía e Historia de la Ciencia del Cono Sur y XXV Jornadas de la Epistemología e Historia de la Ciencia. Córdoba, Argentina.
- Watanabe, T. (2010). Metascientific foundations for pluralism in psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(2), 253-262.