



Revista de Psicología

ISSN: 0254-9247

revpsicologia@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

Tatar, Moshé

Contexto cultural y consejería escolar: sensibilidad cultural y defensa de la justicia social

Revista de Psicología, vol. XXVI, núm. 1, julio, 2008, pp. 123-148

Pontificia Universidad Católica del Perú

Lima, Perú

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829505007>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

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

Contexto cultural y consejería escolar: sensibilidad cultural y defensa de la justicia social

Moshé Tatar¹

Hebrew University of Jerusalem, Israel

En este estudio se destaca la importancia de la comprensión de los diferentes significados de la cultura para la práctica profesional del consejero psicológico escolar. Se sugieren dos aproximaciones hacia el concepto de cultura, en relación con la consejería psicológica: la primera señala la importancia de la cultura organizacional en la institución donde labora el consejero psicológico, mientras que la segunda —la aproximación multicultural— sugiere el complejo reconocimiento de la variedad de antecedentes étnico-culturales de aquellos que están comprometidos con la situación de consejería. Se analizan las prácticas profesionales según su relevancia para el refuerzo de las condiciones actuales, o como formas para promover el cambio. Los conceptos de empoderamiento y defensa para con los pacientes-clientes son señalados como los componentes principales en los nuevos roles que retan la profesión del consejero psicológico, sugiriéndose implicancias para la consejería psicológica.

Palabras clave: cultura, multiculturalidad, consejería escolar, justicia social.

Cultural context and school counseling: Cultural sensitivity to advocate for social justice

In this paper the relevance of understanding the different meanings of culture in the counseling profession is presented. Two approaches to the concept of culture as they relate to counseling are suggested: the first approach stresses the organisational culture of the institution where the counselor works; the second —the multicultural approach— calls for the complex recognition of the variety of ethnic cultural backgrounds of those involved in the counseling situation. Professional practices are analysed as means for the reinforcement of present conditions or as ways for changing them. The concepts of empowerment of and advocacy for our clients are put forward as main components in the challenging new roles of the counseling profession. Implications for counselors are suggested.

Keywords: Multiculturalism, school counseling, social justice.

¹ Jefe del Departamento de Educación, Hebrew University of Jerusalem. Dirección postal: School of Education, The Hebrew University of Jerusalem, Mount Scopus, Jerusalem 91905, Israel. Correo electrónico: mstatar@mscc.huji.ac.il

Aquellos que trabajamos como profesionales de la salud mental en colegios (i. e. psicólogos educacionales, consejeros, trabajadores sociales, entre otros), así como en diferentes instituciones, realmente pensamos que nos relacionamos (o por lo menos tratamos de relacionarnos) con nuestros clientes o pacientes como individuos únicos, tratando arduamente de ser imparciales y objetivos en nuestros juicios. Pese a que el psicoanálisis y la psicoterapia se conocen desde los inicios del siglo XX, fue el paradigma humanista dentro de la psicología y, particularmente, el trabajo de Carl Rogers, el que tuvo una profunda influencia en la emergencia del movimiento de consejería psicológica, focalizado en la aproximación centrada en la persona (King, 1999). Lines (2002) señaló que la consejería busca enfatizar la “búsqueda de la individuación” entre los clientes. La consejería es percibida como reforzadora de los clientes para ser auto-assertivos, auto-expresivos o para constituirse en individuos. Sin embargo, cabe preguntarnos ¿Podemos realmente endosar estos principios generales y humanistas a nuestros clientes o pacientes? ¿Podemos ser “realmente imparciales” hacia todo tipo de diversidad? ¿Podemos ignorar las diferencias naturales entre los individuos, o podemos ignorar aquellas diferencias socialmente atribuidas? Es posible que el precio que paguemos cuando aplicamos nuestras actitudes profesionales esté condensado en la etiqueta terapéutica “en búsqueda de la individuación”, pero ¿Estamos realmente en capacidad de actuar sin tomar en consideración el contexto en el cual trabajamos? ¿Cuáles son las prácticas relacionadas con el campo profesional que desarrollamos e implementamos cuando trabajamos con población heterogénea?

En el presente estudio se compartirán algunas ideas referentes a las formas a través de las cuales los profesionales de la salud mental afrontan la diversidad. Este estudio se centrará en el trabajo de los consejeros escolares israelíes que enfrentan la diversidad cultural, así como en los

cambios significativos que la profesión del consejero ha tenido que asumir durante la década pasada.

Conceptualizando el multiculturalismo

Algunos de los ejemplos presentados en este manuscrito están relacionados con la realidad israelí debido a que es un país con múltiples tipos de fisuras, algunas parcialmente superpuestas, mientras otras se dividen en subgrupos adicionales. Israel puede ser visto como un buen ejemplo de país donde diversos grupos religiosos, nacionales y étnicos cohabitan. En Israel, la mayor división separa a la mayoría judía de la minoría no judía, básicamente árabes palestinos con ciudadanía israelí. Los dos grupos nacionales son socialmente, culturalmente y educacionalmente segregados, y las relaciones entre ambos pueden ser percibidas por lo general como tensas, con periodos de oscilación entre la coexistencia y el conflicto. La población judía es en sí misma altamente heterogénea: diferencias significativas a nivel cultural y educacional separan a los judíos seculares, religiosos y ultra-ortodoxos. Los judíos están también divididos entre líneas de origen étnico: los judíos de origen europeo y americano, los judíos de origen oriental, asiático y africano, y los otros que nacieron en Israel. Por su parte, la población árabe es también heterogénea en términos religiosos y étnicos: pese a que la mayoría es musulmana, incluye también un grupo considerable de minorías cristianas, drusas, beduinas y circasianas (Rapoport, Lomsky-Feder, Resh, Dar & Adler, 1995). La naturaleza y la composición de la diversidad cultural israelí fue notablemente modificada durante la década pasada. Desde 1989, más de un millón de inmigrantes de la ex Unión Soviética arribó a Israel. Durante la década de 1990, Israel recibió también aproximadamente 80,000 inmigrantes etíopes y alrededor de 100,000 inmigrantes de otras partes del mundo. Los inmigrantes de la ex Unión Soviética constituyen hoy en día aproximadamente el 15% de la población israelí total.

La pregunta que surge es, entonces, si Israel es una sociedad multicultural. No hay una respuesta clara para esta pregunta, dada la vaguedad del término “multiculturalismo”. En ocasiones multiculturalismo es utilizado para describir “un hecho social” (Berry, 1998), como una situación demográfica donde diferentes grupos culturales viven juntos dentro de una unidad geográfica. Pero multiculturalismo puede referirse también a “una política pública” (Berry, 1998) así como a la “legitimización social”, reflejada en diferentes áreas tales como la educación, vivienda, ayuda hacia las minorías y grupos inmigrantes, etc. Se ha señalado que la sociedad israelí en esta etapa de su desarrollo puede ser descrita como plural con determinados rasgos multiculturales (Horenczyk & Ben-Shalom, 2001), debido a que carece de la ideología, *ethos* y soporte institucional necesarios para transformarla en una que “promueve el valor de la diversidad” (Fowers & Richardson, 1996, p. 609) y que se dirige “a promover la dignidad, los derechos y el valor de los grupos marginales” (p. 609). Como lo señaló Smootha (1999), Israel se ha convertido en una “sociedad multicultural en un nivel empírico, aunque no normativo” (p. 241).

Todos los países pueden ubicarse en este tipo de análisis de dos etapas: primero para establecer empíricamente la caracterización demográfica de su población (e. g. hasta qué punto son estos países sociedades plurales y cómo se caracterizan), para luego evaluar los niveles en los cuales estas sociedades muestran sus atributos multiculturales en sus políticas oficiales.

Cabe señalar que también hay otras conceptualizaciones y clasificaciones adicionales sobre el multiculturalismo que son importantes de mencionar (Chrysoschoou, 2004; Moghaddam, 1998): en términos del grado de apoyo formal, por lo general gubernamental, una política de apoyo intencional hacia la herencia cultural de la gente puede ser vista como multiculturalismo activo. Más aún, si se tolera el multiculturalismo sin juzgarlo, se percibe una política como *laissez-faire* o permisiva, donde la diversidad cultural no es protegida pero tampoco es reprimida. En términos del objeto de análisis, se pueden distinguir dos formas de multiculturalismo: el multiculturalismo colectivo, que brinda un trato

equitativo y respetuoso a la herencia cultural de los grupos, y el multiculturalismo individual, que brinda un tratamiento equitativo y respetuoso a cada individuo como portador de una cultura única.

La educación es una de las principales áreas en las que nosotros podemos mostrar y reflejar las complejas relaciones existentes entre “pluralismo” como un hecho demográfico y “multiculturalismo” como una ideología societal. En este sentido, el sistema educativo israelí refleja, para la mayoría, el patrón de pluralidad sin multiculturalismo. La educación multicultural, considerada en toda su magnitud, se basa en dos prerequisites principales: el contacto intercultural y el reconocimiento cultural. Pese a que la educación israelí es pública en casi su totalidad dado que prácticamente no hay colegios privados, el sistema educacional está fuertemente dividido por líneas nacionales y religiosas. Árabes y judíos, en su mayor parte, asisten a colegios diferentes. Dentro del sector judío hay colegios públicos separados entre colegios público-religiosos y colegios públicos seculares. Dentro del sector árabe, la mayoría de niños musulmanes son matriculados en colegios públicos árabes, mientras que los niños cristianos por lo general asisten a instituciones educativas manejadas por la iglesia. A pesar que el nivel educativo de la población árabe israelí ha mejorado significativamente en las últimas décadas, la educación árabe aún está rezagada respecto a los estándares de la educación judía (Coursen-Neff, 2001).

En contraste a esta segregación nacional / religiosa, la integración educativa de los inmigrantes judíos ha sido tradicionalmente descrita como el reflejo de una “aproximación de mezclas”, aunque en la práctica ha seguido básicamente políticas y estrategias asimilacionistas (Horowitz, 1999). En la sociedad israelí de hoy, el discurso educativo multicultural —o el discurso sobre la educación multicultural y las identidades multiculturales— está confinado básicamente a la educación de los inmigrantes, en particular de aquellos que vinieron recientemente de la ex Unión Soviética (Tatar, 2004; Tatar & Horenczyk, 2003).

Las conceptualizaciones de multiculturalismo y de la educación multicultural varían entre contextos educacionales y estas percepciones de multiculturalismo (o de un grado particular de multiculturalismo

en la sociedad) afectan las percepciones de los educadores en referencia a las estrategias multiculturales apropiadas para lidiar con la diversidad cultural. Dentro del contexto israelí, Horenczyk y Tatar (2002) examinaron las actitudes de profesores judíos hacia el multiculturalismo, centrándose en los nuevos inmigrantes de la ex Unión Soviética. Ellos encontraron que las actitudes multiculturalistas fueron más elevadas cuando estaban referidas a la integración de inmigrantes dentro de la sociedad general, mientras que las actitudes asimilacionistas eran más predominantes cuando estaban relacionadas a la aproximación hacia los inmigrantes en contextos educacionales. En un estudio sobre la división árabe-judío o tratando de establecer un puente en esta división, Bekerman (2003) analizó las formas en que los profesores que trabajan en los nuevos colegios bilingües palestino-judíos perciben y se aproximan a los problemas que supone la educación multicultural dentro de una situación compleja y de conflicto.

El espacio único de los consejeros escolares

Los consejeros escolares son los agentes visibles de la salud mental con mayor influencia en los colegios israelíes. Ellos participan de la vida escolar en un grado considerable y desempeñan diversas tareas: asisten a los estudiantes con problemas de aprendizaje, o con dificultades sociales o emocionales, asumen un rol activo en la ubicación del estudiantes por grado y sección, refieren a los estudiantes a los profesionales externos, son consultores de padres y maestros, y también apoyan a los directores en temas organizacionales que tendrán impacto en las vidas de los estudiantes (Karayanni, 1996; Tatar, 1995, 2000). En las sociedades plurales, los consejeros escolares afrontan la compleja tarea de trabajar con poblaciones diversas. Gysbers (2001) señaló claramente aquello que debería ser considerado como una verdad evidente –los programas de guía y consejería necesitan estar orientados a todos los alumnos. Esta aseveración se basa en que todos los estudiantes, independientemente de su género, origen étnico, bagaje cultural, orientación sexual, capacidad

académica, nivel socioeconómico, etc., pueden y deben tener acceso a los servicios de orientación comprensiva y a los programas de consejería.

En las siguientes secciones nos ocuparemos de dos aproximaciones centrales para el concepto de cultura en relación a la consejería psicológica, considerando el rol que juega la cultura organizacional de la institución y la aproximación multicultural del consejero escolar.

Aproximaciones de cultura y consejería psicológica

En la revisión de la literatura reciente sobre la consejería es posible encontrar dos aproximaciones diferentes hacia el concepto de cultura en relación a la consejería escolar (Tatar & Bekerman, 2002). La primera aproximación señala los *settings* y contextos dentro de los cuales la actividad de consejería es realizada. En este caso, la cultural organizacional de la institución es aquello que deben identificar los consejeros para adaptar sus intervenciones de consejería hacia la cultura del *setting* o de la institución en la que trabajan. La segunda aproximación emerge de aquello conocido como “aproximación multicultural” hacia la consejería que sostiene el reconocimiento de la variedad de antecedentes étnicos y culturales de aquellos que participan en la situación de consejería, así como de la necesidad de tomar en consideración esta variedad, en los esfuerzos para mejorar la práctica de la consejería.

Cultura organizacional y los roles de los consejeros

La aproximación relacionada con la cultura organizacional enfatiza el *setting* en el cual se brindan los servicios de consejería y refleja el contexto más general del *setting* en sí mismo. La cultura organizacional se ha constituido en un concepto popular en la literatura sobre la consejería, focalizándola en la cultura de unidades organizacionales aisladas. Una cultura organizacional comprende el espíritu característico y las creencias de una organización, expresada en las normas y valores

que se sostienen en referencia a cómo debe ser el trato entre las personas y la naturaleza de las relaciones laborales que se deben desarrollar. Por lo general se asume que una cultura organizacional fuerte lidera hacia el logro de los objetivos de la institución (Mitchell & Willower, 1992). En este sentido, la cultura organizacional brinda normas informales que guían la acción y la conducta (Burrello & Reitzug, 1993). Se pueden delinear los diferentes niveles de una cultura organizacional: sus elementos, sus perspectivas y valores organizacionales, así como sus creencias y actitudes (Schein, 1985). Los elementos son los aspectos tangibles de la cultura compartida por los miembros de la organización, i. e. las manifestaciones verbales, comportamentales y físicas de la cultura organizacional. Las perspectivas y valores son socialmente compartidas, así como las reglas y normas aplicables a un contexto determinado. Estas son las bases de evaluación que los miembros utilizan para juzgar situaciones, así como a las personas en la organización. Finalmente están las premisas básicas acerca de las creencias que los miembros tienen respecto a sí mismos y a los otros, sobre sus relaciones con otras personas, así como sobre la naturaleza de la organización en la cual trabajan.

Schein (1985) sugirió una diferencia entre los mecanismos primarios y secundarios dirigidos a la consolidación de una cultura organizacional institucional: los mecanismos primarios son las formas en las cuales una organización necesita desarrollar una cultura que le permita adaptarse a su entorno cambiante, mientras que los mecanismos secundarios son aquellos significados utilizados para internalizar su cultura. Se incluyen aquellos hacia los cuales los líderes prestan mayor atención, así como la manera como ellos reaccionan a las crisis y a los incidentes críticos. Estos líderes tienen un importante impacto organizacional a través de su rol al modelar, enseñar y apoyar. Los factores adicionales importantes en la consolidación de la cultura organizacional incluyen los criterios utilizados para identificar reconocimientos y establecer estatus, así como los criterios utilizados para la selección, promoción y finalización del periodo laboral. La cultura organizacional necesita también mecanismos de articulación y refuerzo que vayan más allá de la estructura organizacional, de los procedimientos y sistemas. Un rol

importante como mecanismo secundario es asumido por los significados subyacentes a las construcciones y a los espacios organizacionales, y se encuentran reflejados en declaraciones formales sobre la filosofía y política de la institución.

Desde una perspectiva diferente, la cultura organizacional de una institución brinda supuestamente una identidad a sus miembros, genera compromiso hacia la misión de la organización y contribuye con el esclarecimiento y refuerzo de estándares particulares de conducta (Greenberg & Baron, 2000). Por lo tanto, el análisis de las estrategias y trabajos de los consejeros el saber y comprender “cuáles son los valores implícitos que dirigen una organización o un setting laboral específico” tiene una importancia significativa (Ibrahim, 1991, p. 17). La estructura de la cultura organizacional que se discute parece ser en su mayoría consensual (todos los miembros comparten y acuerdan “deseándolo o no”), de manera unidireccional (en su mayoría, los acuerdos fluyen de arriba hacia abajo) y están sujetos a fuerzas hegemónicas (haciendo que todos los coparticipantes participen en el mantenimiento de las relaciones de poder dentro de una cultura organizacional).

Un ejemplo interesante de cómo la cultura organizacional de un colegio puede afectar al trabajo del consejero escolar fue reportado por Tatar (1998), quien investigó las estrategias utilizadas por los consejeros cuando se relacionaban con alumnos inmigrantes en sus instituciones educativas. El estudio se basó en entrevistas a profundidad con consejeros escolares que trabajaban en colegios israelíes de educación secundaria, con un número relativamente elevado de estudiantes inmigrantes que habían arribado recientemente desde la ex Unión Soviética (un buen ejemplo de lidiar profesionalmente con la diversidad cultural dentro del contexto de colegios judíos). Los hallazgos reflejaron la importancia que los consejeros escolares atribuían al contexto escolar y a su cultura organizacional cuando formulaban e implementaban su trabajo en relación a los alumnos inmigrantes. Es así que, funcionando como asimiladores culturalmente encapsulados, auto-facilitadores, especialistas y “traductores” culturales, estas estrategias brindaron a los consejeros marcos conceptuales desde los cuales determinar los temas a abordar y el

tiempo para ello, identificando a sus clientes, desarrollando estrategias según el costo-beneficio, así como las técnicas para su implementación. A continuación se señala una breve descripción de cada rol:

1. *El consejero asimilador culturalmente encapsulado*

La mayoría de los consejeros escolares estuvieron atrapados en una forma única de pensamiento – aquella de la cultura dominante. A continuación, algunos elementos de esta aproximación: a) ponen énfasis en el arribo de los inmigrantes a los colegios: los consejeros escolares describen la buena disposición y el entusiasmo que caracteriza las actitudes del colegio hacia el arribo de los alumnos inmigrantes; b) perciben el dominio del hebreo (idioma oficial) como el tema de mayor presión. El colegio enfatiza la urgente necesidad de que los inmigrantes aprendan a estudiar y hablar hebreo. En este sentido, el énfasis de los colegios por la adquisición del lenguaje estuvo acompañado por el ideal que los alumnos inmigrantes debían integrarse a sí mismos en los valores tradicionales y nacionales de la cultura; c) el director moldeaba las actitudes hacia los alumnos inmigrantes: numerosos consejeros refirieron el impacto decisivo del director sobre las políticas escolares, subrayando la significancia del director en la determinación de la cultura escolar; d) estrategias de consejería: los consejeros se relacionaban con el lenguaje de los inmigrantes como un factor cosmético, afectando su capacidad para comprender y realizar las modificaciones necesarias para brindarles apoyo a través de la traducción. Ellos también se relacionaron con los inmigrantes como miembros de un grupo, tratando de adaptar las necesidades del inmigrante hacia lo que el colegio estaba en capacidad de ofrecer.

2. *El consejero como auto-facilitador*

Algunos de los colegios pusieron énfasis en un *leitmotif* diferente, que puede ser resumido por la idea que “cualquier alumno inmigrante, y todo alumno en general, es un mundo en sí mismo”. A continuación se señalan algunos atributos de esta aproximación: a) en relación a

los alumnos inmigrantes de manera individual: los consejeros escolares como auto-facilitadores enfatizaron la variación individual dentro de su grupo cultural; b) división planificada de responsabilidad entre el personal del colegio: se requirió la inversión de numerosos recursos y la cooperación de diversos funcionarios en el colegio; c) estrategias de consejería escolar: los consejeros escolares tuvieron un rol activo, modelador e influyente dentro de esta aproximación, dado que ellos apoyaron de manera significativa la capacitación del personal del colegio, promoviendo la toma de conciencia respecto a la situación del inmigrante y explicando los procesos presentes en el proceso de inmigración.

3. *El consejero como especialista*

Algunos de los consejeros escolares son percibidos por el personal del colegio como expertos en temas de inmigración, cuyas áreas de especialización incluyen: experiencia personal, estudios académicos y experiencia previa en el trabajo con inmigrantes. Las características de esta aproximación son: a) el especialista como la figura de liderazgo: el trabajo con inmigrantes en el colegio se mueve alrededor de las direcciones del experto. Su conocimiento y experiencia son utilizados para desarrollar estrategias innovadoras para las necesidades del cliente, así como para anticipar y prever algunos de los problemas conocidos y dificultades o, por lo menos, tratar de reducir su impacto; b) el reto de evitar los estereotipos: uno de los problemas más frecuentes encontrados dentro de esta aproximación es el desarrollo de estereotipos hacia los alumnos inmigrantes.

4. *El consejero como “traductor” cultural*

Una aproximación significativamente diferente hacia los alumnos inmigrantes fue reportada por un pequeño número de consejeros. Desde esta aproximación, los inmigrantes son vistos como individuos con fortalezas y no sólo con necesidades a ser cubiertas; ellos no sólo están privados de cosas, sino también dueños de una herencia cultural.

A continuación se presentan algunas características de esta aproximación: a) tanto los inmigrantes como los estudiantes regulares son clientes: se sugiere una nueva definición de cliente dentro de la cual el consejero se espera que realice su labor. La interface entre la cultura que hospeda y la que inmigra es por lo tanto la arena principal en la cual se desarrollará el ajuste mutuo; b) el director lidera el cambio: los directores asumen estrategias de liderazgo, como escuchas sensibles y efectivos que comprenden las necesidades y demandas de sus alumnos y son capaces, entre otras cosas, de modificar o redireccional las metas y esfuerzos organizacionales.

Los roles de los consejeros versus la cultura organizacional institucional

En general, en relación a la cultura organizacional de la institución, los consejeros y otros profesionales de la salud mental deberán desarrollarse por lo menos en tres tipos de roles. Primero, diagnosticando todos los niveles (i. e. normas, valores) de la cultura organizacional de la institución, con el fin de sugerir mejores tácticas para operar en un contexto determinado. En segundo lugar, llenando las expectativas de la cultura organizacional en relación a su tarea (Sue, 1995), adaptando las estrategias de consejería y las tácticas para la realidad cultural de sus instituciones. Un tercer rol emergente está relacionado con la percepción del consejero sobre sí mismo como un agente de cambio, un profesional preocupado por la mejora del clima de salud mental de sus instituciones, que trata de combinar e incluso cambiar los procesos institucionales y los mecanismos presentes en los cuales la mayoría de agentes sociales de la institución (i. e. en el caso de colegios: estudiantes diversos, profesores y/o padres) se incluyen. Entonces, deberá realizar un intento para influir en la naturaleza de la cultura organizacional en alguno de sus niveles (i. e. conductas, normas, valores) de manera que refleje la implementación y asimilación de los valores de consejería, así como de los parámetros deseados para la mejora del ser individual y para la satisfacción de los logros institucionales.

La aproximación multicultural en la consejería

Tradicionalmente, el multiculturalismo en la consejería es visto en términos del encuentro entre consejeros y clientes que provienen de diferentes culturas o de bagajes étnicos y/o raciales diferentes. En este contexto, se espera que los consejeros se manejen en el rango de las competencias multiculturales (desde una perspectiva antropológica o de consejería multicultural) (Gerstein, Roundtree & Ordóñez, 2007). Estas competencias se refieren al bagaje previo del consejero, a sus creencias, conocimiento y destrezas dentro del contexto de la consejería multicultural. Ellos conllevan temas tales como el nivel dentro del cual los consejeros perciben la legitimidad de la cultura como parte integral de la situación de consejería (Fukuyama, 1990; Saleh, 1989), las creencias y conocimiento de los consejeros respecto a la otra cultura de origen (Sue, Arredondo & McDavis, 1992) y el nivel dentro del cual los consejeros se consideran como “culturalmente capaces” (Gelso & Fretz, 1992; Locke, 1990). Se espera que los consejeros y otros profesionales de la salud mental estén alertas a su propio bagaje y herencia cultural como pre-requisito básico de su trabajo terapéutico y de consejería.

Desde una perspectiva más comprehensiva, el multiculturalismo ha sido descrito como una fuerza importante en la consejería (Pederesen, 1991). Locke (1998) sugiere que “el multiculturalismo se basa en la creencia que todas las culturas tienen valores, creencias, costumbres, lenguaje, conocimiento, y perspectivas del mundo válidas...” (p. xii). Más aún, la consejería multicultural está construida en la comprensión que los consejeros y clientes son seres culturales expuestos a influencias culturales que afectan sus situaciones de vida y perspectiva del mundo (Lewis & Arnold, 1998). Por lo tanto, el área de consejería multicultural ha ganado atención creciente durante las últimas décadas. Las estrategias de consejería han propuesto lidiar con necesidades específicas de las minorías raciales y étnicas (Atkinson, Thompson & Grant, 1993; Locke, 1998), de niños y adolescentes inmigrantes (Kopala, Esquivel & Baptiste, 1994), así como de alumnos internacionales (Khoo, Abu-Rasain & Hornby, 1994; Leong & Choung, 1996, Tatar & Horenczyk, 2000).

Los cambios centrales propuestos por la consejería multicultural a los profesionales de la salud mental incluyen los siguientes: el desarrollo continuo de la sensibilidad hacia la diversidad cultural, el cambio desde teorías y actitudes hacia prácticas actuales (Lee & Richardson, 1991) y la adopción de nuevos roles. Entre los nuevos roles citados en la literatura están los nuevos roles de los consejeros como agentes culturales que buscan promover la comprensión multicultural (Locke, 1998) y, más activamente, el compromiso como profesionales de la salud mental a ser reponsables de nuestra acción social (Lee & Walz, 1998).

En este sentido, se espera que el consejero profesional reconozca primero el antecedente cultural de sus clientes, y luego considere y legitimise sus diferencias y expectativas culturales durante las sesiones de consejería, así como en la implementación de intervenciones de consejería, frente a la población de clientes multiculturales. Lo anterior deberá ser considerado sin dejar de lado la propia tradición cultural, valores y lenguaje del consejero, que son parte integral de la situación de la consejería, y que conlleva el “aquí y ahora” de la práctica de consejería profesional.

Consejeros y justicia social

Las décadas pasadas fueron testigos de la introducción de dos conceptos importantes en la literatura: empoderamiento y defensa de justicia social. El empoderamiento es descrito como un proceso complejo en el cual organizaciones, grupos y/o individuos quienes son (o se perciben a sí mismos como) marginales o desfavorecidos de poder en una sociedad dada, son conscientes de las dinámicas de poder en el trabajo, en su contexto de vida y desarrollan destrezas para re-ganar el control de sus vidas (Mc Whirter, 1994). El proceso de empoderamiento demanda a los consejeros ver más allá de la intervención en niveles individuales y los incentiva a desarrollar e impartir destrezas deseadas y reforzadas en las comunidades. La defensa de la justicia social supone abogar por una causa o propuesta, sea de uno mismo o de alguien más (Lee, 1998). Como defensores, los consejeros deben ayudar a sus

clientes a cambiar los obstáculos institucionales y sociales que impiden u obstruyen su desarrollo social, académico o personal.

Estos dos conceptos son pilares en el desarrollo de la aproximación que ve a los consejeros como agentes del cambio social. Este rol incluye, por lo menos, los siguientes dos roles: apoyar la comprensión del cliente respecto a la etiología del problema a través del reconocimiento y la identificación de la influencia de contextos específicos en ellos, y el empoderamiento de los clientes ayudándolos a implementar estrategias para reducir o minimizar las diferentes formas de opresión o discriminación (Lee & Hipolito-Delgado, 2007).

Los inmigrantes, desfavorecidos o miembros de minorías culturales, así como los clientes pobres, están entre los pacientes más numerosos, así como entre aquellos que sufren de la marginación frente a sus realidades sociales existentes. Ellos son los grandes retos para la profesión del consejero.

Dentro de este contexto, emerge un nuevo paradigma a ser debatido: en la actualidad se señala que no es suficiente ser sensible frente al origen cultural del cliente, o estar equipado con las destrezas y técnicas adecuadas de consejería para cumplir nuestro rol dentro de las instituciones que nos emplean. Las expectativas son mayores. Nuestros intentos para comprender al individuo y sus necesidades psicológicas, así como a las necesidades históricas, sociales y económicas en que vive, nos colocan en una posición única de identificar cuáles son los ingredientes de la injusticia social. No podemos negar que hay condiciones que impiden el éxito de nuestros estudiantes en los colegios: la pobreza, el prejuicio y la discriminación son tres de numerosas condiciones de vida y cultura que constituyen obstáculos para la posibilidad de que nuestros estudiantes tengan éxito. Pese a que en numerosas situaciones las sesiones de consejería se crean de manera artificial y básicamente dentro de las vidas diarias de nuestros clientes, los consejeros profesionales no pueden mantenerse indiferentes a las condiciones que crean o refuerzan el dolor de nuestros clientes.

Algunos de nosotros, como proveedores de salud mental, podemos influir en ellos y asumir un espacio profesional que defienda nuestro

rol y las numerosas ventajas de percibir la realidad junto con nuestros clientes, sin necesariamente afectar las condiciones que la crean o refuerzan. Otros pueden sentirse impotentes frente a las poderosas fuerzas que delinean las condiciones sociales y económicas de vida. ¿Se espera que dejemos nuestros “*settings* seguros” y nos volvamos agentes políticos y sociales del cambio? Hay muchos que señalan que deberíamos, al menos, elevar nuestras voces donde podamos señalar elementos que, potencialmente, puedan crear una diferencia en la vida de nuestros clientes, y no mantenernos indiferentes hacia ellos debido a nuestra creencia o ilusión que nuestra intervención terapéutica o de consejería movilizará el cambio a nivel individual sin movilizar contextos más amplios. Sin embargo, el grado de participación en este tipo de aproximación proactiva dependerá del deseo del consejero de asumir riesgos y luchar por lo que cree, pese a que todos debemos ser conscientes de cómo nuestra práctica profesional mantiene, conserva o refuerza las condiciones que constituyen las bases de los problemas de nuestros clientes.

El concepto “prácticas” es utilizado en una variedad de disciplinas y constituye un elemento central en el discurso educacional y psicológico (Lave, 1993; Wenger, 1998). En otras palabras, constituye las formas (instrumentales y de valores) que regulan nuestra labor profesional.

Un ejemplo interesante puede ser nuestra tendencia a camuflar la interrelación entre personas a través del uso de un lenguaje neutro. Todas las profesiones, incluyendo la consejería, han desarrollado lenguajes llenos de jerga técnica, que sirven para abstraer a los *settings* individuales y culturales más que presentarlos como entidades concretas (i. e. denominando a los estudiantes como “desfavorecidos”). Las etiquetas que desarrollamos representan ideologías sociales dadas o generalizaciones disciplinarias insensibles a las realidades del aquí y ahora que hacen eco de las necesidades institucionales y de los individuos. Las categorías nos liberan de la difícil tarea de examinar, cada vez más, la situación presente, que evoluciona desde imperativos históricos, sociales y económicos. Este tipo de examen es esencial cuando se asume al ser humano en toda su complejidad. Las etiquetas (categorías diagnósticas de la salud mental) reducen la complejidad, aunque esto no es necesariamente benéfico

para las actividades de consejería que deben considerar la creación de los más complejos significados de la criatura humana. Por lo tanto, el lenguaje del consejero deberá ajustarse a situaciones específicas y tratar de realizar esfuerzos para reflejar la adecuación de situaciones dadas para el aquí y ahora. También deberá ser transparente y comprensible para todos: consejeros, clientes y capacitadores, permitiendo la comprensión y abriendo nuevos espacios para la discusión y la crítica.

Un segundo ejemplo de cómo las prácticas profesionales “bien intencionadas” no siempre reflejan sino mantienen las realidades percibidas se puede observar en numerosos consejeros escolares israelíes que refuerzan los estereotipos atribuidos a miembros de diferentes grupos étnicos, culturales, nacionales, religiosos o raciales (y en muchos casos ayudan a perpetuar estas visiones): los “inmigrantes rusos” deben ir a cursos de ciencias, “debido a que los rusos encajan bien en este tipo de estudios”.

Debemos considerar la legitimación de las diferencias grupales y sus características sin sobre-generalizarlas. El bagaje cultural afecta numerosas variables psicológicas que no todos los miembros de un grupo reflejan en su conducta, actitudes, preferencias y necesidades. Las sobre-generalizaciones sobre la base de afiliación de grupos tan sólo fortalecen la realidad estereotipada de sus miembros. Debemos recordarnos a nosotros mismos que no hay culturas per se ni “culturas étnicas” en la consejería multicultural. Esto no significa que no hayan diferencias entre los grupos culturales de estudiantes, sólo significa que esas diferencias no necesariamente son las que “hacen” la diferencia.

En términos más generales, Cox y Lee (2007) han señalado recientemente la necesidad de terminar con las inequidades educacionales inherentes a una sociedad determinada (en su caso referidas a los EE. UU.), tales como el bajo rendimiento escolar, la frustración y eventualmente el fracaso académico. Los profesionales involucrados en el desarrollo académico, social y personal de los jóvenes deberán escuchar el llamado para el avance de la justicia social. Podemos prolongar nuestra discusión desde el contexto educacional hacia otros contextos donde se realizan intentos para la inclusión de la justicia social como una necesidad legítima para el consejero profesional. Este énfasis ha

sido señalado al afrontar situaciones de violencia doméstica (Goodman & Epstein, 2008), así como al definir los principios para el desarrollo de competencias multiculturales en el entrenamiento y la supervisión del consejero (Arredondo & Rosen, 2007).

Implicancias para los consejeros escolares profesionales

Las siguientes son algunas de las lecciones que el consejero, en especial el consejero trabajando en instituciones educativas, puede aprender de la interface entre cultura y consejería:

1. “Cultura organizacional” no es un contexto o *setting* abstracto en el que los consejeros trabajan. Los líderes no son los únicos que consolidan las culturas organizacionales, ni las normas formales o informales fluyen solamente de “arriba hacia abajo”. Todos compartimos la responsabilidad de las prácticas que sostienen los sistemas actuales. Los consejeros profesionales deberían ser más conscientes sobre la manera como sus propias prácticas no sólo reflejan la cultura institucional, sino que también ayudan a moldearla.
2. Nuestros clientes traen consigo a las sesiones no solo sus conflictos inter e intra-psicológicos, sino también reflejan las condiciones y contextos en los cuales ellos viven, estudian o trabajan.
3. Ser profesional significa hoy en día ser sensible en términos culturales, en todas nuestras intervenciones de consejería. Esta sensibilidad deberá incluir el compromiso personal de explorar nuestros propios prejuicios y estereotipos y no sólo aquellos que provienen desde el cliente.
4. Si como profesionales nos orientamos hacia la mejora del desempeño y la conducta de nuestro cliente, elevaremos nuestras voces contra las condiciones sociales que refuerzan el contexto en el cual se presentan estos problemas, promoviendo y fortaleciendo las circunstancias que pueden servir como plataforma para una futura recuperación.

5. Las instituciones que capacitan y preparan consejeros profesionales deberán introducir en su currículo una variedad de aproximaciones críticas hacia la cultura y el multiculturalismo, así como reforzar a consejeros y estudiantes a desarrollar sus propios puntos de vista. Tatar y Bekerman (2002) hicieron un llamado a los formadores de consejeros profesionales para asegurarse que en la formación del consejero se asegure la toma de conciencia hacia las diferencias históricas, la interdependencia de los fenómenos sociales, así como la participación de una multiplicidad de factores e intereses en el moldeamiento de los actuales significados. El entrenamiento deberá también guiar a los participantes hacia el análisis de retórica, textos, currícula y actividades culturales y multiculturales, con énfasis en un intento de descubrir valores e implicancias tácitas.

Referencias

- Arredondo, P. & Rosen, D. C. (2007). Applying principles of multicultural competencies, social justice, and leadership in training and supervision. En E. Aldarondo (Ed.), *Advancing social justice through clinical practice* (pp. 443-458). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Atkinson, D. R., Thompson, C. E. & Grant, S. K. (1993). A three-dimensional model for counseling racial/ethnic minorities. *The Counseling Psychologist*, 21, 257-277.
- Bekerman, Z. (2003). The influence of teachers' multicultural and bilingual perspectives on integrated Palestinian-Jewish education. En J. Lasonen & L. Lestinen (Eds.), *Intercultural education: Teaching and learning for intercultural understanding, human rights and a culture of peace*. Nueva York: UNESCO.
- Berry, J. W. (1998). Social psychological costs and benefits of multiculturalism: A view from Canada. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 3, 209-233.

- Burrello, L. C. & Reitzug, U. C. (1993). Transforming context and developing culture in schools. *Journal of Counseling and Development*, 71, 669-677.
- Chrysoschoou, X. (2004). *Cultural psychology: Its social psychology*. Victoria, Australia: Blackwell.
- Coursen-Neff, Z. (2001). *Second class: Discrimination against Palestinian Arab children in Israel's schools*. Nueva York: Human Rights Watch.
- Cox, A. A. & Lee, C. C. (2007). Challenging educational inequities: School counselors as agents of social justice. En C. C. Lee (Ed.), *Counseling for social justice* (2da. ed.) (pp. 3-14). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Fowers, B. J. & Richardson, F. C. (1996). Why is multiculturalism good? *American Psychologist*, 51, 609-621.
- Fukuyama, M. A. (1990). Taking a universal approach to multicultural counseling. *Counselor Education and Supervision*, 30, 6-17.
- Gelso, C. J. & Fretz, B. R. (1992). *Counseling psychology*. Filadelfia: Harcourt Brace Johanovich.
- Gerstein, L. H., Roundtree, C. & Ordóñez, A. (2007). An anthropological perspective on multicultural counseling. *Counseling Psychology Quarterly*, 20(4), 375-400.
- Goodman, L. A. & Epstein, D. (2008). *Listening to battered women: A survivor-centered approach to advocacy, mental health, and justice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Greenberg, J. & Baron, R. A. (2000). *Behavior in organizations*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5, 96-105.
- Horenczyk, G. & Ben-Shalom, U. (2001). Multicultural identities and adaptation of young immigrants in Israel. En N. K. Shimahara, I. Holowinsky & S. Tomlinson-Clarke (Eds.), *Ethnicity, race, and nationality in education: A global perspective* (pp. 57-80). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Horenczyk, G. & Tatar, M. (2002). Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. *Teaching and Teacher Education*, 18, 435-445.
- Horowitz, T. (1999). Assimilation, monolingualism, unidirectionality, and stereotyping. En T. Horowitz (Ed.), *Children of perestroika in Israel* (pp. 22-71). Lanham, MD: University Press of America.
- Ibrahim, F. A. (1991). Contribution of cultural worldview to generic counseling and development. *Journal of Counseling and Development*, 70, 13-19.
- Karayanni, M. (1996). The emergence of school counseling and guidance in Israel. *Journal of Counseling and Development*, 74, 582-587.
- Khoo, P. L. S., Abu-Rasain, M. H. & Hornby, G. (1994). Counseling foreign students: A review of strategies. *Counseling Psychology Quarterly*, 7, 117-131.
- King, G. (1999). *Counseling skills for teachers: Talking matters*. Londres: Open University Press.
- Kopala, M., Esquivel, G. & Baptiste, L. (1994). Counseling approaches for immigrant children: Facilitating the acculturative process. *The School Counselor*, 41, 352-359.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. En S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lee, C. C. (1998). Counselors as agents for social change. En C. C. Lee & G. R. Walz (Eds.), *Social action: A mandate for counselors* (pp. 3-14). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Lee, C. C. & Hipolito-Delgado, C. P. (2007). Introduction: Counselors as agents of social justice. En C. C. Lee (Ed.), *Counseling for social justice* (pp. xiii-xxviii). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Lee, C. C. & Richardson, B. L. (1991). *Multicultural issues in counseling: New approaches to diversity*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Lee, C. C. & Walz, G. R. (1998). *Social action: A mandate for counselors*. Alexandria, VA & Greensboro, NC: American Counseling

- Association & the ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse.
- Leong, F. T. L. & Choung, E. L. (1996). Counseling international students. En P. B. Pedersen, J. G. Dragnus, W. J. Lonner & J. E. Trimble (Eds.), *Counseling across cultures* (4ta. ed.) (pp. 210-242). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lewis, J. A. & Arnold, M. S. (1998). From multiculturalism to social action. En C. C. Lee & G. R. Walz (Eds.), *Social action: A mandate for counselors* (pp. 51-65). Alexandria, VA & Greensboro, NC: American Counseling Association & the ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse.
- Lines, D. (2002). *Brief counseling in schools: Working with young people from 11 to 18*. Londres: Sage.
- Locke, D. C. (1990). A not so provisional view of multicultural counseling. *Counselor Education and Supervision*, 30, 18-25.
- Locke, D. C. (1998). *Increasing multicultural understanding: A comprehensive model* (2da. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mc Whirter, E. H. (1994). *Counseling for empowerment*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Mitchell, J. T. & Willower, D. J. (1992). Organizational culture in a good high school. *Journal of Educational Administration*, 30, 6-16.
- Moghaddam, F. M. (1998). *Social psychology: Exploring universals across cultures*. Nueva York: W. H. Freeman.
- Pedersen, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70, 6-12.
- Rapoport, T., Lomsky-Feder, E., Resh, N., Dar, Y. & Adler, C. (1995). Youth and youthhood in the Israeli society. En H. Flum (Ed.), *Adolescents in Israel* (pp. 17-40). Even Yehuda: Reches.
- Saleh, M. A. (1989). The cultural milieu of counseling. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 12, 3-11.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smootha, S. (1999). Transformations in Israeli society after half a century. *Alpa'im*, 17, 239-261.

- Sue, D. W. (1995). Multicultural organizational development. En J. M. Casas, L. A. Suzuki & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 474-492). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sue, D. W., Arredondo, P. & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, 70, 477-486.
- Tatar, M. (1995). The potential impact of counselors on school prestige. *British Journal of Guidance and Counseling*, 23, 267-274.
- Tatar, M. (1998). Counseling immigrants: School contexts and emerging strategies. *British Journal of Guidance and Counseling*, 26, 337-352.
- Tatar, M. (2000). Kinds of support anticipated and preferred during counseling: The perceptions of Israeli school counselors. *Professional School Counseling*, 4, 134-140.
- Tatar, M. (2004). Diversity and citizenship education in Israel. En J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 377-405). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tatar, M. & Bekerman, Z. (2002). The concept of culture in the contexts and practices of professional counseling: A constructivist perspective. *Counseling Psychology Quarterly*, 15, 375-384.
- Tatar, M. & Horenczyk, G. (2000). Counseling students on the move: The effects of culture of origin and permanence of relocation among international college students. *Journal of College Counseling*, 3, 49-62.
- Tatar, M. & Horenczyk, G. (2003). Dilemmas and strategies in the counseling of Jewish and Arab Palestinian children in Israeli schools. *British Journal of Guidance and Counseling*, 31, 375-391.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Recibido el 15 de enero, 2008

Aceptado el 18 de mayo, 2008

Información para autores

La *Revista de Psicología* de la Pontificia Universidad Católica del Perú se propone publicar artículos originales relacionados con la psicología y basados en trabajos de investigación empírica, teórica y/o aplicada. Asimismo, recibirá contribuciones en la forma de revisiones de literatura y reseñas bibliográficas; notas sobre temas de interés científico, ético y profesional; información sobre eventos de importancia para la psicología y el desarrollo institucional en el Perú.

Los trabajos deben ser originales y no estar considerados para su publicación en otra revista. El contenido de los artículos publicados en la *Revista de Psicología* de la Pontificia Universidad Católica del Perú es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Las contribuciones deben ser preparadas siguiendo las normas del Manual de Estilo de Publicaciones de la *American Psychological Association* (APA). En cuanto a la extensión de los artículos, se solicitan entre 15 y 30 páginas, escritas con fuente *Times New Roman* tamaño 11, a espacio y medio de interlineado.

La primera página debe incluir (a) título del artículo (máximo 12 palabras) en negrita; (b) nombre completo y afiliación institucional de cada autor; (c) breve currículum vitae, dirección postal y correo electrónico de cada autor (a pie de página); (d) resúmenes en castellano e inglés (máximo 120 palabras cada uno); (e) palabras clave en castellano e inglés. Se utiliza el inglés americano.

Todas las páginas del manuscrito deben ser numeradas en el extremo superior derecho. Los subtítulos deben ir en negritas, nunca en mayúsculas. Cada párrafo debe iniciarse con una sangría con tabulador.

Las referencias bibliográficas deben insertarse en el texto (nunca a pie de página) y deben ir alfabéticamente ordenadas al final del manuscrito bajo el subtítulo *Referencias*. El autor debe asegurarse de considerar solamente aquellas fuentes a las que se recurrió en la redacción del texto y no debe contemplar referencias adicionales que no hayan sido mencionadas en el texto. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

Referencia de texto:

Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. & Blumen, S. (1997). *Nuestros niños son talentosos. Manual para padres y maestros*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apellido, Inicial del nombre. (Año). *Título del libro en cursiva*. Ciudad de publicación: Editorial.

Capítulo dentro de texto:

Cueto, S. (2002). Desayuno escolar y rendimiento escolar. En E. Pollitt (Ed.), *Consecuencias de la desnutrición en el escolar peruano* (pp. 265-282). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apellido, Inicial del nombre. (Año).
Título del capítulo. En Inicial del
nombre del editor. Apellido del edi-
tor (Ed. si es un solo editor, Eds.
si son más de uno), *Título del libro*
en cursiva (número del volumen si
es más de uno, pp. página inicial-
página final). Ciudad: Nombre de
la editorial.

Artículo en revista científica:

Mantilla, C. & Sologuren, S. (2006).
Criterios para evaluar la eficiencia:
hablan psicoterapeutas psicoanalít-
ticos, conductuales cognitivos, ra-
cionales emotivos y psicoanalistas.
Revista de Psicología de la Pontificia
Universidad Católica del Perú, 24
(2), 223-266.

Apellido, Inicial del nombre. (Año).
Título del artículo. *Nombre de la*
revista en cursiva, volumen en cursi-
va (año o semestre), página inicial-
página final.

Las tablas y figuras deberán ir al final
del documento y el autor indicará el
lugar donde serán colocadas dentro
del texto. La cantidad de tablas y figu-
ras debe reducirse al mínimo necesario
para exponer el tema adecuadamente.

La aceptación de los artículos se deter-
minará según los informes de dos miem-
bros del Comité Editorial expertos en
el tema tratado. De haber desacuerdo
considerable entre ellos, se apelaría a un
tercer informe. Las contribuciones son
seleccionadas sobre la base de su rele-
vancia teórica y/o práctica. En general,
antes que criterios metodológicos o
epistemológicos rígidos, se considera el
rigor con el cual se trata el tema.

Las contribuciones son publicadas en
español e inglés con resúmenes en am-
bos idiomas.

El envío de contribuciones debe hacerse
preferentemente por correo electrónico
en archivo adjunto en formato Word
2000 o XP a revpsicologia@pucp.edu.
pe. De lo contrario, enviar dos copias
impresas del manuscrito y un CD en
Word 2000 o XP a Dra. Cecilia Thorne,
Departamento de Psicología, Pon-
tificia Universidad Católica del Perú,
Apartado 1761, Lima 100-Perú

La *Revista de Psicología* es publicada dos
veces al año en los meses de junio y di-
ciembre por el Fondo Editorial de la
Pontificia Universidad Católica del Perú
y se encuentra indexada en PsycINFO
y Redalyc.