



Psykhe

ISSN: 0717-0297

psykhe@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Bravo, Luis

Cincuenta Años de la Psicología en Chile: Una Perspectiva Personal

Psykhe, vol. 22, núm. 1, 2013, pp. 125-137

Pontificia Universidad Católica de Chile

Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96727476011>

- ▶ 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

Cincuenta Años de la Psicología en Chile: Una Perspectiva Personal

Fifty Years of Psychology in Chile: A Personal Account

Luis Bravo
Pontificia Universidad Católica de Chile

En este artículo se describen algunas de las experiencias del autor como psicólogo, al cumplir 50 años de profesión, entre los años 1961 y 2011. Es una revisión personal y crítica de la evolución de la psicología como ciencia y profesión en Chile en los últimos 50 años y de los principales desafíos que enfrentan los psicólogos en el futuro. En sus comienzos la psicología en Chile oscilaba entre una posición pragmática psicométrica aplicada y una orientación clínica, psicoanalítica o conductista. Ella marcó el corpus de la formación de su generación. Posteriormente aparecieron en el campo internacional nuevas corrientes psicológicas, tales como la neuropsicología, la psicología cognitiva, la psicología social y la psicología comunitaria, y también se conoció un cambio epistemológico en las ciencias, que afectó a la psicología en Chile.

Palabras clave: psicología, ciencia, evolución, experiencia, neurociencia

This article describes some of the author's experiences as a psychologist, upon reaching 50 years of practice, between 1961 and 2011. It is a personal and critical review of the evolution of psychology as a science and profession during the last 50 years in Chile, and the main challenges for psychologists in the future. At the beginning, psychology in Chile ranged from an applied pragmatic psychometric position to a clinical, psychoanalytic, and behaviorist orientation. This defined the corpus of his generation's training. Afterward, new psychological trends appeared internationally, such as neuropsychology, cognitive psychology, social psychology and community psychology. At this time psychology in Chile was also affected by a new epistemological perspective of science.

Keywords: psychology, science, evolution, experience, neuroscience

Mis primeras preocupaciones psicológicas surgieron leyendo el libro *La Incógnita del Hombre: el Hombre, Ese Desconocido* de Alexis Carrel (1935) cuando aún estaba en el colegio. En este libro describe, con una fuerte base neurobiológica, las características de la vida humana, desde su reproducción fisiológica hasta el pensamiento. Incluso el autor llegó a plantear —en la década de los años 30— el problema de los trasplantes de órganos y del corazón. Como consecuencia de este y de otros libros me interesé en la psicología, primero como inquietud intelectual y luego como carrera profesional, en 1955, cuando se había creado recién nuestro Departamento de Psicología en la Universidad Católica de Chile (Bravo, 2004). Ingresé a él y me recibí en 1961. Desde entonces he vivido una rica experiencia profesional, académica, social, clínica y educacional, cumpliendo medio siglo como psicólogo.

El objetivo de este artículo es compartir esta experiencia, pero también mirar algunos desafíos que percibo en la psicología actual. Voy a tratar de ser lo más fiel que pueda con mi memoria a los autores y libros que marcaron mi formación y carrera profesional de psicólogo, aunque no me sea posible retener en ella todas las fechas y referencias bibliográficas exactas. Cincuenta años no pasan en vano... y algunos datos se me han evadido de la memoria en la noche del pasado.

Luis Bravo Valdivieso, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Luis Bravo Valdivieso, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile. E-mail: abravov@uc.cl

Al comienzo me costó entender que la psicología es una ciencia que se desarrolla entre la biología y el lenguaje. Ella no es solamente una ciencia de la mente o de la conducta, como creíamos al comenzar nuestros estudios, sino una búsqueda científica del ser humano en lo biológico, cognitivo, emocional y espiritual. Esta relación es tensional y esta tensión con frecuencia culmina en conflictos, que los psicólogos profesionales tratamos de resolver.

Este artículo comprende dos partes: primero, reviso mi formación y experiencia profesional universitaria y clínica y, segundo, planteo una posición epistemológica de la psicología como ciencia.

Formación y Experiencia Profesional

La Experiencia de una Historia

Antes de entrar en el tema, quiero recordar nuestra tradición, palabra que proviene de *tradere*, que significa entregar, y recordar el bagaje profesional y cultural que nos entregaron las generaciones que nos formaron. La tradición psicológica que tenemos hoy día es el resultado del trabajo y la creatividad de los psicólogos, psiquiatras, filósofos y pedagogos que nos antecedieron. La tradición que yo recibí hace 50 años es la base de la tradición que me formó y que he procurado trasmisitir a mis alumnos. En Chile en esa época la psicología era bastante desconocida y solamente estudiada por algunos profesionales como complemento a la filosofía, la pedagogía o la medicina. El contexto social en el cual empezamos a estudiarla estaba prácticamente vacío de investigación.

Desde el punto de vista epistemológico, quiero citar a Woodward y Asch, quienes en su historia de la psicología del siglo XIX expresan que el gran filósofo Kant consideraba a la psicología una disciplina empírica, negando que pudiera alcanzarse con ella un conocimiento racional, mediante el uso de las matemáticas o del experimento (Woodward & Asch, 1982). Ellos, siguiendo a Meyer (1870), consideran que para Kant (1724-1804) los fundamentos de la psicología en ese siglo fueron la filosofía, la biología y la física. Según Woodward y Asch (1982), el “enfoque central del pensamiento de Kant fue su análisis de la estructura innata y del funcionamiento de la mente humana” (p. 31). Concluyen su introducción a la psicología expresando que:

El psicologismo del comienzo del siglo veinte sirvió para estrechar el pensamiento psicológico del contexto interdisciplinario que tenía el siglo XIX y, en consecuencia, legitimar la psicología como una disciplina autónoma. El precio de este estrechamiento y fragmentación fue que la psicología perdió contacto con otras disciplinas, llegó a ser positivista. (p. 9)

Esta autonomía permitió la proliferación de escuelas y nuevas especialidades. Entre ellas estuvo la influencia proveniente de la teoría de Darwin en Inglaterra, a través de Galton, quien inició sus estudios de psicología comparada, que condujeron a la aplicación de los cálculos estadísticos y al análisis factorial (Böring, 1950).

En el transcurso del siglo XX los psicólogos vivimos una profunda evolución, tanto como que-hacer científico como actividad profesional. Cuando ingresamos a estudiar psicología nos encontramos con un legado cultural y científico de la psicología chilena, en parte nacional y en parte internacional, dispersado en algunas profesiones cuya base científica era muy incipiente, y que debíamos aprender para aplicar en un nuevo ejercicio profesional (Bravo, 2004). Encontrarnos con esa tradición consistió en un desafío, en el que, junto con asimilar lo que habíamos recibido, debimos re-construirlo para contextualizarlo a la realidad cultural chilena de nuestra época.

De esta manera, la tradición científica psicológica que conocemos hoy día, expresada en paradigmas, teorías e hipótesis y aplicada en métodos experimentales, clínicos y psicométricos, fue resultado de la investigación, el estudio, la creatividad y el esfuerzo de los profesionales que

introdujeron en nuestras universidades las ciencias psicológicas. Recuerdo que fue un trabajo lento, iniciado también en la Universidad de Chile desde 1946 (Salas & Lizama, 2009) y en la Universidad de Concepción desde 1920 (Luco, 2010). Todas ellas se gestaron en las facultades de filosofía y educación.

Desde la creación de nuestras escuelas de psicología, el aporte de cada generación de psicólogos ha constituido parte de nuestra riqueza cultural y gremial, que hemos reelaborado permanentemente, superando los conocimientos recibidos del pasado, pero también sobrepassando los del presente con nuestras investigaciones, para no quedarnos fijados en imágenes o paradigmas que ya no corresponden a nuestra época. En consecuencia, después de 50 años de trabajo profesional y académico, considero que nuestra tarea actual es ser capaces de reconocer los signos de los tiempos para poder percibir la realidad social y epistemológica que está constantemente cambiando.

¿Cómo Comenzamos?

De acuerdo con Böring (1950) y Foulquié (1965), los iniciadores europeos y norteamericanos de nuestra profesión tenían el concepto de que la psicología, para ser una nueva ciencia empírica, debía alejarse del método deductivo de la filosofía. Debía crear métodos empíricos originales, además de establecer objetivos propios. Este planteamiento tuvo una doble influencia en nosotros en esa época. Por un lado, hizo que la mayor parte de nuestros esfuerzos se concentraran en aprender test y metodologías matemático-estadísticas que dieran solidez a los resultados de las investigaciones. Fue bastante difícil, pues entonces no existían en Chile los test y en la Universidad Católica ni siquiera las calculadoras mecánicas. Teníamos que sumar a mano. Cuando ellas llegaron más tarde a nuestro Departamento, nos permitieron trabajar, crear y/o adaptar los test y las diversas pruebas de medición, que fueron nuestros primeros instrumentos de trabajo profesional. En esos años ellos eran un símbolo de nuestro quehacer y con ellos nos sentíamos autónomos frente a otras profesiones y cumplíamos el modelo de que la psicología era una ciencia empírica.

Sin embargo, junto con la búsqueda de instrumentos empíricos, cometimos el error de plantear un rechazo algo adolescente a la filosofía, como instancia superior del pensamiento que pudiera orientar la formación antropológica de los psicólogos. Caímos con frecuencia en el reductivismo de los procesos mentales a procesos neuronales y socio-culturales. Estas tendencias, que todavía perduran en algunas partes, han dado origen a las distintas corrientes de la psicología, enriqueciendo algunas de ellas nuestra formación en su aspecto científico, pero también empobreciendo nuestro horizonte cultural.

En la Universidad Católica tuvimos un cambio significativo en esta orientación con la llegada a Chile, a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de Hernán Larraín en 1957. Venía de la Universidad de München con una Licenciatura en Psicología y en Teología y estaba escribiendo su tesis doctoral sobre Ortega y Gasset con el profesor alemán Phillip Lersch. Su llegada produjo un remezón en nuestra formación inicial, pues nos hizo ver la importancia de la fenomenología y del existencialismo para comprender la psicología del hombre contemporáneo. Además nos dio a conocer la psicología profunda, especialmente la de Freud, como base para el trabajo clínico. Con su influencia conocimos, también, a algunos fenomenólogos europeos como Husserl, Heidegger, Jaspers y Lersch, los que enriquecieron el pensamiento antropológico de la psicología. También Larraín insistía en la importancia de la literatura para estudiar los fenómenos psicológicos. En sus clases de Psicología General citaba frecuentemente a Dostoyewski, Mann, Sartre, Kafka, Camus, Shakespeare, Proust, Cervantes y otros, además de los clásicos griegos. Entonces aprendí que la literatura es una buena escuela para aprender psicología. Los grandes escritores tienen una sensibilidad especial para percibir los sentimientos y vivencias y, además, son capaces de expresarlos por escrito. Evidentemente su influencia nos alejó del modelo empírico y cuantitativo con el que intentamos comenzar.

Ya en enero de 1956 yo había recibido desde Austria una carta personal de Hernán Larraín en la que describe algunos programas y corrientes de la psicología alemana, los que tuvieron cierta influencia en mi formación en psicología.

En un párrafo de su extensa carta, que cito a continuación, expresa como él percibía la relación entre la psicología y la filosofía:

...no se puede separar la Psic. de la Fil. (sic) y de la Metafísica, pero cuidado con reducir ésta última al armazón escolástico. No niego la solidez de éste último (sobre todo el legítimo tomismo Platón, Arist. (sic) -Tomás), pero hay que llenar sus huecos. Es indudable que no todo está dicho y no son los escolásticos, mirando eternamente atrás como la mujer de Loth los más indicados para hacer progresar la Fil... (sic). El método del psicólogo ha de ser “observación” que es mucho más que simple experimentación o que mera deducción de principios aceptados dogmáticamente. Observar es intuir, es penetrar el sentido de las cosas, llegar a su inteligibilidad descubriendo la huella del espíritu en la materia y en los hechos. El método psic. (sic) ha de ser “fenomenológico”. (Larraín, 1956, Enero 2; carta también mencionada parcialmente en Bravo, 2004)

Entre los aportes que nos hizo Hernán Larraín cuando impartió la cátedra de Psicología General en la Universidad Católica fue el libro *La Estructura de la Personalidad* de Phillip Lersch (1964). Este fue el texto básico de toda nuestra formación inicial. Con él conocí la psicología fenomenológica, que tuvo gran influencia en las corrientes de postguerra de lengua francesa y alemana. Hernán Larraín completaba su formación con otro curso de Psicología Profunda, donde conocimos a Freud y la escuela psicoanalítica.

Después de cinco años viví la difícil experiencia de ser, junto con Teresa Corcueras y Mario Morales, los primeros alumnos que se atrevieron a enfrentarlo en un examen de grado. Duraba tres horas en la parte teórica y dos horas al día siguiente, en la práctica. La comisión de examen estaba constituida por siete profesores, que se turnaban a lo largo de la mañana y al día siguiente. Pasó un largo tiempo antes de que otros compañeros se atrevieran a rendir ese examen.

Entonces, continué como profesor auxiliar en las Escuelas de Psicología y de Educación, después de haber sido ayudante en materias psicométricas. El inicio de mi ejercicio profesional me hizo tomar conciencia de que nuestra formación había sido bastante débil. No teníamos laboratorios ni lugares de práctica. La biblioteca era pobre y la mayoría de los profesores no eran psicólogos. El aprendizaje era en base a clases orales y libros. Tampoco había docentes dedicados a la investigación ni había mucho interés en ella.

Para la mayoría de nosotros lo fundamental era aprender el adecuado manejo de los test y de algunos instrumentos laborales. Esta situación era consecuencia de que habíamos ingresado a una escuela en formación, dependiente de Pedagogía, en la que a medida en que avanzaban los cursos creaba sus programas. Esta debilidad de nuestra formación hizo que con varios compañeros buscáramos becas para los Estados Unidos y Europa. No era una tarea fácil. En 1962 me presenté a la Universidad de Lovaina, que me aceptó como alumno regular para seguir una licenciatura complementaria, que equivalía al actual magíster. Tuve la precaución de llevar bien impresa una pequeña investigación psicométrica que había efectuado en mis cursos con el apoyo metodológico de la profesora Erika Himmel, la que me reconocieron como tesis de licenciatura.

Llegué allá con bastante temor. Además del problema del idioma, me encontré con un mundo totalmente diferente, pero acogedor, en el cual lo central en la formación de los psicólogos era la investigación. Me sorprendí cuando supe que para ser profesor en la universidad era indispensable tener un doctorado.

Algo de la Psicología en Lovaina

A Lovaina llegué bastante perdido de la cultura universitaria europea. Todo era distinto a Chile, pero pude conocer a algunos psicólogos, que fueron mis profesores y a los que conocía solamente por sus libros. Recuerdo que entre ellos conocí a Jean Piaget. Tuve la suerte de que me designaran como profesor guía a Antonio Vergote, quien con los años sería una de las principales figuras de la psicología de Lovaina en el tema de la psicología religiosa. Él comenzaba ese año como profesor titular con un curso en el cual analizaba el concepto de *religión* en Freud y la relación que establecía de la creencia en Dios con la proyección inconsciente de la imagen psicológica de padre (Vergote, 1966, 1983; Vergote et al., 1969). Este tema era absolutamente original para mí y me obligó a profundizar la obra de Freud y su crítica a la religión. Con Vergote aprendí que las creencias religiosas tienen un fuerte componente psicológico y psicopatológico. En otro curso, José Nuttin desarrolló el tema de la *motivación*, partiendo de una amplia revisión de las investigaciones experimentales internacionales sobre este tema (Nuttin, 1971) y al año siguiente efectuó otro curso sobre la *Estructura de la Personalidad*. Nuttin (1968) proponía una posición intermedia entre el conductismo y el psicoanálisis. Otro curso me dio a conocer el *Estructuralismo*, en la obra antropológica de Lévi-Strauss (1973), también desconocido en Chile. Para mí fue sorpresivo que todos los cursos fueran monográficos. Ellos me dieron una amplia base sobre temas de la psicología europea que yo ignoraba. En lo personal me interesé por la psicología fenomenológica y por conocer las obras de Husserl, Walhen, Ricœur y Merleau-Ponty, además del psicoanálisis. La influencia psicoanalítica había sido muy fuerte en nuestra escuela de la Universidad Católica gracias a Hernán Larraín, Otto Kernberg, Ramón Ganzaraín y otros profesores de la cátedra de psiquiatría del profesor Matte Blanco de la Universidad de Chile. Aprovechando mi tiempo, leí casi todos los libros de Freud, gracias a una edición en castellano que tuve la precaución de comprar “a plazo” cuando era estudiante y llevarla a Lovaina. Como consecuencia de esta formación inicial, durante muchos años los temas filosóficos han rondado en mi percepción de la psicología. En cambio, nunca viví la experiencia del laboratorio. En resumen, la Universidad de Lovaina me abrió un nuevo horizonte en mi formación en psicología. Su principal diferencia con lo que había aprendido en Chile es que allá la aprendí más como ciencia que como profesión. En lo que sigue de este artículo trataré de abordar ambos aspectos.

Mi Trabajo Profesional

Entre los años 1964, cuando volví de Lovaina, hasta 1974 trabajé como psicólogo clínico en el Servicio de Psiquiatría Infantil del Hospital Calvo Mackenna de Santiago. Este cambio de actividad interrumpió mi línea de formación teórica basada en el psicoanálisis y me orientó hacia la clínica infantil y luego, por necesidad de mi trabajo, a la neuropsicología. Para ello empecé por las obras de Luria (1966) y de Benton (1971). El ingreso al Hospital Calvo Mackenna me permitió integrarme y compartir mis experiencias con un equipo de psiquiatría, neurología y psicología clínica infantil, compuesto por profesionales jóvenes de gran calidad humana y profesional y deseosos de investigar la realidad de los niños chilenos. Era un grupo que estaba empezando a formarse. Junto con su interés por aprender, predominaba una fuerte motivación social, que también se traducía en campañas para ayudar a los niños más desfavorecidos, como la creación de una escuela especial para alumnos con trastornos del aprendizaje y del lenguaje e impartir cursos en el área de salud mental, como docentes asociados a la Universidad de Chile.

Mi vida se dividió en rumbos paralelos: en las mañanas atendía en el hospital y en las tardes hacía clases de postgrado de psicología en la Escuela de Educación de la Universidad Católica.

Una inquietud que compartíamos con el jefe del Servicio, doctor Altamirano, era la necesidad de investigar. Las reuniones clínicas iban siempre acompañadas por revisiones de temas que implicaban buscar conocimientos nuevos. Su proyecto institucional contemplaba transformarnos en un grupo activo de investigación que aportara conocimientos nuevos, con soluciones para las necesidades psicológicas de los niños.

Al poco tiempo de llegar, Altamirano me había pedido que me especializara en estudiar las problemáticas psicológicas y escolares derivadas de un cuadro clínico poco conocido entonces denominado *disfunción cerebral mínima*. Tuve que partir de cero, tratando de entender las sutiles relaciones entre el funcionamiento cerebral y las alteraciones del aprendizaje del lenguaje escrito en niños, que además vivían en contextos sociofamiliares bastante difíciles. Esa experiencia me orientó a estudiar las *dislexias* —tema poco conocido en Chile—, debido a la gran cantidad de niños que no aprendían a leer, tema al cual he dedicado la mayor parte de mi vida académica.

Años después encontré en la prensa una frase del escritor Saramago que podría haber aplicado a mi situación. Dice que si quieres conocer bien un problema, escribe un libro. Fue lo que hice: empecé a investigar la literatura existente, con bastante dificultad por la escasez de revistas especializadas, a evaluar y diagnosticar a niños y a aplicar una metodología de investigación psicométrica de los casos estudiados; luego escribí una síntesis de mis observaciones. Con toda esa información pude publicar un libro titulado *Trastornos del Aprendizaje y de la Conducta Escolar. Psicopatología de la Disfunción Cerebral Mínima*, el cual tuvo tres ediciones (Bravo, 1972). Tuve el honor de que la primera de ellas fuera prologada por el neurólogo profesor Mariano Latorre y la otra, por el profesor Héctor Croxatto, Premio Nacional de Ciencias. Con él inicié mi vertiente investigadora.

La experiencia en el Hospital Calvo Mackenna me mostró la existencia de un problema social de gravedad: la cantidad de niños de la enseñanza pública que presentaba problemas de aprendizaje escolar, repetía cursos y no tenía ayuda psicopedagógica para salir adelante. No había profesores especialistas ni material psicopedagógico apropiado para enfrentar este problema. Decidí aprovechar que era profesor en la Escuela de Educación de la Universidad Católica y la renovación provocada por la Reforma Universitaria de 1968 para solicitar ayuda y crear un programa de postítulo para profesores especializados en el trabajo con niños con dificultades del aprendizaje. También pedí recursos para investigar y reunir un equipo de colegas investigadores.

Recuerdo que las dificultades del aprendizaje eran un tema que estaba recién apareciendo en la literatura especializada internacional. Hacía pocos años que Samuel Kirk (1962) en Estados Unidos había propuesto una definición de *learning disabilities* y en Chile Olea y Moyano (1962) habían escrito un primer artículo sobre las dislexias. Una vez obtenida la aprobación y los recursos de la Universidad para crear ese Programa de Educación Especial, con un grupo de colegas tomamos contacto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, que nos ayudó con interés y generosidad.

Este reconocimiento internacional motivó al famoso profesor Williams Cruickshank a invitarnos en 1979 a Neva Milicic y a mí a ser miembros fundadores de la nueva Academia Internacional de Investigadores en Trastornos del Aprendizaje, que integraba a investigadores y especialistas de Estados Unidos y Europa. Nos reuníamos cada dos años en alguna universidad europea o norteamericana. Lamentablemente, ya no conservo documentación de esos encuentros. En ellos intercambiábamos resultados de nuestras experiencias psicológicas, pedagógicas y neurológicas, las que compartíamos después con nuestro grupo. En esos viajes conocí personalmente a algunos de los principales investigadores internacionales sobre estos temas. Entre ellos quiero mencionar al neurólogo chileno Alberto Galaburda, quien ya había alcanzado notoriedad por sus descubrimientos sobre las diferencias anatómicas entre los

cerebros de los disléxicos y de los lectores normales. Posteriormente hice amistad con otro investigador chileno por adopción —de nacimiento español—, Jesús Alegria, quien se distinguía en Bélgica por sus investigaciones sobre la lectura y las dislexias. También conocí al profesor Zdenek Matejcek de la Universidad Carlos de Praga, quien hablaba castellano y trabajaba las dislexias en Checoeslovaquia. Igualmente conocí a Peter Bryant en Oxford y a Paco Martos y Marisol Carillo en España. Todos ellos enriquecieron intelectualmente mis conocimientos de psicología y me aportaron modelos para investigar. También me invitaron universidades de Bogotá, Lima, Montevideo y Buenos Aires y postulé al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, del cual obtuve recursos para investigar y formar ayudantes. Algunas de mis experiencias e investigaciones las he incorporado en varios libros (Bravo, 2009, 2011).

En conclusión, es curioso sentir, desde la visión que me han dado los años, como mi perspectiva inicial de psicólogo fue evolucionando con la experiencia, motivándome a modificarla al variar los desafíos que tenía que abordar y al ir adquiriendo nuevos conocimientos. Al comienzo tomé como modelo el psicoanálisis, luego busqué respuestas en la fenomenología y apliqué en la clínica las metodologías psicométricas, para terminar concentrándome en la investigación de las dislexias y adoptando el paradigma de las neurociencias.

Todas estas experiencias me motivan ahora a reflexionar sobre la psicología y mirar cuáles son los principales problemas que enfrentamos, desde la perspectiva de la evolución de las ciencias y la cultura. Con las experiencias vividas aprendí que la psicología no es una disciplina aplicada, como nos lo enseñaron en los años 50, sino una ciencia humana, que no puede alejarse de la filosofía ni de las otras ciencias.

Al respecto, puedo citar a Foucault (1990), quien expresó que “toda la historia de la psicología hasta mediados del siglo XX es la historia paradojal de las contradicciones entre el enfoque positivista y el filosófico” (p.159). Coincide con el psicólogo belga Vergote, quien describe la psicología como la ciencia de la relación entre el cuerpo y el lenguaje, relación que es tensional y también conflictiva, agregando que “el cuerpo humano es tensional y no instintivo” (Vergote, 1981, p. 18).

Mi Perspectiva Actual de la Psicología

Actualmente percibo la psicología chilena como un árbol de crecimiento muy rápido, con innumerables ramas, lo cual hace difícil delimitar sus principales líneas de desarrollo y la direccionalidad de sus avances. La revisión de las distintas revistas chilenas de psicología muestra una gran variedad de temas e intereses que reflejan las inquietudes científicas y profesionales de los psicólogos. Actualmente han aparecido varias excelentes historias de la psicología chilena, de Salas y Lizama (2009), Luco (2010), Laborda y Quezada (2010), Villegas y Rodríguez (2005), Rodríguez y Villegas (2007) y Winkler (2007). Ellos describen la evolución que hemos tenido estos años. En este artículo quiero limitarme a trasmitir algunas de mis experiencias personales. Con el paso de los años se fue produciendo una fuerte diversificación de áreas y temas, las que no se percibían en el horizonte en mis años iniciales, como, por ejemplo, la psicología cognitiva, las neurociencias, la informática, la psicología comunitaria, la psicología transpersonal, las distintas corrientes de la psicoterapia y las nuevas aplicaciones psicológicas al campo social, educacional, industrial y laboral. También han aparecido en este período abundantes temas, como los problemas de la familia, la pobreza y las desigualdades sociales, la violencia juvenil y las drogas, la pedofilia, los derechos humanos y el origen neuropsicológico y genético de algunas dificultades del aprendizaje, especialmente las dislexias. Todos ellos constituyen nuevos desafíos para los psicólogos.

A pesar del interés que tienen estos temas, voy a concentrarme en tres, que considero que pueden ser desafíos más severos que se nos presentan actualmente, como ciencia humana y como profesión.

Cambio de Paradigma de las Ciencias: El Principio de Incertidumbre

El primero fue un cambio en el paradigma de la psicología como ciencia humana, como consecuencia de la evolución que tuvieron las llamadas ciencias exactas y, especialmente, la física en el siglo XX (Geymonat, 1985). Sabemos que los iniciadores de la psicología, como Fechner, Weber, Wundt, James, Spearman, Binet, Piaget y otros, tomaron como modelo de sus investigaciones el paradigma de las ciencias naturales y las ciencias exactas por su capacidad de predecir los fenómenos (Böring 1950; Foulquié, 1965). La psicología inicial tomó como modelo metodológico la física de Newton por su precisión científica, ya que consideraba que era posible predecir los fenómenos naturales a partir de determinadas condiciones, aplicando modelos matemáticos. En consecuencia, lo primero que tuvimos que hacer cuando llegamos a la universidad fue estudiar matemáticas y estadística.

Sin embargo, en 1925 Heisenberg hizo una revolución en la física, que originó el fin de las certitudes de la predicción exacta, modificación que con el tiempo también alcanzó a la psicología. Como consecuencia, la misma física, considerada como el paradigma ideal de las ciencias exactas, reconoció que no siempre era posible conocer las causas y efectos de los fenómenos con toda la exactitud requerida, enunciando un *principio de incertidumbre* para predecir algunos procesos infinitesimales. El físico Heisenberg (citado en Claro, 1996) señaló que “cada experimento destruye algo del conocimiento alcanzado en experimentos previos” (p. 133). Esta variación produce un grado de incertidumbre en la predicción, situación que en física sucede principalmente en los denominados *estados caóticos*, como puede ser la predicción del clima, que se caracteriza por su extremada sensibilidad para recibir influencias que lo hacen cambiar; en consecuencia, es muy difícil hacer una predicción acertada de su evolución. El principio de incertidumbre también influyó en el pensamiento de los filósofos sobre el concepto de *causalidad* y la relación de causa y efecto. Esta crisis (empleo *crisis* en el sentido griego de *juicio*) ocurrida al interior de la física hizo tambalear la seguridad en algunas predicciones científicas, cambiándola por el concepto de *probabilidad*, el cual deja un margen de posibilidades de que algunas predicciones no se cumplan, pues están fundamentadas en estadística de casos particulares (Claro, 1996). El mismo investigador expresa que “en el ámbito de lo muy pequeño, nuestra sabiduría sólo se limita a anticipar probabilidades. Sólo podemos hacer predicciones probabilísticas” (Claro, 1996, p. 130). Al respecto, Heisenberg (1927, citado en Geymonat, 1985) expresó que “la mecánica cuántica no puede dar resultados exactos, sino solamente las probabilidades de que ocurra una variedad de posibles resultados...” (p. 442).

Por otra parte, Prigogine (1997) —premio nobel de Química en 1977— en su libro *El Fin de las Certidumbres* también expresó que en la física de ahora hay probabilidades, pero no certidumbres. Las leyes de la física intentan describir un mundo idealizado, estable, y no el mundo inestable y evolutivo en el cual vivimos. Una conclusión en el libro mencionado es que las leyes físicas deben ser modificadas para que estén de acuerdo con el universo abierto y evolutivo en que viven los humanos, lo cual las acercaría a la psicología. Las investigaciones de Prigogine han convergido en lo que hoy se conoce como la *ciencia del caos*, que estudia la formación de nuevas estructuras en sistemas abiertos lejos del equilibrio, como son las funciones del cerebro en los seres humanos, algunos fenómenos atmosféricos y las sociedades humanas (Najmanovich, 2005).

Para los psicólogos que estudiamos en la década de los 50 estas afirmaciones cambiaron nuestras perspectivas para hacer ciencias, debido a que nuestros objetivos a veces se acercan a lo que se ha llamado *estado caótico*. Las variables mentales y conductuales del desarrollo humano son interferidas por miles de influencias externas, las que impiden predecir con exactitud la conducta o la inteligencia de una persona, por muy exactos, válidos y confiables que sean los test. Nosotros nos formamos en la creencia de la certidumbre para predecir y calcular los procesos psicológicos, lo que daba garantías y seguridad a la psicología naciente y había motivado a Fechner a tratar de encontrar matemáticamente las relaciones cuerpo-alma, mediante el cálculo de la relación estímulo sensorial-respuesta (Böring, 1950).

Aplicando ahora la misma analogía de la física, pienso que es difícil encontrar un estado más caótico e impredecible —es decir, con mayor sensibilidad a las influencias internas y externas de su medio— que la evolución neurobiológica, cognitiva y emocional de la vida de un niño. Solo podemos describir su personalidad y su comportamiento luego de una larga interacción con las variables emocionales y verbales de su medio social, pero no es posible anticipar con certidumbre su conducta futura. En otras palabras, los psicólogos tenemos que reconocer y aceptar la incertidumbre de la conducta humana y la hipersensibilidad del organismo psicológico y biológico para sufrir las variaciones del medio ambiente —físico y emocional—, lo cual dificulta predecir el futuro.

La Revolución Epistemológica y el Concepto de Inteligencia

El quebrantamiento de la creencia de la infalibilidad de las ciencias exactas vino acompañado por dos fenómenos aparentemente divergentes: los límites de la racionalidad científica para conocer la realidad y la llamada *revolución epistemológica*. La toma de conciencia de las limitaciones del conocimiento para conocer la realidad ha ido acompañada por un desarrollo de los estudios epistemológicos sobre el acto de conocer. Entre ellos, surgió el concepto de *meta cognición*, el que ha tenido fuerte impacto en psicología cognitiva y del aprendizaje psicolinguístico.

Por otra parte, la revolución epistemológica ha colocado a los conocimientos científicos y tecnológicos como una importante fuente de poder. Basta con mirar el inmenso desarrollo tecnológico que tenemos en nuestros hogares y la información que nos llega por las invisibles carreteras electrónicas, haciéndose visibles al mover un mando de control remoto. En pocos segundos sabemos y comunicamos lo que sucede en cualquier lugar del mundo. El poder de la información y la manera como ella es transmitida crean imágenes mentales colectivas que orientan las conductas y emociones, que pueden ser utilizadas para fines políticos, de consumo y también para la investigación psicológica de los procesos mentales. Esta influencia de las tecnologías ha mostrado que la planificación de los estímulos externos, como los educacionales, influyen en la estructuración del sistema nervioso central y en los procesos cerebrales (Goswami, 2004).

La revolución epistemológica también ha modificado el concepto de inteligencia y de los factores que inciden en su desarrollo, lo cual, además de su importancia teórica, ha influido en la búsqueda de nuevas perspectivas educacionales para lograr en los niños aprendizajes significativos, superando el clásico binomio estímulo-respuesta.

Los inicios de nuestra formación como psicólogos estuvieron muy marcados por la necesidad de utilizar los test para conocer la inteligencia, pues nos permitían aplicar con cierta seguridad la psicología en las escuelas y en la clínica. Sin embargo, lo esencial es reconocer que la metodología psicométrica contiene un paradigma de la inteligencia que considerábamos bastante seguro para predecir el futuro escolar o el diagnóstico clínico de una persona, además de que era considerado bastante inmutable. Las correlaciones y los cálculos de regresión nos garantizaban la estabilidad del coeficiente intelectual (CI). Sin embargo, lo que entonces considerábamos como un concepto seguro y fácilmente medible ahora es fuertemente discutido, pudiendo hablar de un *principio de incertidumbre psicológica*.

La *revolución cognitiva* colocó a la inteligencia en el centro del debate psicológico, del cual había sido desplazada por el conductismo. En 1989 Lohman estudió los avances en las teorías y las investigaciones sobre inteligencia y su relación con el despertar de las ciencias cognitivas en las últimas décadas. Consideró que se había producido un cambio en el enfoque y en la comprensión de este concepto. Él centró el estudio de la inteligencia en el pensamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Según Lohman (1989), el enfoque actual prefiere estudiar los procesos involucrados en el pensamiento y el aprendizaje, más que en las diferencias individuales en el rendimiento, superando así el modelo inicial de la psicología comparada.

Como una expresión de esta preocupación, la American Psychological Association designó en 1995 una comisión de 11 psicólogos especialistas en inteligencia de renombre internacional, de diferentes posturas teóricas, con el propósito de hacer una revisión sobre el estado de este tema y resumir los principales puntos en los cuales había un acuerdo sobre la inteligencia. Al respecto, publicaron el artículo “Intelligence: Knowns and Unknowns” (Neisser et al., 1996). Partieron de la base de que las personas difieren entre sí en sus características intelectuales para comprender ideas complejas, adaptarse efectivamente al medio ambiente, aprender de la experiencia, emprender diferentes maneras de razonar o superar obstáculos con la acción del pensamiento. Sin embargo, constataron que hay mucha disparidad en las mismas personas y entre una situación y otra, lo que dificulta establecer un criterio único y estable para definir la inteligencia. Consideran que así como hay muchas maneras de ser inteligente, hay también muchas conceptualizaciones de la inteligencia. No lograron acuerdo sobre un concepto de inteligencia que fuera aceptado por todos. También Gardner (1983) habló de las *inteligencias múltiples*, lo que produjo otra revolución en nuestro modelo psicométrico.

Recuerdo que en 1972 Jensen produjo un terremoto cultural cuando publicó que el CI dependía de la raza y que los negros de Estados Unidos tenían un CI inferior a los blancos. Este terremoto tuvo sus réplicas en nuestras costas cuando algunos profesionales empezaron a hablar de un retardo mental “sociocultural”, como si las diferencias sociales fueran la causa de las diferencias en la inteligencia. Esta postura trajo como consecuencia confundir el CI con la inteligencia y originó un doble desafío para los psicólogos chilenos que trabajábamos en educación y clínica. Por un lado, nos llevó a cuestionar los resultados obtenidos en estudios diferenciales de inteligencia efectuados en niños de distintos estratos socioeconómicos y, por otro, nos planteó el problema de encontrar un modelo alternativo explicativo de la inteligencia y de sus diversidades cualitativas en el desarrollo cognitivo. Empezamos a preocuparnos de las diferencias mentales derivadas de las distintas subculturas. El problema más evidente actualmente es el significado de los resultados de la Prueba nacional de Selección Universitaria. Creo que en esta polémica se ha confundido lo cuantitativo con lo cualitativo.

La Neuropsicología Cognitiva y las Neurociencias

El tercer desafío deriva del progreso de las neurociencias y de la aparición de la neuropsicología cognitiva como una nueva área científica que, según Segui (1994), pretende determinar las relaciones entre las representaciones cognitivas y los procesos cerebrales subyacentes al lenguaje. Las neurociencias han tenido en las dos últimas décadas profundas innovaciones metodológicas, las que han ampliado enormemente el conocimiento del cerebro con la tomografía por emisión de positrones, que registra el paso de la corriente sanguínea del cerebro, y la imaginería funcional por resonancia magnética, que refleja las variaciones magnéticas del flujo sanguíneo entre un estado de reposo y otro de actividad cerebral (Dehaene, 1997). Estos cambios se producen como respuestas del cerebro a estimulaciones específicas, tales como el lenguaje o la lectura. Las neurociencias han asimilado procesos propios de la psicología cognitiva para investigar las percepciones, la memoria, el lenguaje o el pensamiento y han descubierto que hay una interesante convergencia entre algunas áreas cerebrales. Podemos sintetizar su novedad diciendo que las nuevas metodologías permiten tener imágenes de las variaciones que se producen en el flujo sanguíneo del cerebro cuando se activan algunas áreas, como consecuencia de algún proceso cognitivo inducido en el sujeto.

Por otra parte, el premio nobel de Medicina, John Eccles (1979, 1992), estudió la evolución de la estructuración del cerebro y la aparición de la conciencia. Considera que una gran dificultad para algunos filósofos (y psicólogos) “reside en el hecho de que los acontecimientos mentales no materiales puedan intervenir sobre las sinapsis del cerebro” (Eccles, 1992, p. 305). Para él “la experiencia mental más elevada” es la “conciencia de sí mismo” (Eccles, 1992, p. 270). Considera que “los procesos mentales tienen una existencia tan autónoma como los procesos neurales y

considera que la relación “espíritu-cerebro” sería análoga al campo de probabilidades descrito por la mecánica cuántica, que no posee ni masa ni energía” (Eccles, 1992, p. 253). Plantea la hipótesis de que este sea un proceso que pudiera explicarse por la mecánica sináptica, mediante la cual se establece la comunicación entre las células nerviosas. También agrega que el cerebro humano, por su asimetría, “tiene una disposición natural para el lenguaje” (Eccles, 1992, p. 298), que no tienen los animales superiores.

Sobre el aporte de la neuropsicología, Dehaene (1997) expresó que:

En los confines de la biología y de la psicología nace una nueva disciplina, las neurociencias cognitivas, cuya imaginaria funcional es la principal herramienta y que espera echar una nueva mirada sobre las cuestiones de la psicología y de la neuropsicología que permanecen en suspenso. (p. 2)

Con este aporte la neuropsicología ha permitido ampliar los conocimientos sobre las relaciones entre la percepción visual de las letras y su asociación con su pronunciación, como vía de acceso a su significado, para el aprendizaje del lenguaje escrito. Ella nos ha dado las claves para entender las dislexias (Poldrack & Sandak, 2004; Shaywitz, 2003; Shaywitz & Shaywitz, 2008).

Otro aporte más reciente de las neurociencias, que modifica la percepción que teníamos del deterioro que se produce en el cerebro con la edad, es la *neuroplasticidad*, la que ha sido propuesta por Goldberg (2009). Su teoría plantea que la actividad modifica el cerebro y que las modificaciones cerebrales perduran toda la vida, lo cual cambia nuestra percepción sobre ellas en las personas de mayor edad.

Respecto del aporte de las neurociencias, deseo finalizar citando un párrafo tomado de Varela (2000), por la especial influencia que ha tenido en el pensamiento científico actual. Expresa que:

La otra consecuencia que se deriva de esto y que ha sido menos enfatizada, es que la mente es inseparable del organismo como un todo. Tendemos a creer que la mente está en el cerebro, en la cabeza, pero el hecho es que el ambiente también incluye al resto del organismo: incluye el hecho de que el cerebro está íntimamente conectado con todos los músculos con el esqueleto, los intestinos, y el sistema inmunitario, los flujos hormonales y así sucesivamente. (p. 4)

Agrega que:

Un punto importante es que la neurofenomenología nos ha internado por los caminos de la renovación filosófica y metodológica. Si pretendemos que esta línea de investigación proporcione una respuesta para lo que de otra manera sería una brecha explicativa insalvable entre la mente cognitiva y la mente fenomenológica, no podemos ignorar la base constitutiva de la reciprocidad mutua que hace que lo mental y lo experiencial, lo corporal y lo neural, se mantengan unidos. Por lo tanto, es evidente que es sólo a partir de esta base renovada que la neurofenomenología puede llegar a ser algo más que una repetición del pasado, bajo la forma de búsquedas de correspondencia que atraviesan la línea “de misterio”. (p. 14)

Esta posición aparece reforzada en otras publicaciones de Varela, Thompson y Rosch (1991) y de Varela y Shear (1999).

El cambio epistemológico ocurrido a partir de la década de los años 80 y 90 es concordante con los objetivos que Benton propuso en 1971 para la neuropsicología, cuando expresó que el propósito esencial de esta disciplina es aclarar la naturaleza de las relaciones entre la función cerebral y la conducta humana.

Conclusión

He realizado esta revisión subjetiva de mi vida de psicólogo y de los cambios que percibo en la psicología desde que comencé a estudiarla. Cuando empezábamos esta tarea en 1955 ninguno de nosotros, ni profesores ni alumnos, se imaginaba los cambios que nos traería la sociedad del futuro. Como consecuencia de mi vida académica y profesional, he podido hacer esta reflexión sobre los nuevos paradigmas en los que las ciencias psicológicas se encuentran comprometidas hoy.

Además, ahora han aparecido severos desafíos preocupantes para nuestro ejercicio profesional, como la drogadicción, la violencia familiar, la delincuencia juvenil, las desigualdades educacionales, la pedofilia de docentes y religiosos y los problemas de la tercera edad. Sin duda que esta revisión está incompleta. Solamente he mencionado una parte de mi propia percepción, derivada de mis experiencias en la clínica, la educación y la universidad, después de medio siglo de vida profesional y científica. Foucault (1990) dice que el presente de la conducta está siempre en dialéctica con su propio pasado.

Al cumplir los 50 años de profesión, he querido compartir con mis colegas y alumnos algo de lo que he visto y vivido, para continuar, así, la transmisión de la rica tradición de nuestra profesión.

Referencias

- Benton, A. L. (1971). *Introducción a la neuropsicología*. Barcelona, España: Fontanella.
- Böring, E. G. (1950). *A history of experimental psychology*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Bravo, L. (1972). *Trastornos del aprendizaje y de la conducta escolar: psicopatología de la disfunción cerebral mínima*. Santiago, Chile: Ediciones Nueva Universidad.
- Bravo, L. (2004). Cincuenta años de psicología en la Universidad Católica. *Psykhe*, 13(1), 197-204. doi:10.4067/S0718-22282004000100016
- Bravo, L. (2009). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar* (8^a ed.). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Bravo, L. (2011). *Lenguaje escrito y dislexias* (5^a ed.). Santiago, Chile: Editorial Universidad Católica.
- Carrel, A. (1935). *La incógnita del hombre: el hombre, ese desconocido*. Buenos Aires, Argentina: La Editorial Virtual. Extraído de http://www.laeditorialvirtual.com.ar/Pages/Carrel/Carrel_LaIncognitaDelHombre_01.htm
- Claro, F. (1996). *A la sombra del asombro: el mundo visto por la física* (2^a ed.). Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Dehaene, S. (1997). *Le cerveau en action: Imagerie cérébrale fonctionnelle en psychologie cognitive* [El cerebro en acción: la imaginación cerebral funcional en psicología cognitiva]. Paris, Francia: Presses Universitaires de France.
- Eccles, J. C. (1979). *Le mystère humain* [El misterio humano]. Bruxelles, Bélgica: Pierre Mardaga.
- Eccles, J. C. (1992). *Évolution du cerveau et création de la conscience* [Evolución del cerebro y creación de la conciencia]. Paris, Francia: Champs Flammarion.
- Foucault, M. (1990). La psychologie de 1850 à 1950 [La psicología de 1850 a 1950]. *Revue Internationale de Philosophie*, 173, 159-176.
- Foulquié, P. (1965). *La psicología contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Labor.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Geymonat, L. (1985). *Historia del pensamiento filosófico y científico: Siglo XX*. Barcelona, España: Ariel.
- Goldberg, E. (2009). *The new executive brain: Frontal lobes in a complex world*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Goswami, U. (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 1-14. doi:10.1348/00709904322848798
- Jensen, A. R. (1972). *Genetics and education*. New York, NY: Harper & Row.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Laborda, M. A. & Quezada, V. E. (Eds.) (2010). *Notas históricas de la psicología en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Larraín, H. (1956, Enero 2). [Carta desde Altenbur-Moosach a Luis Bravo]. Original en posesión de Luis Bravo.
- Lersch, P. (1964). *La estructura de la personalidad*. Barcelona, España: Scientia.
- Lévi-Strauss, C. (1973). *Anthropologie structurale II* [Antropología estructural II]. Paris, Francia: Plon.
- Lohman, D. F. (1989). Human intelligence: An introduction to advances in theory and research. *Review of Educational Research*, 59, 333-373. doi:10.3102/00346543059004333
- Luco, A. (2010). *La psicología en Chile: ciencia, disciplina y profesión*. Santiago, Chile: Catalonia.
- Luria, A. R. (1966). *Human brain and psychological processes*. New York, NY: Harper & Row.
- Meyer, J. B. (1870). *Kant's psychologie* [La psicología de Kant]. Berlin, Alemania: Verlag von Wilhelm Hertz.

- Najmanovich, D. (2005). *La metamorfosis de la ciencia*. Buenos Aires, Argentina: Comunidad de Pensamiento Complejo. Extraído de <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Metamorfosis%20de%20la%20ciencia%20-%20Najmanovich.pdf>
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr., T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Cesi, S. J. ... Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unkowns. *American Psychologist*, 51, 77-101. doi:10.1037/0003-066X.51.2.77
- Nuttin, J. (1968). *Estructura de la personalidad*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Nuttin, J. (1971). *La motivación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universidad de Buenos Aires.
- Olea, R. & Moyano H. S. (1962). Acerca de las bases neurológicas de la dislexia de evolución. *Fonoaudiología*, 8.
- Poldrack, R. A. & Sandak, R. (2004). The cognitive neuroscience of reading. *Scientific Studies of Reading*, 8, 199-202. doi:10.1207/s1532799xssr0803_1
- Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Rodríguez, M. & Villegas, J. F. (2007). *Historia de la investigación científica de la psicología en Chile. Volumen II*. Santiago, Chile: Universidad Central, Facultad de Ciencias Sociales.
- Salas, G. & Lizama, E. (2009). *Historia de la psicología en Chile 1889-1981*. La Serena, Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- Segui, J. (1994). La fabrique du langage [La fábrica de lenguaje]. *Sciences et Avenir. "Esprit Cerveau", Hors-Série* 97, 50-53.
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, 20, 1329-1349. doi:10.1017/S0954579408000631
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida* [versión condensada de Varela, F. J. (1999). Steps to a science of interbeing: Unfolding the Dharma implicit in modern cognitive science. En S. Bachelor, G. Claxton & G. Watson (Eds.), The psychology of awakening: Buddhism, science and our day to day lives (pp. 71-89). New York, NY: Rider/ Random House]. Santiago, Chile: Centro de Formación y Capacitación INDIGO. Extraído de <http://www.educacionemocional.cl/documentos/cuerpo04.pdf>
- Varela, F. & Shear, J. (Eds.) (1999). *The view from within: First-person approaches to the study of consciousness*. Thorverton, Reino Unido: Imprint Academic.
- Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Vergote, A. (1966). *Psychologie religieuse* [Psicología religiosa]. Bruxelles, Bélgica: Dessart.
- Vergote, A. (1981). Le corps [El cuerpo]. En Groupe de synthèse de Louvain, *La signification du corps* [El significado del cuerpo] (pp. 9-22). Louvain-la-Neuve, Bélgica: Cabay.
- Vergote A. (1983). *Religion, foi, incroyance: Étude psychologique* [Religión, fe, incredulidad: estudio psicológico]. Bruxelles, Bélgica: Pierre Mardaga.
- Vergote, A., Tamayo, A., Pasquali, L., Bonami, M., Pattyn, M. R. & Custers, A. (1969). Concept of God and parental images. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 8, 79-87.
- Villegas, J.F. & Rodríguez, M. (2005). *Historia de la investigación científica de la psicología en Chile. Vol. 1*. Santiago, Chile: Universidad Mariano Egaña.
- Winkler, M. I. (2007). *Pioneras sin monumentos: mujeres en psicología*. Santiago, Chile: LOM/Universidad de Santiago de Chile.
- Woodward, W. & Asch, M. (Eds.) (1982). *The problematic science: Psychology in nineteenth-century thought*. New York, NY: Praeger.

Fecha de recepción: Noviembre de 2011.

Fecha de aceptación: Octubre de 2012.