

**SOBRE LA FORMACIÓN POLÍTICA DEL PSICÓLOGO: CONSIDERACIONES
ACERCA DE LA FORMACIÓN A PARTIR DE LA NOCIÓN DE ALMA**

ARTURO MORENO KOPP

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

BUCARAMANGA

2020

**SOBRE LA FUNCIÓN POLÍTICA DEL PSICÓLOGO: CONSIDERACIONES
ACERCA DE LA FORMACIÓN A PARTIR DE LA NOCIÓN DE ALMA**

ARTURO MORENO KOPP

DIRECTOR: PhD. CARLOSGERMÁN CELIS ESTUPIÑAN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE PSICÓLOGO

OCTUBRE DE 2020

**SOBRE LA FORMACIÓN POLÍTICA DEL PSICÓLOGO: CONSIDERACIONES
ACERCA DE LA FORMACIÓN A PARTIR DE LA NOCIÓN DE ALMA**

*On the political formation of the psychologist: Considerations about formation from the
notion of soul*

RESUMEN

La presente investigación analiza el lugar de la formación del psicólogo en la contemporaneidad, advirtiendo que todo plan educativo, por estructura, precisa sostener un ideal que fungirá de referente para formar una persona educada. Aquellos ideales, afincados sobre cierta idea del humano, han de ponerse en cuestión a la luz de las circunstancias históricas, en tanto que pueden ser instrumentalizados en beneficio de un proyecto de sociedad que atente contra el humano mismo. Para este análisis, en primer lugar, se elabora el concepto de formación a partir de un rastreo por varias concepciones de alma en la antigüedad. Hecho esto, se toman como objeto de estudio las pautas de la APA para la licenciatura de psicología de pregrado (versión 2.0), buscando identificar la noción de alma que allí orienta la formación del psicólogo. Esto con el fin de aportar una perspectiva crítica sobre el panorama de psicología de cara a las condiciones socio-histórica contemporáneas.

ABSTRACT

This research analyzes the place of the psychologist's formation in contemporary times, noting that every educational plan, by structure, needs to uphold an ideal that will serve as a reference to train an educated person. Those ideals, based on a certain idea of the human, must be questioned in the light of historical circumstances, insofar as they can be exploited for the benefit of a project of society that threatens the human himself. For this

analysis, in the first place, the concept of formation is elaborated from a search through various conceptions of the soul in ancient times. Once this is done, the APA guidelines for the undergraduate psychology degree (version 2.0) are taken as an object of study, seeking to identify the notion of soul that guides the psychologist's training there. This in order to provide a critical perspective on the panorama of psychology in the face of contemporary socio-historical conditions.

Contenido

Introducción.....	7
Objetivos.....	11
Objetivo general.....	11
Objetivos específicos	12
Metodología.....	12
Estado del Arte	21
Formación del Psicólogo	21
Capítulo 1. Las Escuelas de Formación: Algunas Reflexiones Sobre el Alma y el Buen Vivir	31
Las Escuelas de Vida: Un Acercamiento a la Formación Política.....	34
Escuela Socrática	39
Escuela Platónica	44
Escuela Aristotélica	50
El Declive de la Ciudad-Estado y la Caída de la Ilusión Política.....	55
Escuela Epicúrea.....	58
Escuela Estoica	63
Discusión	75

Capítulo 2. La Contemporaneidad y el Ocaso del Alma: Un Estudio de la Formación del Psicólogo desde las Pautas de la Asociación Americana de Psicólogos	81
El momento cartesiano: el quiebre entre la investigación del alma y la formación de sí. 82	
El Surgimiento de la Ciencia Psicológica y el Declive de la Formación de Sí	90
Política, Economía y Ciencia.....	95
La Educación del Psicólogo: ¿Formación o Capacitación?.....	105
Discusión	130
Capítulo 3. Entre cuidar de sí y cuidarse de sí.....	134
La Tendencia Mortífera del Humano: La Educación desde Kant.....	134
La Construcción del Otro.....	145
Hamlet y la Pasión del Deber	163
Discusión	170
Conclusiones.....	174
Bibliografía.....	178

Introducción

“No te apresures en terminar el libro de Heráclito, el de Éfeso: es un sendero en verdad muy arduo; es oscuridad y tiniebla sin luz. Pero si un iniciado te sirve de guía, el camino será más brillante que el sol. Lo que interesa nunca es la meta sino el trayecto” (Steiner, 2005, págs. 55-56).

A raíz del precipitado avance industrial que ha sacudido la civilización desde hace algunos siglos, el dominio sobre la naturaleza es cada vez mayor: distancias de miles de kilómetros entre personas se han acotado a su mínima expresión con la virtualidad; la medicina ha procurado los más efectivos progresos, al punto de ser posible las prótesis electrónicas, el trasplante de órganos, prevenir enfermedades anteriormente mortales; el internet, que pone toda clase de información al alcance de unos clics; en fin, la aplicación de la técnica ha producido vertiginosos cambios y, con ellos, vendrán más progresos que “no harán sino aumentar la semejanza [del humano] con un dios” (Freud, 1992, pág. 91).

Pero esta aventura prometeica, como dice Sábato (1977), ha tenido un trágico precio: la cosificación del humano. Efectivamente, la ciencia contemporánea, al priorizar la dimensión de la subjetividad susceptible de registrarse en un sistema científicamente analizable, convierte al ser humano en una máquina: se explica *toda* su subjetividad con base en leyes fisicoquímicas del cerebro, o bien, priorizando el dominio cognitivo, comportamental y emocional dentro del encuadre biológico (Lopera, Manrique, Zuluaga, & Ortiz, 2010). En suma, predomina la idea de que el comportamiento humano se suscribe a leyes universales e invariables (Parker, 2010).

El asunto es que estas interpretaciones, en la medida en que fragmentan la realidad subjetiva, favorecen la legitimación de un discurso económico que ha venido consolidándose¹, el cual piensa al humano como una máquina utilitaria –*capital humano* –, visto en la promoción del “cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta” (Nussbaum, 2011, pág. 20), en detrimento de la formación para la vida². Por este motivo, resulta contradictorio que la Asociación Americana de Psicólogos (2013) asiente la necesidad de educar psicólogos con pensamiento crítico y valores democráticos, pero no conceda herramienta alguna para el *cuidado de sí mismo*³ –ni siquiera está dentro de sus consideraciones –. Precisamente, la formación política, presupuesto de los valores democráticos, implica “acercarnos al otro como a un alma, más que como un instrumento utilitario o un obstáculo para nuestros propios planes” (pág. 24); y ello no se logra por una disposición natural del humano, sino que se forma mediante una práctica de sí (la formación es eso: dar forma al alma).

¹ No es azaroso que tal reduccionismo –reduccionismo en tanto totaliza la realidad subjetiva– suceda en paralelo a profundas reformas educativas en función del mercado, encaminadas a producir “mano de obra altamente calificada que ya no vende su cuerpo [como antiguamente los obreros en las fábricas], sino su *cerebro*” (Castro-Gómez S. , 2009, pág. 24). De este modo se colige una intersección entre el proceso productivo y la educación universitaria, en cuanto el modelo económico, sirviéndose del aparato estatal, privilegia los saberes que tienen aplicaciones técnicas afines a la maximización del capital, según señala Martínez (2010) en su tesis doctoral relacionada con la formación universitaria en Colombia.

² Por ahora, piénsese la formación para la vida como la respuesta que cada sujeto responde a la pregunta: *¿cómo he de vivir una vida digna de vivirse?*

³ El cuidado de sí, como se especificará más adelante, es un concepto que se remonta hasta Sócrates. Si el médico se ocupa del cuerpo y la economía se ocupa de la renta, existe una región del humano que es ajena a estos dominios y es el sí mismo, el alma, el sujeto de la acción: “A diferencia del profesor, [el maestro] no se preocupa por enseñar aptitudes o capacidades a aquel a quien guía, no procura enseñarle a hablar, no trata de enseñarle a imponerse a los demás, etcétera. El maestro es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto tiene con respecto a sí mismo y quien encuentra, en el amor que siente por su discípulo, la posibilidad de preocuparse por la preocupación de éste en la relación consigo mismo” (Foucault, 2002, pág. 73). Sin embargo, por ahora entiéndase como el cultivo de sí mismo, ampliamente vinculado a la noción de *Bildung*, relativa a las novelas de formación o aprendizaje para la vida que tuvo gran auge en Alemania, con exponentes como Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), y Johann Gottfried Herder (1744-1803) en el plano de la pedagogía, que problematizaba la educación bajo la rubrica de que “la solución a los problemas sociales [no se encuentra] (...) en instituciones fuertes, sino más bien, en el despertar de aquellas sensaciones [que generan] (...) las consecuencias deseadas” (Horlacher, 2014, pág. 39).

En sustancia, todo proyecto político, por constituirse con humanos, involucra los afectos: siguiendo el ejemplo de la democracia, su base afectiva es el reconocimiento del otro en el marco de “la justicia y la igualdad de oportunidades para todos” (Nussbaum, 2014, pág. 15). En tal reconocimiento se basa la consideración significativa de la diversidad humana, el propósito de contribuir activamente a la construcción responsable de la sociedad, la sensibilidad de cara a las preocupaciones globales (p.ej., el cambio climático). Todo esto son finalidades educativas contempladas en las pautas de la APA (2013); pero alcanzarlas –si es que en algún momento se alcanza en su totalidad –requiere sacrificio y esfuerzo, ya que habrá de lucharse contra el propio narcisismo, contra esa tendencia que constriñe la simpatía; dice Nussbaum al respecto (2014): “El asco y la envidia, o el deseo de avergonzar a otros, están presentes en todas las sociedades y, muy probablemente, en todas las vidas humanas individuales” (pág. 16).

Por lo anterior, advierte Nussbaum que, para la educación de corte democrático, urge cultivar la capacidad de reconocer y apreciar la humanidad del otro, “tal vez uno de los logros más difíciles y frágiles” de la sociedad. En esto radica la pertinencia de la filosofía del cuidado de sí, pues precisamente se ocupa de la transformación del sí mismo en procura de acceder a la virtud. Pero Occidente se halla privado de esta tradición, por lo cual, incluso si palabras como “volver sobre sí, liberarse, ser uno mismo, ser auténtico, etcétera” (Foucault, 2002, pág. 246) entrañan un tono familiar, su significación es ligera, cuando no vacía. Lo que se entiende por filosofía entonces no trata de una extensa historia de autores y conceptos sobre el mundo y el humano, como tampoco de una asignatura requerida para “la formación de opiniones sabias o sensatas” (Hegel, 1996, pág. 18); sino de un discurso que no se basta a sí mismo, en tanto implica el modo de existencia del sujeto.

De lo mencionado, se puede entender por qué el pensar crítico que se disocia de la vida es inútil en el contexto formativo. ¿Qué significa esto? No más que el pensar capaz de tener efectos sobre el modo de existencia del sujeto, no inicia en el plano cognitivo con pensamientos desprovistos de afectos, sino que inicia “con el asombro, el amor, un estado de ánimo, la preocupación, la curiosidad, la admiración” (Posada, 2011, pág. 16). En otro decir, el pensar que tiene efectos formativos es aquel motivado por una pregunta respecto a la existencia, respecto a lo que conmueve el ser del sujeto. De lo contrario –cuando el pensar recae sobre el pensar meramente –es fácil arribar a un superficial aprendizaje, ilustrado en el estudiante que memoriza textos para la evaluación, pero no en miras de comprender, sino queriendo únicamente asir cuanto información pueda: “el discurso para ellos se vuelve superfluo e insensato. En rigor, no les dice *nada*” (Corea, 2004, pág. 90).

Un elemento importante que soslaya la APA en sus pautas para la educación del psicólogo, es que el estudiante puede desimplicarse de la experiencia académica, y esto significa que los discursos no permean su existir, no lo interpelan: “En definitiva, el discurso pasa y fluye, pero es incapaz de generar una operación en él” (pág. 88). Bajo estas condiciones, los textos se manifiestan como simple información, que es puro contenido despojado de enlace con un código, es decir, no hay una atribución de sentido. Y la implicación subjetiva es algo que escapa a la posibilidad de registrarse por un instrumento de medición⁴, pero no por ello deja de ser importante, pues sólo comprometiendo la subjetividad puede el estudiante, a través del paso por la universidad, transformar su visión

⁴ Para que la medición sea adecuada, primero debe haber una demostración de un isomorfismo entre la propiedad del instrumento y la propiedad del objeto, la cual se establece de forma discursiva (Bustamante, 2013). Pero la implicación subjetiva no es un fenómeno que se registre dentro de una regularidad, es decir, que tenga signos observables y susceptibles de ser generalizados: “¿se ha demostrado un isomorfismo entre la calificación otorgada por el profesor al estudiante y lo que éste sabe?” (pág. 45).

de la sociedad –y, con ello, su sí mismo –. Según señala Corea (2004), semióloga y pedagoga argentina, la queja más acentuada en las instituciones educativas de la contemporaneidad reside en las dificultades lecto-escritoras de los estudiantes:

Porque el discurso universitario supone mucho más que saber hablar, leer y escribir con palabras; supone la capacidad de operar con un corpus teórico complejo y armado con su propio lenguaje, el lenguaje de la teoría, que es lo específico del discurso universitario (pág. 87).

A partir de lo citado, puede deducirse que las prácticas universitarias de la época contemporánea, no logran permear la subjetividad del estudiante; y a la luz de tales condiciones, es perentorio detenerse a reflexionar sobre la formación del psicólogo, más aún considerando que su disciplina, en la medida en que se preocupa por el cuidado del ser de los otros, solicita de antemano que el psicólogo cuide de sí mismo, ¿o cómo más pedir al psicólogo que asuma una disposición respetuosa y justa, que desarrolle una sensibilidad para apreciar el carácter diverso del humano, que tome posiciones sensatas ante la alteridad del otro, y que obre correctamente desde su convicción? Tales disposiciones se forman a través del cuidado de sí.

Objetivos

Objetivo general

Analizar el lugar de la formación política del psicólogo en la contemporaneidad, a partir de la noción de alma contenida en las pautas de la Asociación Americana de Psicólogos para la especialidad de psicología de pregrado (versión 2.0), mediante el método histórico-

crítico, considerando referentes de la teoría psicoanalítica, con el fin de aportar una perspectiva crítica a la discusión.

Objetivos específicos

- Elaborar el concepto de formación política a partir de un rastreo por las diversas concepciones del alma en la antigüedad.
- Identificar la concepción del alma en las pautas de la Asociación Americana de Psicólogos para la especialidad de psicología de pregrado (versión 2.0), considerando su vínculo con la formación política del psicólogo.
- Describir los efectos políticos en la formación del psicólogo desde referentes psicoanalíticos.

Metodología

Vale aclarar que, por método, según su etimología (*méthodos*), se entiende una vía de *acceso* a las cosas, la cual “se desarrolla con la presunción de tener un contacto [con la cosa] en la cual se nos revelen las notas constitutivas de la misma” (Vargas, 2006, pág. 59). El verbo *acceso* no es arbitrario, pues involucra un trabajo de parte del sujeto, en el que construye sus formas de vivir en la realidad a través del “despliegue de una subjetividad que, desde su ser real o específico, intenta construir el significado del ser de lo real a la mano, de lo real allende y aquende” (pág. 61).

El método es un modo para buscar la verdad y, a grandes rasgos, cuenta con dos perspectivas (Lopera, 2006): la primera es el método como un procedimiento ordenado de pasos, garante de la verdad; y la segunda perspectiva ya no es una suerte de receta, sino una

actitud de cara a la búsqueda de nuevas vías de *acceso* a la verdad, por lo que entraña un vínculo con la ética (reglas de existencia). La presente investigación se adhiere a la segunda perspectiva y, a su vez, parte de una premisa epistémica fundamental: el conocimiento se constituye a través de un trabajo teórico en el que se ponen en juego los conceptos respecto a los ‘fenómenos evidentes’, con visos a inteligir el sistema de determinaciones que los produce.

La ciencia, así entendida, es una práctica teórica que involucra una discontinuidad frente a la experiencia cotidiana, tal como ocurrió con la caída libre de los cuerpos en el ámbito de la física: en un inicio se creía, desde el sentido común, que la aceleración de los cuerpos en caída libre dependía de su peso; pero fue Newton quien, sometiendo al material empírico conceptos importados de las matemáticas, conceptualizó la “gravedad” como una fuerza que daría el peso a los cuerpos. Según Braunstein (1982):

Este concepto de “fuerza de gravedad” no provino de ninguna experiencia empírica personal como lo querría el mito (la célebre manzana) ni tampoco de una mágica inspiración; fue el resultado de la “importación” teórica de conceptos matemáticos, previamente producidos por otros científicos, a la física y de un planteo del problema de la caída de los cuerpos en términos abiertamente contradictorios con el “saber” de los sentidos (pág. 8).

En atención a lo discurredo, resalta como signo de rigurosidad científica la identificación de distintos órdenes del conocimiento. Kosik (1967)⁵, en esta vía, retoma la

⁵ Karel Kosik fue un filósofo checo que se interesó en hacer una lectura de la obra de Marx, desde la fenomenología de Heidegger; y es una figura de pertinencia para el contexto latinoamericano, pues influyó a académicos como Pablo Freire y Michael Löwy (Wikipedia, 2020).

noción de formas fenoménicas (*Erscheinungsformen*) que Marx (2018) propone en la *Ideología alemana*, la cual describe las maneras distorsionadas en que la realidad se manifiesta al observador que está sumergido en ella; es, en otro decir, lo que percibe el pensamiento común desde la inmediatez de su vida cotidiana. Y, así, diferencia la representación de la cosa, vinculada con la percepción de las formas fenoménicas (por lo cual sería, más que todo, un objeto precientífico); del concepto de la cosa, un grado de conocimiento de mayor profundidad, que concierne a la estructura de la cosa y a la ley de su funcionamiento. Dice Kosik (1967): ‘La dialéctica trata de la “cosa misma”. Pero la “cosa misma” no se manifiesta inmediatamente al hombre. Para captarla se requiere no sólo hacer un esfuerzo, sino también un rodeo’ (pág. 25).

Frente a este tipo de saber previo (sentido común), puede decirse que el humano “en situación”, es decir, desde la experiencia inmediata, configura un sistema de representaciones que Kosik (1967) llama *mundo de la pseudoconcreción*. Bajo esta idea, el sujeto es un ser que, en primera instancia, establece vínculos práctico-utilitarios con la realidad, significando esto el despliegue de una actividad históricamente determinada respecto a la naturaleza y los hombres, más orientada hacia la manipulación de las cosas que hacia una comprensión de las mismas. Afirma el filósofo checo que lo anterior es efecto de que el sujeto, en calidad de ser práctico, abstrae los aspectos pertinentes para determinado fin y, en la misma medida, excluye otros.

De este modo, en el pensamiento común, a raíz de la actividad práctica, se reproducen apariencias de lo real cosificadas, es decir, el aspecto superficial adquiere el valor de un objeto fijo, de una condición natural independiente, la cual, empero, es resultado de la actividad social del humano: “La pseudoconcreción es precisamente la existencia autónoma

de los *productos* humanos y la reducción del hombre al nivel de la práctica utilitaria” (pág. 36). Con el dinero, por ejemplo, no hay necesidad de saber *qué es* para que las personas pueden manejarlo regularmente, incluso este desconocimiento no impide usarlo en transacciones harto complejas.

Los fenómenos, en consecuencia, no son cosas de lo real independientes del sujeto, que se imprimen en él, en su ser pasivo, como un retrato; asimismo, no son hechos contemplados por un observador impasible, cuya objetividad se justifica en un vínculo translúcido con lo real que permitiría “ver las cosas como son”. Nada de eso; nuestro vínculo con el mundo, tanto interior como exterior, está mediatizado por el lenguaje. Esto significa que, antes del fenómeno, está la estructura simbólica, desde la cual se asigna *un* sentido –y no *el* sentido, dado que es siempre inconcluso, pues la palabra no designa a la cosa – (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2002).

Fue Saussure quien formuló el significante no como una positividad, es decir, no albergando un contenido, sino como un elemento diferencial que produce el significado en su oposición con otros significantes; a esto se le llama *el principio diacrítico del significante* (Miller J.-A. , 2010). Para alguien que aprende a discernir la referencia de “perro” en castellano, por ejemplo, es menesteroso recurrir a otros significantes, pues de lo contrario no sabría, por lo menos no con la precisión necesaria, si “perro” refiere a una parte del animal, como las patas o la nariz, o refiere a la raza, la especie, etc.; en fin, lo que acá se pretende exponer es que la aprehensión de los elementos sólo puede ocurrir “en la relación sistemática y global que mantienen entre sí” (pág. 24).

Dicho lo cual, ninguna ciencia tiene por objeto un sector de lo “real”, entendiendo que el objeto científico escapa a la percepción directa, lo cual hace de él una abstracción. Así

las cosas, a consideración de Saussure, el punto de vista crea el objeto (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2002, pág. 51). Y por lo mismo, existe una discontinuidad entre lo evidente para el sentido común, que parte de la percepción ingenua, y los objetos contruidos por la investigación científica.

Ahora bien, esta investigación se separa de la corriente positivista que considera necesaria una actitud neutral, imparcial y objetiva, es decir, al igual que en las ciencias naturales, el sujeto investigador debe despojarse de prejuicios, presuposiciones y vicios ideológicos. Según Comte (citado Lowy, 1974), los fenómenos sociales deben ser abordados con la misma actitud hacia los fenómenos físicos, astronómicos, químicos y fisiológicos; por tanto, no hay lugar para la crítica de los fenómenos sociales, visto que el científico, como en cualquier otra ciencia, es un simple sujeto observador. Entre sus principales postulados hay dos que destacan: 1) la sociedad puede ser epistemológicamente asimilada a la naturaleza; y 2) la sociedad está gobernada por leyes naturales que, por ende, son invariables e independientes de la acción humana. En virtud de estas premisas, el método de las ciencias sociales “puede y debe ser idéntico al de las ciencias de la naturaleza” (Lowy, 1974, p. 13).

Como ejemplo de lo anterior, Durkheim, en el libro *Las reglas del método sociológico*, que publica en 1895, hace explícita su intención de otorgar estatuto científico a la sociología desde el paradigma de las ciencias naturales. Esta visión naturalista de la sociedad lleva consigo el supuesto de una realidad unívoca independiente de la acción humana, pues su lógica de funcionamiento obedece a leyes naturales que, siendo invariables, inmunizan al discurrir histórico humano de todo influjo extraño a la fuerza de lo natural. En virtud de ello, el estudio de los fenómenos sociales está sujeto a las mismas condiciones impuestas por los fenómenos de las ciencias naturales. De modo que factores como la pobreza

y desigualdad son hechos naturales, y se explican porque, al igual que en el reino natural, hay organismos cuya elevada sofisticación les permite reclamar mayores privilegios (Durkheim, 1982).

Por lo anterior, la labor investigativa exige que el “sociólogo se ponga en el estado de ánimo en que se ponen los físicos, los químicos, los fisiólogos, cuando se adentran en una región, todavía inexplorada, de su campo científico” (Durkheim, 1982, pág. 20). Al respecto, dirá Lowy (1974) que Durkheim, como buen positivista, considera los prejuicios como una suerte de anteojos oscuros que pueden removerse por voluntad para ver más claro (tal es la promesa del estado de ánimo neutral, ver las cosas como son, en su desnudez). Sin embargo, para Gadamer (1999), suponerse libre de prejuicios es un acto de ingenuidad, pues la interpretación necesita referentes previos, de lo contrario no sería posible su realización: “Interpretar significa justamente aportar los propios conceptos previos con el fin de que la referencia del texto se haga realmente lenguaje para nosotros” (pág. 477). En adición, el sujeto intérprete siempre anticipará un sentido del todo, el cual irá dialectizando a medida que avance: “la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados” (pág. 333).

No se trata entonces de acallar el prejuicio, ya que éste, en calidad de saber acumulado⁶, entraña un valor referencial para la interpretación sin el cual no podría realizarse. Desde la perspectiva de Gadamer, el prejuicio tiene la cualidad de presupuesto; y estos presupuestos hablan de la subjetividad del intérprete en tanto están condicionados por su historia, por lo que ha vivido, por su educación, por sus creencias y principios morales

⁶ Este saber acumulado agrupa “valores, hábitos costumbres, ideologías” (Ramírez, Lopera, Zuluaga, & Ortiz, 2017, pág. 182)

(Gallo, 2018). No obstante, en el libro *El método analítico* (2017), los autores proponen diferenciar los prejuicios de los presupuestos, indicando que aquéllos hacen referencia a juicios que, conforme no han sido enjuiciados, operan al margen de la consideración del sujeto; por lo cual, para que el acto de interpretación no se vea nublado por los juicios previos, es imperioso su análisis. De igual manera, Bachelard (2000) es vehemente en indicar una oposición radical entre la ciencia y el régimen de la opinión, determinando que, si en algún momento coinciden, no es por las mismas razones. En efecto, el conocimiento científico acontece de una pugna resuelta contra el conocimiento previo, o bien, el sentido común.

Así las cosas, de los miramientos de Durkheim sobre la sociedad como un ambiente regulado por leyes naturales, es preciso resaltar que estos presupuestos metodológicos reposan sobre la idea de una *homogeneidad epistemológica* entre los diferentes dominios de la ciencia (Lowy, 1974). Roberto Harari (1969) critica este principio, señalando sus efectos en la forzada adherencia de la psicología al método newtoniano, dado que, al omitir una interpretación del método con el fin de retraducirlo, acomodaron el objeto al método. Este desplazamiento, de naturaleza mecánica, tuvo como resultado la figuración de “un hombre inexistente, en una situación falsa, sometido a estímulos insólitos de laboratorio” (Harari, 1969, pág. 156). Contrario a los postulados del positivismo, en la presente investigación se piensan los fenómenos sociales desde un marco histórico, en el que dicha dependencia los hace susceptibles de ser transformados por la acción humana, aunque, según Marx (2003), tal empresa comporta límites:

Los hombres hacen su propia historia, pero no lo hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el legado (pág. 13).

Como ya se hizo mención, los fenómenos sociales no son el resultado de fuerzas naturales abstractas, sino que se inscriben en sistemas de determinaciones, y de ahí que la *lectura sintomal* de los ‘datos evidentes’, que son la materia prima del trabajo teórico, implique cierta actitud crítica, pero crítica no en un sentido vulgar, es decir, como rechazo, censura, sino como capacidad de discernir, que no es otra cosa que el análisis de un fenómeno desde criterios conceptuales (Salamanca, 2017). La lectura sintomal busca producir preguntas a fin de develar la estructura que produjo el fenómeno, que bien puede ser un texto; por lo cual:

Lo escrito aparece como el efecto de una estructura invisible que incluye al autor, al sistema de determinaciones conscientes e inconscientes que actuaron sobre él, a la problemática abierta en el plano ideológico o científico, al conjunto de circunstancias sociales, políticas, económicas e ideológicas que rodean al acto de escribir tanto como al de leer y al lector mismo (Braunstein, 1982, pág. 331)

De esta manera, en la presente investigación se tuvo en cuenta la noción de *discurso* propuesta por Michel Foucault (1979), que describe la construcción de sentido a partir de diversas prácticas anudadas a sistemas conceptuales, que se entrecruzan con circunstancias de índole político, económico e ideológico. Foucault describe el discurso como un conjunto de enunciados que están sujetos a juegos de lenguaje, ya que “detrás de las palabras debemos encontrar preguntas, deseos, órdenes” (Larrauri, 1999, pág. 30). Bajo este supuesto, es menesteroso escindir la aparente unidad discursiva a fin de describir lo que allí se sostiene, sin dejar de considerar que el sujeto se especifica por “faltarle conciencia en la mayoría de sus actos” (Ramírez & Gallo, 2012, pág. 89).

Lo anterior se distingue en la clínica con el no saber del sujeto sobre su síntoma: desconoce los motivos subyacentes de las relaciones amorosas fallidas, la incapacidad para controlar ciertos pensamientos o la ingesta compulsiva de drogas, por ejemplo (Ramírez & Gallo, 2012). Antes de Freud, los actos humanos o eran portadores de un sentido intencional, es decir, de un propósito, o eran producidos por causas orgánicas (arco reflejo, herencias, infecciones, entre otras). Lo que introduce Freud es un determinismo en los actos humanos, haciendo de los “sueños, olvidos, equivocaciones, ocurrencias, cortes, vacilaciones, pausas (...) [formaciones psíquicas condicionadas] por un contenido ideológico activo en el sujeto” (pág. 91). Zuleta (1985) dice al respecto:

Todo está determinado, no hay conductas no determinadas. Toda posibilidad de ciencia que tenga como objeto la conducta humana tiene que partir de esa premisa (...) Una ciencia explicativa que pueda describir, esquematizar otras leyes de determinación y hacer explicación. Nadie se puede dar el lujo de hacer una ciencia de la libertad (pág. 23).

Así, se procedió siguiendo el abordaje *arqueológico* propuesto por Foucault, que consiste en interrogar las condiciones de emergencia de los enunciados, nociones y conceptos, es decir, estudiar sus reglas de formación. Respecto al objeto de análisis, *las pautas de la Asociación Americana de Psicólogos para la especialidad de psicología de pregrado (versión 2.0)*, son de gran pertinencia porque tienen el estatuto de criterios de calidad globales. La APA es la organización de psicólogos más grande del mundo, con más de 121 mil miembros en sólo Estados Unidos, que van desde investigadores, educadores y clínicos hasta estudiantes. Creada en 1892, esta institución, al día de hoy, cuenta con 49

revistas, de más 70 en total, que se hallan entre las más destacadas de la disciplina (Street & Warren, 2020).

Por último, las hipótesis planteadas se trabajaron en el semillero de investigación *Sujeto y psicoanálisis*. Es pertinente poner de relieve que la consolidación de conocimiento sólo puede ocurrir en la medida en que se desarrolle una caracterización del mundo por parte de un sujeto. En este orden, con el método se procura configurar las ideas de modo tal que sean susceptibles de ser compartidas y que, en caso dado de que esta ‘semblanza’ se asuma “como válida en relación a lo presuntamente real, sea el producto de una demostración constituyente de objetividad, desatada desde el esfuerzo de distintas subjetividades que interactúan y realiza su conocimiento ‘intersubjetivamente” (Vargas, 2006, p. 63).

Estado del Arte

El objetivo de la revisión bibliográfica es, mediante la lectura sobre lo ya dicho respecto a la pregunta problema, perfilar el panorama concerniente al objetivo de la investigación, detallando las áreas aún sin explorar, o bien, ambiguas, para, de este modo, posibilitar la emergencia de lo nuevo. Es preciso partir del hecho de que todo proyecto de formación, incluyendo el del psicólogo, está fundamentado en una idea del humano. Así que la presente revisión bibliográfica busca esbozar el panorama de la educación universitaria y, más específicamente, su vínculo con la formación del psicólogo.

Formación del Psicólogo

En un artículo de Benito (2009) titulado *La formación en psicología: Revisión y perspectivas*, se hace un breve, pero conciso recorrido histórico alrededor de los lineamientos que han determinado, desde el ámbito institucional, la formación del psicólogo. No es de

extrañar que el autor inicie en Estados Unidos, teniendo en cuenta que fue allí donde se fundó, en el año 1892, la primera asociación de psicólogos del mundo: *American Psychological Association* (APA). Tiempo después, en 1918, Geisler publica en el *Journal of Applied Psychology* un modelo de formación para psicólogos, procurado atender a las circunstancias desencadenadas por la Primera Guerra Mundial⁷. Y ya para 1949, luego de la Segunda Guerra Mundial, se dio la *Conferencia de Boulder*, a la cual asisten 73 representantes de distintos campos de la psicología, medicina y otras disciplinas del área educacional.

En la conferencia se dio prelación a la salud pública, a causa de la reducida cantidad de psicólogos clínicos para responder a los progresivos problemas de salud mental padecidos por excombatientes; con base en lo discutido, se estableció la necesidad de formar a los psicólogos tanto en competencias en investigación como en habilidades clínicas. Este lineamiento obedece al modelo científico-práctico propuesto por David Shakow, el cual mantiene su vigencia hasta la actualidad. Luego, en 1987, tiene lugar la conferencia de Utah, también llamada *National Conference on Graduate education in Psychology*, en la que se decretan los fundamentos del currículum de psicología: “la estadística, los métodos de investigación y diseños, la psicobiología, la percepción, los procesos cognoscitivos, el aprendizaje, la personalidad, el desarrollo, la Psicología social, la Psicología anormal y la historia y los sistemas de Psicología” (pág. 4). Y así, en 1995, surge la primera acreditación para el programa de Psicología (*Guidelines and Principles for the Accreditation of Psychology Programs in Professional Psychology*).

⁷ En ese momento, según Munsey (2010), el principal problema era la escasez de psicólogos clínicos frente a la gran cantidad de casos de síndrome de estrés postraumático.

Por otro lado, en Latinoamérica, para los años 50 del siglo pasado, comienzan a estructurarse varios programas de psicología conforme al modelo de Boulder. De esta manera, en 1974 se da una conferencia en Bogotá, Colombia, con el propósito de instituir el *Modelo Bogotá*, el cual fija unos lineamientos comunes para la formación del psicólogo en varios países de Latinoamérica. Este modelo reitera la necesidad de formar al psicólogo como investigador y como practicante capaz de desempeñarse en todas las áreas. Asimismo, enfatiza en el doble carácter de la psicología, es decir, como ciencia y profesión; lo cual significa que la adquisición del título de psicología implica, de una parte, realizar una tesis y, de este modo, adquirir experiencia en investigación; y, de otra parte, desarrollar prácticas profesionales supervisadas.

Por último, del recorrido histórico el autor deduce, entre otras cosas, el acentuado interés de la psicología por constituirse como una disciplina rigurosa, a través de la creación de lineamientos estandarizados para los programas universitarios. Sin embargo, advierte Benito que tal finalidad ha opacado asuntos medulares de la formación del psicólogo, como la pregunta por el lugar de esta disciplina en el ámbito científico y social. Pues bien, las normatividades implementadas no son efecto de reflexiones en torno a las problemáticas intrínsecas de cada región, sobre su pertinencia social, sino que responden a cuestiones más que todo administrativas.

Acerca del modelo de Boulder, puede decirse que su principio estructurador es la formación en investigación científica y práctica clínica. Se espera, según los objetivos de este modelo, que el psicólogo guíe su ejercicio profesional considerando los nuevos descubrimientos científicos, lo cual supone adherirse a prácticas basadas en la evidencia (Navab, Koegel, Dowdy, & Vernon, 2015). Con todo, pese al gran apoyo que ha recibido de

la comunidad de psicólogos, bajo el argumento de su rigurosidad en la enseñanza de competencias clínicas y en investigación, el modelo científico-práctico también ha sido objeto de serias críticas.

En un artículo titulado *The Boulder Model's Fatal Flaw*, Albee (2000) hace unos señalamientos de significativas inconsistencias del modelo, partiendo del hecho de que David Shakow, su autor importó varios términos psiquiátricos, como el de “enfermedad mental”, al campo de la psicología, en virtud de que, para el momento, se encontraba investigando en el Hospital Estatal de Worcester (*Worcester State Hospital*), un entorno predominantemente médico. Y no fue sólo él, luego de la Segunda Guerra Mundial, de acuerdo con Albee, varios departamentos de psicología adoptaron términos médicos acríticamente debido a los mismos motivos: los psicólogos entrenaban en contextos psiquiátricos, lo cual conllevó a que “absorbieran”, sin reflexión alguna, la cosmovisión médica cegados por el anhelo de adquirir reconocimiento de parte de la comunidad científica; y la perspectiva orgánica para explicar el cerebro y las enfermedades mentales, dice Albee, sirve a la clase dirigente en razón de que prescinde de la transformación social, en tanto reduce el malestar a lo orgánico y, con ello, elimina su dimensión social.

Patricia Landa Durán (2011), en su artículo *Algunas Consideraciones sobre la Adopción del Modelo Médico en Psicología: el Caso de las Terapias Empíricamente Fundamentadas*, analiza uno de los efectos de la influencia del modelo médico en la formación del psicólogo. Indica que el ejercicio profesional integra una suerte de unidad con los criterios de aplicación del conocimiento científico. Bajo esta idea, la autora establece que las disciplinas aplicadas tienen un *qué*, relativo al corpus teórico y principios metodológicos, y un *cómo*, relacionado con los criterios de aplicación que buscan alterar al objeto. El asunto

está, según Landa, en que el cómo no es un problema que pueda resolverse desde la perspectiva conductual, puesto que no se trata meramente de conceptualizar un problema; más allá de eso, el cómo precisa inteligir “por qué es problema y para quién” (pág. 112). La premisa de este artículo es que, el modelo de Boulder, pese a especificar el campo de conocimiento del psicólogo y sus funciones en calidad de profesional, soslayó discernir los criterios de aplicación. Intemperie

Y allí, en esa fisura, por decirlo de cierta manera, se instaló lo que Landa nomina la “ideología del modelo médico”, manifestada en los criterios de normalidad/anormalidad. Este fenómeno tuvo origen, de un lado, en la construcción de la primera prueba de inteligencia por Alfred Binet, a fin de identificar déficits cognitivos (anormalidad) y pronosticar fracasos escolares; y, de otro lado, a raíz de la Segunda Guerra Mundial, momento histórico en el que, como habíamos señalado anteriormente, había una escasez de psicólogos clínicos respecto a la gran cantidad de veteranos de guerra afectados. Seguido a esto, la díada normal/anormal queda incorporada en el modelo de Boulder y, así, endilgaron un carácter universal a aquellas conductas consideradas anormales.

En consecuencia, fueron creándose procedimientos orientados a alterar el comportamiento de todos los que presentaran dicha anormalidad, prescindiendo de la singularidad del caso y, asimismo, de su entorno. Por ello, Landa propone “reconocer, identificar y articular la dimensión valorativa” (pág. 112), mediante la asunción del análisis de los sistemas de relaciones sociales. En todo caso, la autora, si bien reconoce la influencia política en la práctica del psicólogo, omite interrogar aspectos esenciales, como ¿quién y para qué quiere controlar el comportamiento de los demás?, ¿y qué contribuye a que psicólogos presten y presten servicio, irreflexivamente, al control de los otros?

Tales preguntas, en cambio, son abordadas por Jairo Gallo Acosta en su artículo *La Gubernamentalidad y las Psicociencias*, publicado en la revista *Poiésis*. El autor retoma el trabajo de Foucault sobre la razón neoliberal y, partiendo de ahí, describe cómo la psicología ha devenido en un dispositivo para gobernar la conducta, que penetra en lo más íntimo de la existencia de los sujetos a fin de adaptarlos al sistema capitalista neoliberal. Esta nueva forma de poder funciona, no a través de la imposición de una autoridad externa, como sucedía antes, sino mediante la regulación efectuada por el propio sujeto; es decir, el sujeto, desde el régimen neoliberal, se gobierna a sí mismo.

Durante el siglo XVIII surge el liberalismo, una práctica de gobierno cuyo propósito es la gestión, ya sea de la libertad, de la economía o de la población; el liberalismo también espera que, del lado del sujeto, haya un gobierno de sí. Bajo este régimen, la razón de Estado asume el nuevo objetivo de incrementar las riquezas, de manera que su funcionamiento se torna similar al de una empresa. Se pasó así de buscar la erradicación de aspectos negativos, como la pobreza, la criminalidad o la violencia intrafamiliar, a reducirlos a un mínimo aceptable.

Después, entre el siglo XVIII y XIV, comienza a extender el liberalismo su campo de acción, interviniendo ahora en aspectos mucho más íntimos, como el núcleo familiar. Todo esto, amparado en el objetivo del mayor beneficio económico; objetivo el cual conllevó, asimismo, a que la razón de Estado cada vez se preocupara más por la organización de la ciudad en función de maximizar riquezas. Progresivamente va surgiendo el neoliberalismo, a medida que el comportamiento de los individuos comienza a ser objeto de reflexión política, pero no en el sentido de pretender su obediencia, sino más bien aspirando a su libertad; pero una libertad en la que el sujeto debe conducirse siguiendo la lógica empresarial.

La psicología se introduce acá, en este afán de libertad entendida en términos de individualismo, aportando técnicas de control a modo de paliativos para colmar el malestar social vinculado a las condiciones de existencia en el capitalismo tardío. De igual manera, también contribuye la psicología a reforzar la premisa del individualismo invocando el “pensamiento positivo”, en donde el yo todo lo puede si sabe manejar sus emociones. Los psicólogos, por consiguiente, no pretenden adentrarse en la incógnita humana *¿cómo he de vivir mi vida?*; más bien, su objetivo es que los sujetos se apropien, a través de prácticas terapéuticas, de pensamientos positivos bajo la promesa de la autorrealización, es decir, alcanzar el éxito y mayor productividad.

Total, en la modernidad el gobierno sobre los otros supone la administración de la conducta y, por esto, la psicología ocupa una posición esencial en el capitalismo, ya que legitima este régimen desde el lugar de la ciencia. Si el capitalismo precisa del autogobierno, la psicología brinda las herramientas para ello; de ahí que defina a la persona saludable como aquella que es adaptada y que, para tal propósito, se sirve de su inteligencia emocional. Esto es reflejo de una nueva forma del poder más efectiva, más sutil, por cuanto son los mismos sujetos quienes modulan sus conductas. El psicólogo, entonces, viene siendo el experto que sabe cómo alcanzar la felicidad, y a su consejo, por consiguiente, acuden las personas a fin de hallar la manera adecuada de conducir sus vidas.

En otro artículo de la revista *Poiésis* titulado *¿Es la psicología un aparato ideológico del Estado? Reflexiones desde la obra de Louis Althusser*, Nicolás Ignacio Uribe Aramburo (Uribe, 2014) analiza la psicología a la luz de la obra de Althusser. Según el filósofo francés, la clase social dominante, es decir, la que controla el Estado, ejerce su gobierno sobre los otros, por un lado, mediante los aparatos represivos, vinculados con las instituciones que se

sirven de la violencia para sostener el dominio, como la policía y el ejército; y, por otro lado, mediante los aparatos ideológicos, que aspiran a la manipulación ideológica de los sujetos, a fin de reproducir el *statu quo* a través del consenso. En este grupo se encuentran la iglesia, la familia y el entorno escolar, y conforman los espacios donde los sujetos introyectan el sistema de valores de la clase dominante. Ante tal panorama, advierte el autor el menester de que los psicólogos no asuman la posición de garantes del adoctrinamiento en entornos educativos, o de las relaciones de explotación en las empresas, o de la adaptación de las comunidades marginadas al sistema económico-político.

En otro orden de ideas, en la investigación *El cuidado de sí y la institución de la moral: Una reflexión en torno a la ética en psicología y psicoanálisis*, Nelson Rosales (2019) analiza el lugar de la subjetividad en el código deontológico colombiano del psicólogo, precisando que éste obedece más a una moral que a una ética, en tanto que configura un conjunto de prescripciones normativas amparadas en la lógica del castigo. Lo cual ejemplifica tomando, entre otros aspectos, la prohibición de tener relaciones sexo-afectivas con los pacientes; si bien es pertinente mantener este límite en vista de la posibilidad de perjudicar al paciente, el código deontológico no exhorta al psicólogo a realizar alguna práctica del *cuidado de sí* que le permita ejercer un dominio sobre la dimensión sexual; sino que impone su acatamiento.

Por el contrario, durante el siglo I y II, en la época helenística y romana, eran varias las escuelas filosóficas que promovían el cuidado de sí, refiriendo con ello la formación del alma en la medida en que era ésta el principio de vida, el agente de la acción. Y, dicho objetivo, implicaba la puesta en práctica de ejercicios a través de los cuales cultivaban el alma; pero la motivación de tales prácticas no reposaba en imperativos, sino en la aspiración

a construir la mejor relación posible consigo mismo, a otorgar una forma bella al modo de existencia.

Así, dice Rosales que el código deontológico pretende adherir al sujeto a unos ideales del “buen obrar” al margen de prácticas de sí, las cuales le permitirían establecer una relación con los mismos. Más bien, el vínculo que, desde la universidad, busca establecerse entre los psicólogos y el manual deontológico sigue la lógica de la sanción. Para entender el quiebre entre estas dos modalidades de concebir la ética, se toma el momento cartesiano postulado por Foucault que describe la gradual consolidación del positivismo, cuyo efecto en la ética fue la exclusión de la subjetividad en privilegio de un deber-ser. Siendo así, la adecuación del psicólogo a unos ideales suprime su dimensión su humanidad, en tanto oblitera aquello que lo hace singular, es decir, no susceptible de repetición.

Dicho lo cual, la presente investigación se ocupa, no de la ética del psicólogo, aunque tenga con ella un íntimo nexo, sino de su formación acentuando el aspecto político, es decir, aquello relativo a los efectos de su práctica sobre el conjunto de la sociedad. Así las cosas, en el primer capítulo, llamado *Las escuelas de formación: algunas reflexiones sobre el alma y el buen vivir*, se hace un rastreo por la época griega, helenística y romana con objeto de inteligir el entrecruzamiento de la búsqueda de la virtud con la investigación sobre el alma. Para tal propósito, se indaga, en las escuelas socrática, platónica, aristotélica, epicúrea y estoica, cómo interpretaban el alma y cómo, desde ese lugar, articulan el elemento formativo.

En el segundo capítulo, titulado *La contemporaneidad y el ocaso del alma: un estudio de la formación del psicólogo desde las pautas de la Asociación Americana de Psicólogos*, se procede, en un comienzo, a rastrear las condiciones de emergencia del alma contemporánea, con visos a discernir el recuadro histórico-político actual de la psicología,

en el que se inscriben las pautas de la APA; y seguidamente se pasa a su análisis, orientado por la búsqueda de la noción de alma que da cuerpo a las pautas para la formación del psicólogo. El tercer y último capítulo se nomina *La formación: una mirada desde el campo del psicoanálisis*, y en él, a partir de una indagación de la estructura y estructuración del sujeto, se analizan los efectos políticos de las pautas de la APA para la formación del psicólogo.

Capítulo 1. Las Escuelas de Formación: Algunas Reflexiones Sobre el Alma y el Buen Vivir

“La cultura es cosa muy distinta. Es organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia, conquista de superior conciencia por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida, sus derechos y sus deberes. (...) Conocerse a sí mismos quiere decir ser lo que se es, quiere decir ser dueños de sí mismos, distinguirse, salir fuera del caso, ser elemento de orden, pero del orden propio y de la propia disciplina a un ideal” (Gramsci, 2016, pág. 20).

A la luz de la pregunta por los inicios de la psicología, podría uno remitirse a 1879, citando la inauguración que Wilhelm Wundt hace del primer laboratorio de la disciplina en Leipzig, Alemania. Sin embargo, ateniéndose a la composición etimológica, *psyché*, que viene del griego, alude a alma, mientras que *logos* significa discurso; y las reflexiones alrededor del alma, en la medida en que guardan un nexo con la pregunta *¿quiénes somos?*, se remontan a los inicios de la humanidad.

En vista del interés de analizar la formación del psicólogo en su enlace con la noción que, al día de hoy, se asume de alma, es pertinente rastrear los modos en que el alma ha sido pensada a fin de construir un referente, un punto de comparación; y nada mejor que partir de los griegos, considerando los valiosos aportes que realizaron sobre la formación o *paideia*, desde Sócrates con su exhortación al cuidado de sí (*epimeleia heauton*), pasando por Platón, Aristóteles, los estoicos y epicúreos. Pues bien, según el seminario de Foucault *La hermenéutica del sujeto* (2002), en aquél entonces el conocimiento del alma o el

autoconocimiento (*gnothi seauton*) mantuvo siempre un vínculo con el cuidado de sí. La inquietud de sí debe entenderse de acuerdo a tres características fundamentales:

1. Es una actitud ante la existencia, o bien, una forma de relación respecto a sí mismo, a los otros y al mundo en general.
2. Es un modo de atención, pues la filosofía desplaza su inquietud, antes situada prioritariamente sobre lo exterior, hacia el alma.
3. Designa un conjunto de acciones que se ejercen sobre sí con miras a cuidar de sí mismo y transformar el ser.

La importancia de la conjunción de ambos preceptos radica en que otorga un lugar a la experiencia del sujeto en la investigación sobre el alma. Esto a causa de que existe, en la aprehensión de la realidad del alma, cierto tipo de verdad no susceptible de transmisión mediante el mero acto de conocimiento (p.ej. la virtud). Es un saber que no puede formalizarse del todo y se registra en la pregunta primordial de la existencia *¿cómo he de conducir mi vida?* Precisamente, en la Antigüedad han de encontrarse varias escuelas de vida, donde cada una profesaba cierta posición respecto a dicho enigma que, a su vez, era concomitante con determinado modo de entender el alma, la ética, la política y la relación del sujeto con la verdad (Pérez, 2008).

Pues bien, para el desarrollo de este capítulo, se realizó una revisión documental en la que se encontraron dos elementos pertinentes para guiar el rastreo histórico. El primero se toma del libro *Relaciones psicología-psicoanálisis: un estado del arte*; allí Lopera, Manrique, Zuluaga y Ortiz (2010) formulan dos perspectivas a lo largo de la historia en lo tocante a la investigación sobre el alma: las corrientes epistémicas, que conciernen a la

construcción de un conocimiento objetivo sobre la *psyche*; y las corrientes ascéticas, donde el conocimiento del alma tiene el propósito de transformar el ser del sujeto (*ascesis*).

La particularidad de las escuelas de vida de la Antigüedad reside en que sus reflexiones sobre el alma, al considerar la experiencia subjetiva, sostuvieron un enlace con la formación de sí. El segundo elemento deriva del seminario de Foucault *La hermenéutica del sujeto* (2002), en el cual rastrea, desde los griegos y pasando por la época helenística y romana, las diferentes maneras en que el hombre ha interpretado su ser de sujeto. Así, plantea que, con Sócrates, se introduce el precepto de la inquietud de sí (*epimeleia heauton*), el cual, siguiendo a Jaeger⁸, genera un giro antropocéntrico en la filosofía.

En suma, la hipótesis que atraviesa esta investigación contiene dos preguntas: ¿la psicología, en la contemporaneidad, funciona a condición de haber eliminado el alma?, y ¿qué lugar, en consecuencia, ha otorgado a la formación política del psicólogo? Es inevitable, en aras de desarrollar ambas preguntas, atender otros interrogantes, los cuales serán objeto de consideración en este primer capítulo: 1) ¿qué entendieron los antiguos por formación?; 2) ¿cuál es el vínculo entre la formación y el cuidado de sí?; 3) ¿de qué modo la episteme acerca del alma influye sobre la formación?; y 4) ¿cómo pensar la dimensión política de la formación? De esta manera, en la primera parte del capítulo se realiza un rastreo de las escuelas de vida más importantes durante la época griega, helenística y romana, con objeto de inteligir el entrecruzamiento de la búsqueda de la virtud con la investigación sobre el alma.

⁸ Werner Jaeger (1888-1961) fue un filósofo alemán que se interesó profundamente en el estudio del cultivo de sí en la Antigüedad, centrándose en el pensamiento de Platón. Esto como un medio para enfrentar la crisis espiritual que percibió en Alemania durante el período de entreguerras. Concretó su trabajo en la obra *Paideia*.
Fuente especificada no válida..

Y con algunos de estos elementos, en la segunda parte del capítulo se procederá a la construcción del concepto de formación política.

Las Escuelas de Vida: Un Acercamiento a la Formación Política

En la Antigüedad existió un vínculo –que asumió varias modalidades –entre la investigación del alma y la búsqueda de un modo de existencia virtuoso, inherente a la formación de sí. Esto fue posible gracias a la intersección entre la pregunta por cómo conducir la propia vida de manera adecuada y el contexto, de por sí inédito, de la ciudad-Estado, ya que trajo consigo una pronunciada preocupación por el buen uso la libertad: “Ser libre y vivir en una polis eran en cierto sentido uno y lo mismo” (Arendt, 2016, pág. 152). De ahí se desprendieron diversas escuelas definidas por su forma de problematizar la libertad.

Si bien vivir en la *polis* era la condición *sine qua non* para ser libre, no todos tenían libertad, tal es el caso de los esclavos, que eran sometidos con el fin de emancipar a los ciudadanos de la *labor*⁹. Y, por lo mismo, los griegos pensaban la libertad como la no esclavitud, significando esto no encontrarse bajo el dominio de otro, asunto eminentemente político. Esta reflexión sobre la libertad, que es la misma ética, predominó a lo largo de ocho siglos durante las épocas griega, helenística y romana. Se perfila así un nexo entre la política y la ética, puesto que lo político:

“(…) en este sentido griego se centra, por lo tanto, en la libertad, comprendida negativamente como no ser dominado y no dominar¹⁰, y positivamente, como un espacio sólo establecible por muchos, en el que cada cual se mueve entre iguales”;

⁹ La *labor*, según Arendt (2005), describe aquel conjunto de actividades necesarias para la supervivencia humana (agricultura, ganadería, pesca, etc.).

¹⁰ El “no dominar” al que alude Arendt más atrás, se vincula con no dominar a los otros, dado que la posibilidad de ser libre se encuentra supeditada a moverse entre iguales, es decir, entre hombres libres.

iguales en el sentido de que “tienen el mismo derecho a la actividad política y esta actividad era en la polis preferentemente hablar los unos con los otros” (Arendt, 2016, pág. 153).

Y la problematización de la libertad que se concretó en estas culturas toma la forma del cuidado de sí (*epimeleia heauton*), ya que el ejercicio apropiado de la libertad reclama un dominio de sí mismo por sí mismo, en cuanto el sujeto puede volverse esclavo de sus propias pasiones. Precisamente, los griegos advirtieron en la constitución humana cierta tendencia que excede el orden de la necesidad, “buscando el placer incluso después de la restauración del cuerpo” (Foucault M. , 2005, pág. 49).

Sin embargo, el modo en que abordaron el uso de los placeres diverge, en gran medida, respecto a Occidente, tanto así que no hay una traducción exacta del término *aprhodisia*, nominación griega para designar “actos, gestos, contactos, que buscan cierta forma de placer” (pág. 39); es decir, refieren con ello a algo próximo a lo que conocemos como *sexualidad*. Foucault señala que, mientras la sexología habla de un conocimiento objetivo acerca de la sexualidad, en la antigua Grecia la erótica se pensaba desde los modos de relación consigo mismo, con las propias apetencias e inclinaciones y, por supuesto, con los propios excesos que en cada uno se juegan de manera diferente. Ya que la reflexión sobre la erótica se inscribe en el campo de la libertad, que se entiende como la capacidad de un sujeto de ejercer un dominio sobre sí, escapaba a la modalidad normativa donde un código moral legisla la manera correcta de vivir:

No se trata de lo que está permitido o prohibido entre los deseos que se experimentan o los actos que se realizan, sino de prudencia, de reflexión, de cálculo en la forma en que se distribuyen y en que se controlan los actos (pág. 52).

Y esto porque, frente a una misma regla de conducta, hay diferentes modos de sujeción, es decir, formas de entablar una relación con dicha regla. Foucault lo ejemplifica con la fidelidad: alguien puede decidir someterse a tal prescripción en aras de dar vigencia a cierta tradición espiritual, o alguien bien puede clamar practicarla queriendo el reconocimiento de un grupo cultural, aunque en privado no sea así; como también puede ejercerse la fidelidad buscando conferir a la vida una forma bella.

Ahora, para la subjetivación de las reglas de conducta es necesario delimitar la parte de sí objeto de la práctica moral. Cierta austeridad sexual, en este caso, deberá asegurarse mediante una ascética, a saber, un conjunto de ejercicios, como la memorización de preceptos, el combate permanente, la renuncia súbita o el desciframiento del deseo; y estos ejercicios pretenden transformarnos en “sujeto moral de nuestra conducta” (pág. 28). Foucault (2002) señala que Epicteto, a propósito del deseo de resistirse a cortejar con una guapa mujer en la calle, dice que no es una mera cuestión de evitar el contacto mientras en el pensamiento se azuza la fantasía de hablarle. Contrario a esto, dicho ejercicio invoca el esfuerzo de dominar el mundo interior, de controlar la voluptuosidad del pensamiento. Cabe mencionar una cita de Plutarco que retoma Foucault (2000):

es necesario que aprendas los principios de un modo tan constante que, en el momento en que tus deseos, tus apetitos, tus temores se despierten como perros que ladran, el *logos* hablará como la voz del dueño que, de un solo grito, hace callar a los perros (pág. 262).

Acceder a la verdad del discurso requiere, por lo tanto, unas prácticas a fin de modificar el ser; y, en este caso específico, cuando el *logos* opera en el sujeto casi de manera automática, indicándole cómo conducirse ante dada situación; en ese momento, vale afirmar

que dicha práctica ha tenido efectos de formación sobre el sujeto, por cuanto ha aprehendido el logos y ya no es el mismo que era antes. De esta manera, la formación es el efecto de un recorrido en el que el sujeto, mediante un trabajo de sí, construye un modo de existencia (*ethos*) virtuoso, en tanto que responde a la pregunta *¿cómo he de vivir mi vida dignamente?*

Por lo anterior, se comprende que la libertad promovida en la *polis*, la cual insiste en la relación de cada ciudadano, en su individualidad, consigo mismo, no refiere a una marginación respecto al otro; más bien, se vincula con la experiencia singular que cada quien sostiene con sus placeres. La justificación detrás es que, para el Estado-ciudad, conviene que los sujetos sean capaces de dominarse a sí mismos. De ahí que toda formación sea política, pues la relación de sí consigo no es sin la relación de sí con los otros: “todo lo que ha de servir a la educación política del hombre en cuanto ciudadano servirá también a su entrenamiento hacia la virtud, y a la inversa: ambas corren parejas” (Foucault M. , 2005, pág. 74).

Sin embargo, la dimensión política de la formación no sólo compete a vivir con los otros en calidad de hombre libre, sino también concierne con una actitud polémica respecto a sí; la etimología de *política*, si bien generalmente se asocia con *polis* (interpretado como “vivir conjuntamente”), tiene otra veta, más relaciona con el conflicto y el antagonismo, que procede del griego *pólemos* (Mouffe, 1999). En el contexto de la formación, esta actitud polémica se justifica en que el sujeto necesita luchar contra sus placeres y deseos (actitud nominada *enkrateia*). Habrá, por lo tanto, un combate entre las pasiones y la razón, haciendo que una parte de sí mismo ocupe el ropaje de un otro en cuanto adversario. Y porque la relación consigo supone a un otro con el cual se batalla, hay de por medio, en la idea de alma, una dimensión política:

Los adversarios que el individuo debe combatir no sólo están en él o cuando mucho cerca de él. Son una parte de sí mismo (...) [que por consiguiente] no representa otro poder, ontológicamente extraño (Foucault M. , 2005, pág. 66)

No basta entonces con percatarse de los principios de verdad a fin de asegurar el dominio de sí, acceder a ellos requiere que el sujeto sostenga una actitud “polémica” y, con el apoyo de una práctica, se forme en el sentido de “superarse a sí mismo, para dominar en sí a los apetitos que amenazan arrastrar por la fuerza” (Foucault M. , 2000, pág. 261). Se trata de que el sujeto asuma su libertad a través de la construcción de un arte de vida (*teknhe tou biou*); pero ¿qué forma darle? Pues bien, ahí se inserta la *epimeleia heauton*, cuyo modo de comprenderse dependerá de cada escuela de vida, ya que no existió uniformidad en la manera de atender a dicha incógnita existencial –¿cómo conducir la propia libertad?–.

En síntesis, la dimensión política de la formación, desde el pensamiento grecorromano, radica en el modo en que el sujeto asegura un dominio de sí –el cual logra a lo largo de un recorrido de trabajo sobre sí mismo –porque la propia libertad es un elemento “constitutivo de la felicidad y del buen orden de la ciudad” (pág. 77). Sólo mediante la conquista de la propia libertad, es capaz el sujeto de reconocer al otro en cuanto hombre libre¹¹, y para alcanzar esta independencia resulta indefectible conocerse a sí mismo. Dicho esto, a continuación, se examinarán diferentes escuelas de vida buscando identificar la forma en que concibieron la formación de sí en sus investigaciones sobre el alma. Nada mejor que

¹¹ Esto lo explica el hecho de que, en un ámbito de relaciones de sometimiento, el oprimido, por obvias razones, no puede hablar libremente, mientras que el opresor no tiene a otro que le hable como igual y, en consecuencia, no podrá conocerse a sí mismo.

iniciar con Sócrates, pues es quien introduce la inquietud de sí, perturbando los cimientos de la filosofía de ese entonces.

Escuela Socrática

En principio, hablar de la obra de Sócrates depara una dificultad, pues, siguiendo a Jaeger (2001), no dejó ningún “escrito de su mano porque vivió entregado por entero a la misión que su presente le planteaba” (pág. 392). Pero la muerte de este filósofo ocasionará en sus discípulos tal conmoción, que les suscitará la voluntad de perpetuar su legado en la escritura. Y por lo mismo, habrá cuantiosas versiones harto disímiles entre sí, como lo enseña el contraste entre la versión de Sócrates contada por Jenofonte y la de Platón; esta última controvertida por Aristóteles, al punto de considerarla una construcción más de la doctrina platónica.

Con todo, la importancia de Sócrates para la pregunta de investigación halla lugar en su insistencia por el cuidado de sí (*epimeleia heauton*); precepto que amplió significativamente los contornos de la ética, al proponer el alma como la fuente de la virtud (*areté*). Ya no se trata de buscar en el mundo exterior la respuesta a *¿cómo he de vivir?*, sino de indagar en la propia alma la ley más conveniente para conducirse en la vida. Es decir, este movimiento hacia el interior, permite al sujeto ejercer un dominio de sí mismo en función de una ley emanada desde su alma, consiguiendo así formar un *ethos* (modo de existencia, manera de ser) más elevado; respecto a esto comenta Arendt (2016):

A juicio de Sócrates, el <conócete a ti mismo> délfico quería decir: sólo mediante el conocimiento de lo que me parece a mí –solamente a mí y, por tanto, como algo que permanece para siempre relacionado con mi propia existencia concreta –puedo de

algún modo entender la verdad. La verdad absoluta, que sería la misma para todos los hombres y, por tanto, desconectada, independiente de la existencia de cada hombre, no puede existir para los mortales (pág. 56).

Tal rechazo a una verdad que sirva para todos recae en que, según Sócrates, comportarse como corresponde es efecto de saber qué es lo bueno y qué es lo malo de acuerdo a cada situación; y, a su criterio, no existe nada en el orden de la religión, de la filosofía, del derecho capaz de dictaminar “qué hay que hacer concretamente a lo largo de la vida” (Foucault M. , 2002, pág. 426). La existencia comporta una dimensión contingente que hace imposible la premeditación, de ahí que Sócrates proponga, a fin de alcanzar la manera justa y buena de conducir la vida, dirigir la mirada hacia la propia alma¹². Para esta empresa, Sócrates formula dos técnicas, “la exhortación (*protreptikós*) y la indagación (*elenchos*)” (pág. 414), a partir de las cuales el alma podrá efectuar la formación de un *ethos* correspondiente a la *eudemonía*. Este concepto, que era común en aquel entonces, describe una suerte de relación armónica del sujeto con el orden del universo (Jaeger, 2001).

Paralelo a Sócrates, estaba el modelo educativo de los sofistas, más que todo dirigido a un grupo selecto de gente adinerada, ya que las lecciones eran pagas. Sus discípulos, en consecuencia, solían ser jóvenes aristócratas, pues en aquel tiempo era común que estos consagraran su vida al ejercicio político, movidos por el anhelo de gobernar sobre los otros y alcanzar cierto prestigio (Foucault, 2002). De hecho, el diálogo *Alcibíades*¹³ retrata tal

¹² De esta manera, Sócrates toma distancia de la tradición filosófica de su tiempo centrada en la investigación de la naturaleza. Jaeger (2001) dirá que esto significó un giro antropocéntrico en la historia de la filosofía occidental: “el punto de partida de sus conclusiones es el hombre y la estructura del cuerpo humano” (pág. 408).

¹³ Son varios los académicos que declaran la presencia de segmentos apócrifos en el texto *Alcibíades*; o por lo menos, y a esta acepción se adhiere Foucault (2002), hallan diferentes momentos de la obra de Platón condensados en el texto: se encuentran referencias de su juventud, además del estilo que lo caracterizaba en ese entonces, pero también hay temas que sólo se consolidaron en su época tardía, cuando no póstuma. Y, por otro lado, se identifican elementos socráticos muy notorios: además de la modalidad del diálogo, muy íntima del

escenario; Alcibíades es un joven que desea transformar el privilegio vinculado a su posición social “en acción política, en gobierno efectivo de él mismo sobre los otros” (pág. 48).

Contrario a la *paideia* o formación de sí propuesta por Sócrates, los sofistas aducen que el buen gobierno era garantizado por el ajuste de las actuaciones del político con las convenciones dominantes (MacIntyre, 1976). Bajo esta idea, en la medida en que el político se adapta a lo concebido como justo, recto y conveniente, causa una buena impresión en la asamblea y los tribunales y, con ello, consigue el éxito: “Esta enseñanza presupone que no hay un criterio de virtud en cuanto tal, excepto el éxito, y que no hay un criterio de justicia en cuanto tal, excepto las prácticas dominantes de cada ciudad particular” (pág. 24). Por ende, se suprime la pregunta por “¿cómo he de vivir?” y “¿qué debo hacer?”, en tanto se incita a encontrar en la convención el criterio para guiar sus acciones.

Sin embargo, Sócrates va por otra vía; primero, a través de su método dialéctico, no sólo compara la deficiente educación de Alcibíades respecto a sus contrincantes políticos, sino que también le permite ver al joven que desconoce el significado del buen gobierno; y, así, lo saca de su estado de ignorancia ignorada. Ante el lamento del mancebo, afirma el filósofo que todavía no es demasiado tarde para formarse como corresponde –no es que tenga 50 años, ahí sí sería tarde –; y con interés de ayudarlo, lo exhorta al cuidado de sí para, de tal suerte, conseguir la *tekhne* (técnica, arte) que le posibilitará el buen gobierno de los otros; es decir, se trata de gobernarse a sí como corresponde y, desde ese referente, ejercer un buen gobierno sobre los otros.

estilo de Sócrates, se retrata un paisaje político donde jóvenes aristócratas aspiran al gobierno de los otros, pero adolecen de una insuficiencia pedagógica.

El cuidado de sí, en consecuencia, se formula considerando la situación particular de Alcibíades: un joven con aspiraciones políticas, pero que padece de un déficit pedagógico el cual lo pone en desventaja respecto a sus contrincantes. Pese a esto, Sócrates no le imparte algún discurso sobre lo verdaderamente justo o bueno, como tampoco lo incita a entrenarse en aptitudes para el gobierno sobre los otros (p.ej., el arte de la retórica); no es por ahí. Sucede que, de acuerdo con Sócrates, el saber es verdadero en la medida en que sea coherente con la virtud, lo cual hace imposible su acceso mediante el mero acto cognitivo. En palabras de Abbagnano (1994):

Pero a Sócrates una ciencia que sea incapaz de dominar al hombre y que lo abandone a merced de los impulsos sensibles, no le parece tampoco una ciencia. (...) Quien verdaderamente sabe, formula bien sus cálculos, escoge en cada caso el placer mayor, aquel que no puede ocasionarle ni dolor ni daño; y sólo es tal el placer de la virtud (pág. 60).

La importancia detrás del cuidado de sí para el buen gobierno sobre los otros, encuentra cabida en que el sí mismo, o bien, el alma, es el agente de la acción; es el lugar desde donde surgen aquellos “cálculos”. Frente a este punto, dice Sócrates (1871) que, en el arte de la zapatería, por un lado, están los instrumentos particulares de este oficio y, por el otro, el zapatero; e idéntica ilación aplica en el uso del cuerpo: al mirar algo, no son los ojos los que miran, como tampoco es el cuerpo quien lo hace; no puede ser el cuerpo lo que se vale del cuerpo, del mismo modo en que el lenguaje no puede ser el mismo agente de las acciones lingüísticas; el único sujeto de tales acciones es el alma. Foucault (2002) complementa este análisis agregando lo siguiente:

Ese *heauton* (y aquello a lo que éste hace referencia) en la expresión “ocuparse de sí mismo”, en realidad quiere designar no una relación instrumental determinada del alma con el resto del mundo o el cuerpo sino, sobre todo, la posición de algún modo singular, trascendente, del sujeto con respecto a lo que lo rodea, a los objetos que tiene a su disposición, pero también a los otros con los cuales está en relación, a su propio cuerpo y, por último, a sí mismo (pág. 70-71).

En este sentido, el cuidado del alma consiste en el autoconocimiento: a través del conocimiento de sí, el alma descubrirá las leyes adecuadas para conducirse en la existencia y ejercer la acción política; es decir, podrá de este modo el sujeto vencer las pasiones y conseguir un dominio sobre sí mismo como corresponde. En esa medida, la investigación del alma propuesta por Sócrates apunta a configurar un saber desde sí sobre sí, que permita al alma formar un *ethos* consecuente con la buena vida (*eudaimonía*).

En suma, para Sócrates la formación no obedece a un aprendizaje de competencias y aptitudes, sino que tiene que ver con un proceder virtuoso respecto a la existencia, el cual resulta de una modificación del sí mismo. Sócrates no transmite un saber exacto a Alcibíades sobre cómo gobernarse porque advierte que tal propósito, al consistir en la relación de sí consigo mismo, comporta una verdad de carácter subjetivo¹⁴. Por ello, vale destacar que el mismo Alcibíades es quien concluye, luego de un examen de su alma, que necesita indagar sobre la justicia a fin de ser un buen gobernante¹⁵. Es así como Sócrates liga la ciencia, entendida como “la investigación ordenadamente conducida”, y la virtud, entendida como “la forma de vida propiamente humana” (Abbagnano, 1994, pág. 64).

¹⁴ En el *Menón* (1871), Sócrates señala la imposibilidad de enseñar la virtud política.

¹⁵ De manera que las técnicas para gobernar a los otros, primero las aplica a sí mismo.

De lo anterior se puede deducir que, en tanto existe un enlace entre el gobierno de sí y el gobierno de los otros, la educación del hombre como ciudadano, es decir, política (pues supone vivir en conjunto en la *polis*), guarda reciprocidad con el entrenamiento hacia la virtud. En lo tocante al alma, Sócrates la formula en términos relacionales, por lo cual el acento de la transformación de sí recae en el alma como “sujeto de” algo (p.ej., acciones, comportamientos, actitudes). Ya desde Platón, su discípulo, habrá una distancia respecto a noción de alma, pues éste se interesó más en su naturaleza, lo cual lo condujo a figurarla como inmortal¹⁶. Esto repercutirá en su modo de entender la política y la ética.

Escuela Platónica

Platón profundiza en la noción de alma y, de ahí, construye el fundamento de la tecnología de la conversión (*epistrophe*). Sobre el alma, la piensa conforme a tres partes donde cada una cumple una función específica: la parte irascible, la apetitiva y la racional. Mientras las dos primeras atañen al aspecto mortal del alma, su otra parte, la racional, es inmortal, preexistente y de naturaleza divina. Por lo mismo, el alma guarda en sí la verdad, sólo que la ha olvidado y, en consecuencia, puede redescubrirla bajo su forma mnémica. Esto explica la premisa platónica de que aprender es realmente recordar. De tal suerte, el trabajo de la educación tiene el objetivo de facultar el camino más mediato para este propósito, que viene siendo la conversión (*epistrophe*), una *tecnología del yo*¹⁷ (Foucault, 2002).

Esta tecnología consiste, primero, en tomar distancia de aquellas apariencias que entorpecen el retorno sobre sí; segundo, habrá que advertir el estado de ignorancia, como

¹⁶ Algunas teorías suyas sobre el tema, como la referente a la inmortalidad del alma y a su preexistencia, se endilgan más que todo al pensamiento de Platón (Jaeger, 2001).

¹⁷ Las tecnologías del yo son prácticas que el sujeto asume en aras de modificar su ser, de convertir su vida en una vida digna de ser vivida (Foucault M. , 2008).

ocurre en el diálogo *Alcibíades* donde la mediación de Sócrates permite al joven volver sobre sí, pero no con ánimo de autoafirmarse, sino para interrogar lo que cree saber y, en esta vía, arribar a un “reconocimiento de que lo que se creía saber no era más que una opinión” (Zuleta, 2008, pág. 35). Tercero, en el retorno sobre sí el sujeto podrá alcanzar la reminiscencia, es decir, recordar la verdad —pues conocerse es conocer la verdad—; y, por último, logra de esta manera liberarse del cuerpo, en el sentido de ejecutar ese movimiento ascendente que va de lo terrenal del cuerpo a lo divino (Foucault M. , 2002).

En consonancia con lo mencionado, la educación no se trata de llenar con información al educando, puesto que el problema de la ignorancia habita, más que todo, en un exceso de saber, una indigestión; y lo que habrá de hacer el acto reflexivo es producir una falta¹⁸: “La carencia es entonces un resultado del proceso de conocer y no su punto de partida, porque lo que hay inicialmente es un dominio generalizado de la opinión” (Zuleta, 2008, pág. 35-35). En fin, lo que se propone es una depuración de las opiniones (*doxa*) porque, al nublar el juicio, entorpecen la búsqueda de conocimientos científicos o efectivos (*episteme*).

Dicho conocimiento científico (*episteme*), en tanto que concierne a la verdad y sólo a la verdad, es el más conveniente en la política y en la ética. Y esto porque, en el plano político, el filósofo busca la verdad mediante la demostración; mientras que el político se sirve del arte de la retórica para defender una tesis, independientemente de su valor de verdad. Por ello, en una discusión entre filósofos quien pierde realmente gana en vista de que da cuenta de su error; caso contrario si fueran políticos, pues hay de por medio una lucha de intereses. Vale traer a colación el ejemplo sobre el navío que retoma Zuleta (2008) de Platón: si el

¹⁸ En *El Banquete*, Platón (1983) enseña que el amor implica, precisamente, una carencia desde la cual surge el deseo.

filósofo es quien asume la autoridad del barco, lo hace legitimado en su saber; el político, por su parte, es quien toma el poder ejerciendo la fuerza.

Pues bien, Platón dedica gran parte de su tiempo al estudio de la política movido por el rechazo a la injusta condena de Sócrates, su maestro. El punto inicial de sus premisas es una idea del humano: su existencia no puede ser al margen de la ciudad; y no habiendo otra opción, surge la pregunta: *¿cómo hace para realizar el ejercicio político como corresponde?* Se deduce la necesidad del filósofo en cuanto gobernante, pues es él “quien sabe distinguir el bien y el mal, la verdad y el error, lo real y la apariencia falsa” (Koyré, Introducción a la lectura de Platón, 1966, pág. 102). Y para llegar ahí, además del saber político correcto, necesita el poder, aspecto que faltó a Sócrates.

Sin embargo, con el paso del tiempo Platón atisba gran corrupción moral en la ciudad ateniense, por lo que confirma la necesidad de reformar la educación de la *polis*; educación en sí misma política, en tanto que busca que los ciudadanos puedan vivir los unos con los otros. En la época de Platón, el modelo educativo era bastante tradicional: por ejemplo, en *Laqués*, Sócrates demuestra a los generales que imparten la educación de los niños que desconocen qué es el valor, puesto que lo confunden con la temeridad física. Sin embargo, aun siendo tan deficiente, Platón valora más esta educación que la sofista, en razón de que, si bien formaba personas incultas, eran honradas, mientras que los sofistas podían brindar una educación intelectualmente superior, pero “formaban advenedizos brillantes e inmorales” (Koyré, 1966, pág. 108).

Para los sofistas, la justicia es la ley del más fuerte, pero Platón, a través de Sócrates, discrepa radicalmente de tal posición, y aduce que la justicia involucra el dominio de las pasiones y no su represión, lo cual significa conducir las con sensatez y valor (Zuleta, Lógica

y crítica, 2008). En efecto, los sofistas promulgan conocer la técnica del buen gobierno, del éxito, pero marginan la consideración sobre la verdad. Por eso educaban a los estadistas en el arte de la retórica: la idea es azuzar las pasiones del vulgo y ofrecer ilusiones, “el orador público (el político) es el hombre de la ilusión que se opone a la realidad, y de la mentira opuesta a la verdad (Koyré, 1966, pág. 112).

A raíz de su preocupación política, Platón decide constituir la Academia, también conocida como la primera universidad del mundo. Allí, mediante el trabajo y la disciplina, busca formar a una selecta élite de filósofos para salvar la ciudad; y debido al gran esfuerzo que implica, “supone naturalezas muy selectas, para las que es, a la vez, formación y prueba” (pág. 120). En sus miramientos, Platón no se ocupa realmente del Estado –dice Koyré –, sino del hombre, como tampoco se ocupa de la *polis*, sino de la ciudad justa.

Platón se adentra entonces en el estudio de la educación ideal, concediendo un lugar privilegiado a la formación de la juventud, dado que serán los próximos ciudadanos. Para este fin, es preciso construir un referente moral, el cual peligra a la luz de los poemas homéricos, pues ahí retratan a los dioses como seres con falla, también sometidos al caos pasional: “si los dioses tenían y actuaban siguiendo las pulsiones incontrolables, ilimitadas e indefinidas, se podía justificar que los hombres apelaran a dicha regla de actuar para creer que todo está permitido y nada prohibido” (Pérez, 2008, pág. 14). Y además es precisa la instrucción musical, que es una suerte de entrenamiento para el alma; pero, sobre todo, habrá de conferirse una educación política visto que se buscan formar futuros ciudadanos.

Hasta este punto, se ha descrito brevemente la modalidad educativa que rige a todos. Sin embargo, entre ellos, Platón (2005) dice que se deberán seleccionar unos cuantos para ingresar a la *élite*; y son muy reducidos en número porque la aprehensión del conocimiento

científico presupone el deseo de saber, y esto no puede forzarse como sí ocurre con los oficios mecánicos. Les tomará diez años más esta educación, y su finalidad no “es una instrucción técnica, sino una formación intelectual y asimismo moral” (Koyré, 1966, pág. 135). De la misma manera en que la formación intelectual sólo se adquiere mediante la práctica (p.ej., solucionar problemas), la formación moral se consigue ejercitándose, poniéndose a prueba (p.ej., tentarse con comida mientras se aguanta hambre).

Luego de diez años de formación tanto intelectual como moral, el sujeto podrá iniciar sus estudios sobre la dialéctica. Tal empresa requiere purificar el alma a través del estudio y, para ello, el momento apropiado es la madurez porque las pasiones ya se habrán menguado, haciendo posible que el sujeto pueda examinar la verdad con mayor tranquilidad, en tanto que le resultará más fácil abstraerse del mundo sensible. Esto en razón de que acceder a la temperancia (*sophrosyne*), que es ser dueño de sí, mandarse a sí mismo, supone un combate contra “muchos placeres y deseos que lo impulsan a ser desvergonzado y a cometer injusticias”, y para vencerlos será preciso un largo trabajo sirviéndose “de la palabra, la acción y el arte” (Platón, 1999, pág. 236).

De tal modo, “en la filosofía no hay camino corto y fácil, y, por ello, enseñarla a los adolescentes no es solamente inútil, sino positivamente peligroso” (pág. 137). Entonces, según Platón, el dirigente político tendrá que haber alcanzado los 50 años, dedicando 15 años a la meditación, al estudio, a las pruebas, y destacarse entre los demás para así llegar a ocupar tal puesto. Su autoridad estaría legitimada en el saber, pero es un saber que no obedece a información, sino a la verdad efecto de un camino de trabajo. Por ejemplo, conocer la justicia,

que es el valor supremo según Platón¹⁹, exige al sujeto construir una relación jerárquica y armónica entre las partes de su alma, donde gobierne la razón (este es el concepto de salud platónico, según comenta Koyré).

En síntesis, Platón converge con Sócrates en colegir un orden de la verdad sobre el alma –relacionada con la virtud –que es intransmisible, pues su acceso tiene un costo: la formación de sí. Esta consiste en un recorrido de pruebas, de prácticas de conversión, de meditación con las matemáticas y el estudio, a través de las cuales el sujeto da una forma virtuosa a su alma –y adquiere semejanza con Dios, ya que el alma racional tiene una naturaleza divina (Jaeger, 2001) –.

La formación, pensada de tal modo, es efecto de un trabajo sobre sí y, tal como se aludió atrás, es concomitante con la construcción de un saber sobre sí mismo. Para Foucault (2002), la *ascesis* (*askesis*) refiere a ese “trabajo de sí sobre sí mismo, una elaboración de sí sobre sí mismo, una transformación progresiva de sí mismo de la que uno es responsable” (pág. 34). Pues bien, la aprehensión de la realidad del alma –de la propia alma –no se reduce a un mero acto cognitivo, como instruirse en técnicas, sino que implica, primero, interrogar las opiniones (*doxa*)²⁰; y, en ese volver sobre sí, advertir la propia ignorancia.

Llegado a este punto, el sujeto tendrá por cierta la urgencia de cuidar de sí. En el caso de Alcibíades, después de descubrir su ignorancia ignorada, concluye que requiere indagar sobre la justicia – de ahí que la educación filosófica no es para todos porque resulta

¹⁹ “El concepto Platónico de lo justo está por encima de todas las normas humanas y se remonta a su origen en el alma misma” (Jaeger, 2001, pág. 594)

²⁰ Interrogar las opiniones también comporta un elemento afectivo, pues “La opinión nos protege contra la angustia de saber y contra el reconocimiento de nuestra propia ignorancia” (Zuleta, Lógica y crítica, 2008, pág. 35).

fundamental que el sujeto sienta la necesidad de saber –. Y, por último, en ese retorno al alma, el sujeto conseguirá acceder a la verdad mediante la reminiscencia.

Ya puede entenderse mejor la crítica de Platón a los sofistas, pues enseñan técnicas y descuidan la reflexión sobre la virtud y, con ello, descuidan también al alma –el agente de la acción –. Si se desatiende el aspecto ético en la formación intelectual, el saber queda reducido a un aspecto instrumental, como se vislumbra en aquellos jóvenes avasallados por la pasión de la charlatanería²¹. Dicho lo cual, el conocimiento de sí debe ser consecuente con el propósito de lograr que la razón asuma la soberanía del alma.

Con todo, la formación filosófica supone un trabajo sobre las pasiones, que no es sin disciplina y esfuerzo. Precisamente, Foucault (2002) nomina *espiritualidad* al “conjunto de esas búsquedas, prácticas y experiencias (...) que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar por tener acceso a la verdad” (pág. 33). Frente a este asunto, Aristóteles fue, entre los filósofos de la Antigüedad, quien menor importancia dispuso a la espiritualidad en sus cavilaciones; no obstante, afirmó la existencia de un saber sobre la virtud no susceptible de enseñarse.

Escuela Aristotélica

Aristóteles se distancia de su maestro Platón en varios puntos. Respecto al alma, su propuesta se enmarca en un monismo materialista donde alma y cuerpo constituyen una

²¹ “¿Y no es una gran precaución la de que no gusten de la dialéctica mientras sean todavía jóvenes? Porque creo que no habrás dejado de observar que, cuando los adolescentes han gustado por primera vez de los argumentos, se sirven de ellos como de un juego, los emplean siempre para contradecir y, a imitación de quienes les confunden, ellos a su vez refutan a otros y gozan como cachorros dando tirones y mordiscos verbales a todo el que se acerque a ellos” (Platón, 1969, pág. 23).

entidad (*ousía*)²². De tal suerte, el alma corresponde a la *forma* y el cuerpo a la *materia*, y la relación entre ambas se describe a partir del concepto de *entelequia*, comprendido como una suerte de disposición natural en potencia (Aristóteles, 1978). Calvo (1986) hace la siguiente puntualización sobre dicho concepto: “Por tanto, el acto o entelequia de un cuerpo que en potencia tiene vida ha de ser precisamente la vida y no cualquier otra cosa” (pág. 114). De manera que el alma es la *entelequia* del cuerpo, su causa inicial y su finalidad.

Para entender la anterior premisa, vale traer a mención la tipología que hace Aristóteles (1978) del alma; así, la clasifica en tres clases de acuerdo a su función: la vegetativa, la sensitiva y la racional (*logos*). El humano, que comparte el alma vegetativa y la sensitiva con las demás entidades vivientes, se distingue por ser el único con razón. En consecuencia, si la entelequia del cuerpo humano es el alma racional, la formación refiere al despliegue o perfeccionamiento del *logos* y este es el camino hacia la virtud.

Ahora bien, Aristóteles (1985) no piensa posible aprender la virtud mediante un mero acto cognitivo. Pero a diferencia de Platón, que habla sobre la necesidad de abstraer el alma del cuerpo –por las pasiones que nublan el juicio –a fin de elevarse al mundo de las ideas; Aristóteles, desde su monismo materialista, alega que la ética se basa en una teoría de las acciones humanas. Y su premisa inicial es que toda acción humana, por estructura, tiende hacia un bien. Sin embargo, a pesar del común acuerdo respecto a la *eudaimonía* como *Bien Supremo*, la consideración del sabio acerca de su esencia es radicalmente distinta a la del vulgo (*hoi polloi*).

²² La entidad es “en primer lugar, como materia –aquello que por sí no es algo determinado–, en segundo lugar, como estructura y forma en virtud de la cual puede decirse ya de la materia que es algo determinado y, en tercer lugar, como compuesto de una y otra. Por lo demás, la materia es potencia, mientras que la forma es entelequia” (Aristóteles, 1978, pág. 107).

Lo anterior se explica porque el discernimiento sobre lo bueno no surge de manera espontánea, sino que debe ser objeto de análisis. Pero adentrarse en la reflexión ética reclama como condición previa la formación en hábitos morales, pues sólo a partir de la referencia a un saber de orden práctico puede asentarse el conocimiento sobre la moral. En consecuencia, el joven, no por la corta edad, sino a causa de su frágil resistencia frente a las pasiones, tiene un conocimiento pueril acerca del tema. Por lo tanto, es menesteroso primero poner en práctica la virtud, para luego sí aproximarse con efectividad a dicho saber. En palabras de Aristóteles (1985):

(...) realizando acciones justas y moderadas se hace uno justo y moderado respectivamente; y sin hacerlas, nadie podría llegar a ser bueno. Pero la mayoría no ejerce estas cosas, sino que, refugiándose en la teoría, creen filosofar y poder, así, ser hombres virtuosos; se comportan como los enfermos que escuchan con atención a los médicos, pero no hace nada de lo que les prescriben. Y, así como estos pacientes no sanarán del cuerpo con el tratamiento, tampoco aquéllos sanarán el alma con tal filosofía (pág. 165).

Entonces, según Aristóteles, el saber sobre lo que es bueno, justo y noble para el alma es de orden práctico y, por consiguiente, no se inscribe en un sistema de principios universales, es decir, no es una *episteme*. Por ello, a diferencia de Platón, la reflexión aristotélica sobre el bien no aspira a discernir su esencia, sino que pone el acento en la práctica moral, en formar un *ethos*, un modo de ser que produce felicidad en la medida en que se es virtuoso. Las dos virtudes del campo de la moral son el valor y la templanza; la intemperancia (*akolasia*) se opone a este último y se caracteriza por la entrega voluntaria a los deseos más bajos sin remordimiento alguno. Por otro lado, está la *akrasia*, que reside en la debilidad para

resistir los impulsos; Aristóteles (1985) la explica mencionando el caso de una ciudad con buenas leyes, pero sin la autoridad suficiente para que sean acatadas.

Así las cosas, la finalidad de la educación es formar sujetos que dominen sus pasiones; y supone esto no reprimirlas, sino identificar el punto medio entre la intemperancia y la insensibilidad. De este modo, el sujeto virtuoso es aquel capaz de emitir un juicio conveniente de acuerdo a cada situación, y consigue tal lucidez en la deliberación a través de la práctica. Vale traer a colación que es la facultad de lo simbólico (*logos*), particular del alma humana, lo que hace posible tal juicio; es por ella que el sujeto consigue deslindar la bondad de la maldad y lo justo de lo injusto. Sin esto, resultaría inviable cualquier asociación política, puesto que el derecho, es decir, la decisión sobre lo justo, es fundamento de la sociedad (Aristóteles, 1998).

A modo de síntesis, la vida buena (*eudaimonía*), se consigue mediante la puesta en práctica de las virtudes; por consiguiente, la virtud es un saber que, al ser práctico, no es susceptible de ser enseñando. Y la dimensión política que plantea Aristóteles de la formación, estriba en que el gobierno perfecto se consigue en la medida en que la población alcanza la *eudaimonía*: “el Estado más perfecto es evidentemente aquel en que cada ciudadano, sea el que sea, puede, merced a las leyes, practicar lo mejor posible la virtud y asegurar mejor su felicidad” (pág. 87). Al depender su existencia del otro, el abastecimiento de la necesidad no agota la inquietud del humano; antes bien, lo inserta en otro tipo de necesidades, más de orden político²³, por cuanto le impele a pensar ya no sólo “cómo estar en el mundo”, sino

²³ Aristóteles no concede el reconocimiento de ciudadano a esclavos, bárbaros, mujeres e infantes: “Ser libre significaba no estar sometido a la necesidad de la vida ni bajo el mando de alguien y no mandar sobre nadie, es decir, ni gobernar ni ser gobernado” (Arendt, 2005, pág. 57). Considera este filósofo que la mujer tiene la función de procrear, requisito indefectible para la persistencia de la *Polis* a lo largo del tiempo. Respecto al esclavo, piensa de éste que, debido a un intelecto deficiente, precisa del vínculo con el hombre de razón para

“cómo estar *bien* en el mundo” (Lledó, 1985). Por ello, Aristóteles estima más las virtudes que sirven a la vida política (*vita activa*), como la sabiduría y la prudencia, que aquellas otras virtudes intelectuales (*vita contemplativa*).

Aristóteles considera la formación como efectuar las disposiciones naturales del alma racional en cuanto *entelequia* del cuerpo humano: la formación entonces busca *ser lo que se es*. Ello sólo puede ocurrir en el contexto de la política, es decir, de los unos con los otros, ya que “todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de que los hombres viven juntos” (Arendt, 2005, pág. 51). Hasta el momento, pese a las variaciones entre Sócrates, Platón y Aristóteles, se han encontrado varios factores comunes, como la noción del alma en tanto que agente de la acción (más allá de si es inmortal o no).

De igual manera, en los tres, el alma consta de una singularidad respecto al modo de ejercer un dominio sobre sí mismo. Según Sócrates, ahí, en esa relación con las propias pasiones, mediante el cuidado de sí, podrá el sujeto construir la técnica necesaria para el gobierno de los otros. Hay pues una conexión con la actividad profesional, y lo que la distingue de la actividad instrumental es que no se realiza desde la obediencia, puesto que el sujeto, desde su convicción, derivada de la aplicación a sí mismo de tales técnicas, puede responder por sus acciones. Platón se adhiere a esta idea, y señala los peligros de una educación netamente técnica, en calidad de que el sujeto puede ser avasallado por las pasiones –y en consecuencia su alma racional no sería el agente de la acción–. De su parte, en el análisis de la formación, Aristóteles pone el acento en la capacidad de discernir; de

así conseguir seguridad. El bárbaro, por su parte, era alguien que no podía hacer buen uso del *logos*, motivo por el cual asemeja su naturaleza a la del animal y al del esclavo (Pérez, 2008).

manera que formarse como corresponde implica distinguir el justo medio²⁴ y escoger, oportunamente, los medios más apropiados para alcanzar la felicidad, lo cual es efecto de la práctica de la virtud.

En todo caso, se halla un común acuerdo frente a la *Polis* en cuanto condición de posibilidad de la autarquía. No obstante, éstos fallaron en atisbar los factores exógenos que sostenían el modelo de la ciudad-Estado; así lo afirma George Sabine (1976) en su obra magna *Historia de la teoría política*. En efecto, el modo de vida en la ciudad-Estado pendía de asuntos de política exterior que fueron soslayados por éstos; como las “interrelaciones con el resto del mundo griego y de las relaciones de Grecia con Asia por Oriente y con Cartago e Italia por Occidente” (pág. 102). Paulatinamente, comenzaron los griegos a enfrentar una encrucijada que finalizó, ni más ni menos, trastornando sus cimientos morales y, con ello, su modo de entender la formación y la investigación sobre el alma. En otro decir, cambio la postura de las escuelas respecto a la incógnita *¿cómo he de vivir mi vida?*

El Declive de la Ciudad-Estado y la Caída de la Ilusión Política

Cuenta Sabine que la encrucijada que vivieron los griegos tuvo que ver, por un lado, con la aspiración a la autarquía económica y política de la *Polis*, dado que les exigía marginarse del entorno económico-político al precio de menoscabar la riqueza cultural que les era propia; y, por otro, lado, rechazar el aislamiento implicaba aceptar cierta dependencia que suponía un peligro para la libertad de los ciudadanos griegos. En todo caso, las cosas no resultaron de la mejor manera; durante el siglo IV a.C., la *Polis* griega estaba en gran medida subordinada a las relaciones con otras ciudades, al punto que, por más sabio que fuera el

²⁴ La virtud consiste en escoger el justo medio, el cual “excluye los dos extremos viciosos, que pecan uno por exceso, otro por defecto” (Abbagnano, 1994, pág. 149).

dirigente, poco había en su poder para influir significativamente en la política interna de la ciudad. Y luego, con el inicio de la hegemonía de Macedonia, se instauró un régimen represivo contra cualquier intento de mejorar las condiciones de vida en las *Polis* que afectara sus intereses (como la redistribución de tierras, la liberación de los esclavos o la condonación de deudas).

El período helenístico va desde 323 al 31 a.C. y el Romano desde el 31 a.C. hasta el 476 d.C., y es en este rango de tiempo que se inscribirán las escuelas de formación estoica, epicúrea y cínica. En virtud de las circunstancias ya mencionadas, en aquella época predominaba un *ethos* diferente respecto a los valores filiales a la vida en la ciudad-Estado, que antes Aristóteles y Platón habían enaltecido, según comenta Sabine. Una actitud, en consecuencia, más orientada hacia la vida privada, pues el sismo político derivado de la batalla de Queronea (338 a.C.) y de la muerte de Alejandro Magno (323 a.C.), que dio apertura a la época helenística, azuzó diversas guerras, además de vertiginosos cambios (Hardy, 2013). En fin, el paisaje de Atenas era poco alentador: rebosaba la pobreza y criminalidad; había tropas mercenarias asediando la región, que “por un plato de lentejas, asesinan a sus congéneres: Grecia se encamina a su fin” (Onfray, 2006, pág. 175). De manera que los miramientos sobre el buen vivir ahora buscaban atender al sufrimiento desencadenado por las incertidumbres resultantes de las guerras. Dice Hardy al respecto:

Los helenísticos se refugiaron en sus hogares, pero también en el interior de su alma, buscando en ella amparo ante las miserias del mundo. Los más laicos buscaban la libertad en la filosofía y los más religiosos, en las creencias tradicionales o en las nuevas religiones exóticas que llegaban de Oriente (pág. 68).

Sin embargo, esta nueva perspectiva no apuntaba a que los sujetos pudieran adaptarse a la sociedad, es decir, encarnar su ideal de ciudadano para, en esa medida, cooperar con el proyecto político; no era en esa dirección, aunque tampoco procuraban ir en contravía. Aquel panorama, más bien, los movilizó a buscar la salvación (*salut*) del alma, pero de un modo que difiere de la acepción religiosa, vale aclarar. Su significado es filosófico y concierne, entre otras cosas, a liberar el alma de un peligro (*sozein*), desde un sentido negativo, y a asegurar el bienestar, desde un sentido positivo. Respecto a esta última acepción, Foucault (2002) cita *Crátilo* de Platón, pues allí piensan la salvación del alma en términos del resguardo que consigue la ciudad cuando está debidamente fortificada.

En consecuencia, un sujeto se salva si logra formarse en un dominio de sí tal que le permita resistir los embates del destino; de esa manera, podrá el sujeto luchar contra los agentes externos que pretendan subyugarlo; todo esto, manteniendo un estado de sosiego interior²⁵. Por último, dice Foucault, y este aspecto es medular, salvarse implica alcanzar bienes que anteriormente no se tenían: ‘Salvarse’ querrá decir: asegurar la propia felicidad, tranquilidad, serenidad, etcétera. (...) el término salvación no remite a otra cosa que la vida misma’ (pág. 184). Por consiguiente, habría que formarse mediante determinadas actividades, pero contrario al caso de Alcibíades, donde la inquietud de sí se cierne a jóvenes con aspiración política; en este caso, se exhorta su práctica tanto a adultos como a viejos y dura toda la vida; ya al final el sujeto será acreedor de unos bienes, que son efecto del trabajo consagrado a sí mismo, y consisten en la inmunidad a las desdichas, a las desventuras.

²⁵ Salvarse también significaba el mantenimiento de un estado anterior, como sucede con el vino (Foucault, 2002).

Por este motivo, si antes había una relación equivalente entre cuidar de sí y la investigación del alma bajo la forma del conócete a ti mismo –ya que el esfuerzo que hace el hombre en conocerse a sí mismo es en aras de acceder al conocimiento de orden moral –; en la época postaristotélica, el conocimiento de sí queda subordinado a la búsqueda de la virtud –la mejor relación posible consigo mismo –. Con objeto de inteligir los cambios respecto a la reflexión del alma y la formación de sí, se procederá con una descripción de la escuela estoica y la escuela epicúrea.

Escuela Epicúrea

Epicúreo fue un filósofo que, contrario a Platón y Aristóteles, no procedía de una familia adinerada. Tampoco era ateniense, factor que incrementó el rechazo de parte de las escuelas filosóficas del momento (platonismo y aristotelismo). Epicuro crea su escuela en el año 305 a.C., otorgando en sus atenciones un lugar privilegiado al cuidado del alma. La filosofía que Epicuro desarrolla no va en sintonía con la mera producción de conceptos que operan con inteligente fluidez, sino en la aplicación de los mismos a favor de la vida concreta: “el filósofo no es sólo el buscador impenitente de una sabiduría para la vida, sino el que sabe vivir con su saber” (García C. , 2002, pág. 60). Esto justifica el pseudónimo *el filósofo-terapeuta*. De acuerdo con Abbagnano (1994), en dicha escuela hubo ciertas inquietudes centrales, a saber, la liberación del temor a los dioses y a la muerte, la constatación de que puede soportarse el dolor, y la posibilidad verídica de acceder a la felicidad.

Los postulados atomistas de Demócrito son retomados por Epicúreo y, de este modo, sitúa las sensaciones como la fuente del conocimiento. Así las cosas, considera este filósofo que el alma es una sustancia material y, en ella, mediante los sentidos, se forman imágenes

constituidas por sensaciones; y a medida que éstas se complejizan surgen los conceptos (Abbagnano, 1994). Toma así distancia del platonismo, y llega incluso a ridiculizar sus creencias, aduciendo que son efecto de falencias científicas; visto que, al margen de un modelo explicativo causal²⁶, prosperan las ficciones en el pensamiento. Y estas, empero, no son inocuas, pues suscitan temores lo suficientemente agudos para volver dóciles a los hombres, lo cual entorpece la posibilidad de establecer una buena relación consigo mismo.

Por lo demás, el ateísmo de Epicuro se relaciona con lo que Gilles Deleuze (2010) especifica como *ateísmo tranquilo*, a causa de su lejanía respecto a la militancia contra los dioses que emprenden muchos otros, como Sade, por ejemplo, que, sin duda, en su pugna, terminan sosteniendo sus creencias desde el rechazo: “el ateísmo tranquilo se burla de la existencia de dios o de los dioses, dado que éstos no se preocupan en absoluto por los hombres” (Onfray, 2006, pág. 189). Pero cabe señalar que Epicuro sí creía en dioses, aunque no les atribuía el poder de influir sobre el destino humano, como tampoco los ideaba coléricos e inclementes; más bien, son seres autárquicos, bienaventurados y apacibles.

En cuanto al alma, se establece que la sensación, al dar origen al conocimiento, fundamenta los criterios de verdad. Apoyado en esta premisa, Epicuro desdeña la dicotomía del bien y el mal, y piensa este asunto desde lo bueno y lo malo. Parte así de un utilitarismo hedonista donde lo bueno se define en términos de ausencia de sufrimiento, mientras que lo malo, según esta perspectiva empírica, alude a la desorganización de átomos, reconocible “en la destrucción de la naturaleza” (pág. 192). El hambre, que es una suerte de dolor, moviliza hacia la saciedad, anula el displacer consecuente y así se recupera el estado de tranquilidad.

²⁶ El mundo, según los epicúreos, viene siendo “una máquina, un mecanismo, una mecánica trabajada por flujos, movimientos energías, fuerzas” (Onfray, 2006, pág. 186).

De tal suerte, Epicuro esboza la idea de alma en función de la pregunta ¿cómo he de vivir dignamente?

Habría, no obstante, dolores frente a los cuales será imposible sustraerse, de manera que la razón filosófica se pondrá en juego. Epicuro fue conocido por su endeble constitución, pues era harto proclive a la enfermedad y durante toda su vida sufrió de cálculos renales. Para él, los dolores que no resultan mortales son digeribles; y si son intensos tienen corta duración; pero, si el dolor anuncia la muerte no hay de qué preocuparse, porque lo que la distingue es su inmediatez. Así, el sujeto debe trabajar en sí mismo a fin de formarse en la búsqueda de la *ataraxia*, que es la ausencia de turbación, y de la *aponía*, que alude a la ausencia de dolor²⁷ (Abbagnano, 1994). Dicho lo cual, para la escuela epicúrea la formación de sí involucra el uso moderado de los placeres; y moderación en virtud de que su contrario es la entrega bestial a los placeres (disposición nada afín con la *ataraxia* y *aponía*)²⁸.

Por otro lado, señala Foucault (2002) que, según los epicúreos, alcanzar la virtud solicita el apoyo de un maestro, el cual encontrará dos clases de discípulos: unos de mayor facilidad para ser guiados y otros con un carácter más bien difícil, que toca precipitar debido a lo maligno de su constitución. Sin embargo, no hay unos mejores que otros teniendo en cuenta que, al nivel de la virtud, las jerarquías son inexistentes; es un simple asunto de

²⁷ Es preciso pensar esto en consideración de las difíciles circunstancias que se atravesaba en esos tiempos, como las constantes guerras.

²⁸ Si bien es evidente una actitud de renuncia en el epicureísmo, no es en favor de una vida de tormentos; precisamente es todo lo contrario: con ello se busca rechazar el dolor y combatir contra el sufrimiento (Onfray, 2006). Una clara distinción respecto a los estoicos, que estimaban el dolor como pruebas organizadas por Dios a fin de fortalecer el alma, como se expondrá en el siguiente apartado.

técnica, pues “no se podía dirigir a unos como a los otros” (pág. 142). Pero habrá algunos, como es el caso de Epicuro, que accederán a la virtud valiéndose de su propio impulso.

Al igual que Platón, Epicuro considera que el saber puede ser instrumentalizado con objeto de alcanzar prestigio en la sociedad. Por instrumentalizar entiéndase el empleo del saber para fines ajenos al servicio del sujeto, es decir, que no contribuye a la formación de sí. De ahí que no sea desconcertante que Epicuro criticara la *paidea*, referida en ese entonces al saber cultural, debido a que la consideraba una fruslería muy propia de los vanidosos. Llamaba a estos sujetos “artistas del verbo”, según comenta Foucault (2002), puesto que trabajan, no para sí mismos, sino en pro de adquirir elevado estatus social.

En oposición a esta práctica de fanfarrones, Epicuro propone el estudio de la fisiología (*physiologia*), que compete al conocimiento acerca de la naturaleza. En *Sentencias Vaticanas*, citada por Foucault, afirma el filósofo que el estudio del mundo natural va a permitir al sujeto conseguir independencia (*autarkeis*), la cual describe como una actitud altiva (*soboroi*); este término, *soboroi*, en aquella época se usaba para referir a los caballos difíciles de domar (Foucault, 2002). De manera que el objetivo es formar sujetos autores de sus propios actos, que no se dejen someter ni de miedos ni de autoridades externas. ¿Y cómo sucede esto? Pues tal conocimiento permite atravesar las mistificaciones que tanto temor producen en los hombres, y de las cuales se sirven las castas políticas para legitimar su poder. Esto hace parte de la dimensión política de la formación, en razón de que asumen una posición de cara al relato de la época.

Por lo anterior, desde esta escuela, el estudio no busca que el sujeto absorba información, sea sobre el alma o el mundo; le apuesta más bien a un modo de subjetivar el conocimiento, que consiste en relacionarlo con la experiencia existencial del mismo sujeto,

para luego efectuar su transformación. Epicuro advierte que el saber, como el concerniente a los dioses, puede ser utilizado a fin de manipular a las personas; por ello, en interés de propiciar la autarquía de sus discípulos, los exhorta a la creación de una *paraskeue*, esto es, un equipamiento para enfrentar las vicisitudes, las desventuras o los imprevistos que depara la existencia. Esto demanda la preparación del sujeto en aras de robustecer su alma: ha de equiparse de los mejores medios con miras a resistir, sin perturbación alguna, los embates del destino y, de tal suerte, salir victorioso (Foucault, 2002).

En síntesis, los epicúreos, apoyados en el atomismo de Demócrito, destituyeron las ideas trascendentales sobre el bien y el mal, visto que sometían a los hombres valiéndose del miedo al castigo divino. De esta manera el alma no pervive luego de la muerte, y por eso no hay ninguna obligación –y menos un afán –en cumplir los decretos religiosos. A la luz de esta idea, los epicúreos buscan construir un *ethos* librado del dolor y la turbación, y para tal propósito consideraron imperioso la modulación del uso de los placeres. Asimismo, exhortaron a la construcción de discursos de verdad, que consistían en preceptos y principios los cuales, mediante el entrenamiento, el sujeto interioriza de modo tal que le permiten enfrentar las desventuras, y todo esto manteniendo la tranquilidad del alma.

En cuanto a la interiorización de los discursos de verdad, se trata de una modalidad de aprehender el saber que apunta a su formulación en términos relacionales y prescriptivos. En primera instancia, significa esto que el conocimiento de la naturaleza, los hombres, los dioses, en fin, de todo lo que nos rodea, debe relacionarse con nosotros: “el saber podrá y deberá desplegarse en el campo de la relación entre todas esas cosas y uno mismo” (Foucault, 2002, pág. 231). Y en segunda instancia, significa que se necesita extraer del conocimiento proposiciones de verdad las cuales, al ponerse en relación con el sujeto, constituyen preceptos

(reglas de conducta) o principios de verdad (es decir, que de ellos derivan más enunciados de verdad).

El saber ornamental, teniendo en cuenta lo anterior, refiere al conocimiento que, primero, no puede transformarse en reglas de conducta y, segundo, no altera en nada el modo de ser del sujeto (*ethos*). Tal modalidad del saber, que procura modificar la forma de ser del sujeto, también se halla en los estoicos; la denominaron *ethopoiein*: “que quiere decir: hacer *ethos*, producir *ethos*, modificar, transformar el *ethos*, la manera de ser, el modo de ser de existencia de un individuo” (pág. 233). Los estoicos, al igual que los epicúreos, se inquietaron por construir un *ethos* consecuente con la autarquía; sin embargo, lo hicieron desde distintos planteamientos –convergentes con la idea de Dios –. Sus postulados son de gran pertinencia debido al impacto que tuvieron a lo largo de la historia, lo que en cierta medida se debe a que su escuela sobrevivió durante varios siglos.

Escuela Estoica

Zenón de Citium (336 – 264 a.C.) es reconocido como el fundador de la escuela estoica, pero, contrario a lo que sucede con las anteriores escuelas, el estoicismo trasciende sustancialmente los aportes de su creador. Se hallan, en consecuencia, varios grandes exponentes (de ahí la extensión de este apartado), como Séneca, Rufus, Galeno, Epicteto, Crispo de Solos (quien escribía alrededor 500 líneas diarias, llegando a terminar 705 libros) y Marco Aurelio entre otros. Es difícil discernir con exactitud los aportes de cada pensador, ya que solían firmar sus escritos como “estoicos”, haciendo omisión del nombre; además, muchas de sus obras desaparecieron (Abbagnano, 1994).

La filosofía estoica gravitó alrededor de tres temas: la física, la ética y la lógica. En cuanto a la física, establecieron que la estructura del cosmos configura un orden perfecto, gobernado por la razón divina garante de la cohesión y coherencia de lo existente. Dios, que es causa de todos los seres, estaría compuesto de *fuego*, aunque de naturaleza diferente al conocido por los humanos; su consistencia sería la de un *soplo cálido* fuente de vitalidad; de ahí que lo llamen razón seminal del mundo, en tanto que origina todas las cosas. Por ende, “su doctrina es un riguroso panteísmo” (pág. 175).

De acuerdo con lo anterior, el transcurrir de la vida obedece a un principio regulador que los estoicos llamaban el *hado*. Opera esta ley siguiendo una modalidad cíclica constatada en el movimiento de los astros. Por ello, los hechos aparentemente azarosos incumben a una concatenación divina, la cual hace susceptible la lectura del futuro, considerando el infalible nexo entre las causas del presente y sus posteriores efectos: “a todo hecho sigue otro que el primero determina como causa” (pág. 176). Pero, más allá de eso, la idea sobre la providencia desprende una paradoja, ya que, si todo es dispuesto por Dios, ¿por qué entonces hay mal en el mundo? Según estos filósofos, es porque la existencia del bien está condicionada por su contrario.

Precisamente, como señala Foucault (2002), Séneca, en *De providentia*, formula que la divinidad gobierna nuestra existencia bajo un funcionamiento análogo al de los vínculos familiares; de manera que, si el amor de la madre se distingue por la indulgencia frente a los hijos, el amor que prodiga el padre entraña sufrimientos, fatigas, dolores, puesto que su propósito es formar al hijo para que sea fuerte y energético. Este tipo de amor, que Séneca nomina *amat fortiter* (amar con coraje), es el que nos depara Dios; de ahí que los infortunios y las desgracias representen pruebas para el sujeto; y tales obstáculos proceden del amor

parental y aspiran a formar valentía y fortaleza en los hombres, pues Dios, que los quiere a su lado, necesita antes prepararlos²⁹.

Por otro lado, esta escuela cimenta la lógica³⁰ en una tesis del alma: la piensa como una *tabula rasa* sobre la cual se imprime la experiencia a modo de representaciones, configurando así *conceptos comunes* en la mente. El concepto común es un recuerdo que da cuenta de cierta impresión, y al constituirse a partir de la experiencia hace de los sentidos el medio predilecto del conocimiento. La razón, en cuanto deriva del *fuego* divino, puede operar sobre dichos conceptos produciendo la ciencia, que por consiguiente es de carácter universal. Siendo así, vivir conforme a la razón es ser congruente con el orden del cosmos; y, según Zenón, esto es lo que significa una vida virtuosa, porque hacia allí conduce la naturaleza (Copleston, 2007).

A la luz de lo anterior, en la ética de los estoicos la apreciación del deber es harto rigurosa, puesto que, para ellos, seguir la razón es adherirse al designio divino. Distinguen de esta manera el *deber recto*, perfecto y absoluto, únicamente posible en el sabio, de los matices intermedios, tradicionales al vulgo. Sólo a través del deber puede formarse el sujeto en dirección hacia la virtud, definida en términos de una relación plena de sí consigo mismo; y en atención a esto, la ética de los estoicos consiste en una “teoría de uso práctico de la razón, esto es, del uso de la razón en orden a establecer la armonía” (Abbagnano, 1994, pág. 178).

²⁹ Es una preparación adecuada a cada persona, lo que explica por qué hombres buenos viven tantos padecimientos, mientras que aquellos otros, más bien malvados, gozan de una existencia tranquila e imperturbable. Estos últimos, en consecuencia, lejos de haber recibido el favor de Dios, han caído al margen de su cuidado (Foucault, 2002).

³⁰ Para los estoicos, la lógica es el estudio de “las representaciones, las proposiciones, los razonamientos y los sofismas” (Abbagnano, 1994, pág. 171).

Según Séneca, seguir el dictado de la razón le implicaba un examen de conciencia, como lo describe en *De Ira*. Esta práctica, de orden mnemotécnico, tenía el propósito de purificar la conciencia, es decir, alcanzar el equilibrio armónico. Cada noche, la posibilidad de dormir apaciblemente dependía de las acciones buenas realizadas durante el día y, de esta manera, el examen tenía como propósito verificar el ajuste entre las intenciones y lo realmente concretado (Foucault M. , 2008). Esta reflexión, en primera instancia, no es con objeto de descubrir la verdad en sí mismo, como sucede en la conversión platónica, sino de reiterar una verdad: se trata de interiorizar, mediante el recuerdo, las reglas de conductas necesarias para lograr la soberanía de sí.

Pero la rememoración, si bien involucra un desdoblamiento del yo donde una parte asume la función de inspector, mientras que otra la de inspeccionado, no es coherente con la lógica de la culpa: en vez de sojuzgarse a sí, Séneca infiere en dichas faltas “buenas intenciones que se han quedado sin realizar” (pág. 71). Lo mencionado testimonia que el sujeto, para los estoicos, es un punto de articulación los actos y las reglas que los regulan; he ahí el contraste con la idea platónica del sí mismo en calidad de objeto a descifrar en tanto contiene la verdad.

A fin de inteligir con mayor amplitud el concepto de formación de los estoicos, resulta conveniente referir a su opuesto, es decir, a quien no cuida de sí. Los estoicos denominaban *stultitia* a dicho estado anímico; al no cuidar de sí, falla esta persona en alcanzar un dominio de sí mismo, lo cual hace que los contenidos de su alma (deseos, pasiones, ilusiones) y las representaciones externas se mezclan sin restricción alguna, de manera que su voluntad se

torna susceptible de influencias externas; es decir, este sujeto deja de ser el agente de sus propios actos y, con ello, pierde su estatuto de hombre libre³¹.

Por otro lado, tal asimilación acrítica de las representaciones genera que el *stultitia* desee varias cosas opuestas al mismo tiempo, sin entrar en contradicción (Foucault M. , 2002). Respecto a esto, cabe decir que la emergencia del sujeto, en tanto que sujeto de acción racional, ocurre siempre y cuando haya contradicción; pues es allí donde surge la posibilidad de inquietarse por sí mismo³². En este punto convergen también los estoicos con Platón: es preciso que haya deseo de saber. Por consiguiente, enseñar pensamiento crítico, herramientas de análisis de la sociedad y otras competencias afines, termina siendo un ejercicio netamente instrumental si el sujeto no se siente conmovido.

En una historia que retoma Foucault sobre Epicteto se hallan dos casos: el primero es sobre un hombre contrariado debido a que su hija está enferma. Le explica el filósofo estoico que es preciso atender, no a la situación (la enfermedad de la hija), en sí misma imposible de dominar más allá del alcance médico, sino a la representación que ésta produce en él, ya que tal dominio sí puede ser controlado y dominado. En suma, termina Epicteto por invitar al padre afectado a su escuela. El otro caso es de un hombre adúltero que Epicteto rechaza, pues se justifica atribuyendo a las mujeres una naturaleza tal que las hace ser propiedad común; de ahí que no considere sus acciones como adúlteras.

³¹ Existe gran semejanza entre el *stultitia* y el hombre de masa descrito por Freud en *Psicología de las masas y análisis del yo* (1992). Allí destaca el austriaco que este sujeto se encuentra en un estado similar al de hipnosis, por cuanto la voluntad del hipnotizado está bajo el dominio del hipnotizador; es éste quien dirige los actos de aquél.

³² Recuérdese por ejemplo a Alcibíades, quien entra en contradicción una vez da cuenta que, aun queriendo ser buen gobernante, no sabe lo que esto significa. Sócrates permite a Alcibíades reflexionar, o bien, volver sobre sí, pero no con el propósito de autoafirmarse, sino para interrogar lo que cree saber y, en esta vía, arribar a un estado de carencia; según Zuleta (2008), esto equivale a un “reconocimiento de que lo que se creía saber no era más que una opinión” (pág. 35).

No obstante, advierte Epicteto que sólo podrá operarse el paso de la *stultitia* a la *sapientia* con la mediación de un filósofo. Y esta necesidad de un guía, dice Foucault, será un presupuesto común “en todas las corrientes filosóficas, sean cuales fueren” (pág. 139). Por esto, la libertad, en cuanto autarquía del sujeto, no es sin el otro. Sin embargo, es menesteroso que en el sujeto habite el deseo por elevar su condición; las personas con intemperancia (*akolasia*), como el adúltero, que deciden entregarse a las *aphrodisia* sin ningún remordimiento, no pueden por consiguiente acceder a la libertad.

Existe, pues, una tendencia autómatas en el humano cuyo origen puede rastrearse en la primera infancia. Pues bien, el sujeto emerge a partir de una tradición adjudicada, inicialmente, en el entorno familiar; allí se instruye a los pequeños con costumbres que deben seguir sumisamente³³; y, así, absorben de modo irreflexivo falsas opiniones y aprenden malos hábitos. Ante tal panorama, la labor de la práctica de sí radica en un desaprendizaje, o bien, en una función crítica de la “ideología familiar”, cuyos efectos subjetivos, certeramente necios, son un enemigo contra el cual es menesteroso luchar.

Entonces, la formación estoica es en sí misma política en cuanto supone un distanciamiento reflexivo respecto a esa tradición que, si bien dio ingreso al sujeto en la cultura, ahora representa un obstáculo para fundar una relación plena consigo mismo –lo cual significa “gozar de sí, complacerse consigo mismo, encontrar en sí mismo toda la voluptuosidad” (Foucault, 2002, pág. 470). De lo indicado, vale afirmar que la formación supone una negatividad, en el sentido de que no consiste en agregar un saber, sino en restar

³³ Cicerón dice en las *Tusculanas*, según cita Foucault (2002): “Tan pronto como llegamos al mundo y se nos admite en nuestras familias, nos encontramos en un medio completamente falseado en el que la perversión de los juicios es total, de manera que podemos decir que hemos mamado el error con la leche de nuestras nodrizas” (pág. 106).

los vicios, acción equivalente a aprender virtudes –lo cual es un punto de convergencia con la idea educativa platónica: el sujeto está indigestado con opiniones que afectan el uso apropiado de la razón –.

Ahora, la finalidad de establecer la mejor relación de sí consigo puede dar la falsa idea de una exclusión del otro, entonces lo político que alcanza con la crítica cultural, arriba hasta el apartamiento respecto de la sociedad. Sin embargo, no es así. Sobre el tema, Foucault (2002) destaca los escritos que Séneca hace a Lucilio, quien, para el momento, ocupaba el cargo de procurador –una posición de gobierno de los otros –. El filósofo aprecia el buen comportamiento de Lucilio, por cuanto se mantiene dentro de los límites de su función. En otro decir, no abusa del poder que su cargo le confiere, ¿y cómo hace para sostener tal proceder? Lucilio encuentra en el ocio académico el principio regulador, en cuanto tal actividad le procura una satisfacción respecto a sí mismo:

Lo que ocurre, en efecto, es que el *otium* estudioso, en la medida en que es un arte de sí mismo cuyo objetivo es lograr que el individuo establezca consigo mismo una relación adecuada y suficiente, hace que el individuo no lleve su propio yo, su propia subjetividad, al delirio presuntuoso de un poder que desborde sus funciones reales (pág. 359).

Empero, alcanzar ese estatuto de sujeto –de sujeto de acción racional –no adviene como un destino ineluctable. Para transformar el *ethos*, en el sentido de darle otra forma más elevada, como la que le permite a Lucilio ejercer su función adecuadamente, primero es necesaria la mediación de otro, específicamente, de un maestro que fungirá como “operador en la reforma del individuo y su formación de sujeto” (pág. 133). En la medida en que el discípulo interioriza el discurso de verdad del maestro, adquiere mayor autarquía, en tanto

que tal discurso está encaminado a otorgarle una relación plena y satisfactoria consigo mismo.

La necesidad del otro se deduce, según Séneca (citado por Foucault, 2002), de que “uno siempre se ama demasiado” (pág. 376). El amor a sí mismo produce ceguera, por ello resulta indispensable la mediación de otro al que se le reconozca la posibilidad de hablar libremente (*parrhesia*). No es de extrañar entonces que en la Antigüedad abunde la literatura alrededor de la ira y de la adulación. La justificación detrás es el vehemente interés por la libertad visto en las culturas griega, helenística y romana, dado que aquellas dos pasiones fungían como el principal obstáculo para hablar libre (*parrhesia*). Sucede que estas dos pasiones se inscriben en la lógica del sometimiento e imposibilitan la preocupación de sí y, con ello, la libertad.

Entre la ira y la adulación hay una suerte de dialéctica: del lado de quien domina, la ira es el arrebato violento contra aquel otro reconocido como inferior (dominado) –y sin duda se siente autorizado a ejercer tal abuso a causa de su privilegiada condición de poder –; del lado de quien es dominado, la adulación es el medio que tiene para contrarrestar el plus de poder del superior, ya que la lisonjería le permite ganar su clemencia y, de cierto modo, al decirle lo que quiere oír, logra manipularlo. El adulator, en consecuencia, al servirse de las mentiras hace creer al superior “dotado de más cualidades, fuerza y poder de los que tiene. El adulator, entonces, es quien impide que uno se conozca a sí mismo tal como es” (pág. 358).

En este sentido, habrá de existir, del lado del maestro, libertad para desplegar su discurso verdadero, el cual es necesario evidenciar en el comportamiento: “El fondo de la *parrhesia* es creo, esa *adequatio* entre el sujeto que habla y dice la verdad y el sujeto que se

comporta como lo quiere esa verdad” (Foucault, 2002, pág. 386). Con todo, la verdad que cumplirá la reforma del sujeto ahora se sitúa en el discurso (*logoi*) del maestro, mas no en el alma –como sucedía con Sócrates y Platón–. Y con objeto de acceder a esta verdad o, dicho de otro modo, subjetivarla, disponían los estoicos de un conjunto de técnicas. Entre ellas destaca el arte de escuchar clases (*Peri tou akouein*), instituido en el silencio. Para los estoicos, el estudio de los sentidos no se reducía a la indagación de su funcionamiento en términos bio-mecánicos, sino que los investigaban en provecho de la relación consigo mismo.

Entre todos los sentidos, identificaban en el de la escucha la mayor pasividad (*pathetikos*), dado lo poco sencillo que resulta sustraerse de él; además, como en los relatos de las sirenas, somete fácilmente al alma, visto en muchas personas que sucumben ante los artificios de la ornamentación retórica. Pero aun así es el sentido más *logikos*, puesto que concede el mejor acceso al *logos*. Coinciden en la escuela estoica, a fin de vencer los artilugios discursivos, en servirse del silencio. Foucault (2002), a modo de ejemplo, cita el *Tratado sobre la charlatanería* de Plutarco, en el cual describe al charlatán como un ser dominado por la pasión, que no pasa el discurso por el alma, sino que lo despilfarra en palabras. Aconseja por lo tanto no traducir inmediatamente en palabras los discursos, sino dejarlos en suspenso, “rodear la reciente escucha con un aura y con una corona de silencio” (pág. 326).

La idea detrás del silencio es, además de no interrumpir al maestro, poder grabar en la memoria el discurso, para después evaluarlo en función de sí mismo, es decir, examinar cómo contribuye lo aprendido al equipamiento (*paraskue*) que el sujeto ha construido para enfrentarse a los infortunios venideros, propios de la existencia. Asimismo, la exhortación al silencio también invoca un dominio sobre sí (*egkrateia*) mediante el sostenimiento de cierta

posición corporal. La inmovilidad del cuerpo era signo de autocontrol, y su polo opuesto, que sería la agitación del alma, donde la intermitente atención es incapaz de focalizarse, era el estado de *stultitia*.

Los varios modos de escuchar, como se describió antes, convienen con una actitud contraria a la mera receptividad pasiva. Epicteto, por ejemplo, vislumbra imperioso dirigir la atención hacia lo importante del discurso, para así enfrentar la cualidad patética, o bien, pasiva, de la escucha. Esto no es otra cosa que esforzarse en comprender lo que realmente dice el orador, marginando con ello el aspecto decorativo y secundario. Séneca, para tal propósito, promueve un tipo de escucha que designa *parenética* la cual describe una actividad que consta de tres partes: 1) extraer del discurso su proposición verdadera (*pragma*); 2) meditar sobre ella a través de su descomposición en las unidades más elementales; y 3) transformarla en un precepto de acción, en una regla de conducta, para que así permee el alma.

En calidad de ejemplo, Séneca toma una cita de *Geórgicas* de Virgilio que dice: “El tiempo huye, el tiempo irreparable”. Expresa aquél sobre esta sentencia que un gramático vería en ella la asociación, característica de Virgilio, entre la vejez y la enfermedad y, así, buscaría reforzar dicha idea con otros de sus textos. Sin embargo, el filósofo atiende a que el tiempo no “camina”, sino “huye”, lo cual denota fogsidad, y dice, según cita Foucault:

Nuestros más bellos días son también los primeros que nos arrebatan. ¿Por qué demoramos entonces en precipitar nuestros pasos para igualar la velocidad del objeto más dispuesto a escapársenos? El mejor de la partida pasa a todo vuelo; y el peor ocupa su lugar. Del ánfora fluye ante todo lo más puro; lo más denso, el elemento turbio, siempre cae al fondo. Así, en nuestra vida, la mejor parte está al comienzo. ¿Y

dejamos que la apuren los otros, reservándonos sólo las heces? Grabemos esto en nuestra alma, registrémoslo como un celestial oráculo: el tiempo huye, el tiempo irreparable (pág. 335).

Entonces, la subjetivación del discurso de verdad (*aletheia*) es congruente, según los estoicos, con su integración en el *ethos* del sujeto; es decir, se trata de convertir la proposición del discurso en una regla de conducta para ponerla en acción. Esto con la finalidad de elevarse del estatuto de no-sujeto al de sujeto –que se caracteriza, como ya se ha señalado, por la relación plena consigo mismo–. No obstante, estos discursos de verdad, una vez interiorizados, no causaban sujetos homogéneos: si bien había unas reglas indefectibles, como las que necesita un arquitecto para edificar un templo, es en el margen de libertad donde el sujeto logra hacer de su vida una obra bella, una vida digna de ser vivida; ahí, en ese espacio, el sujeto, mediante el deseo, la voluntad y en función de un objetivo, se juega el ser. En suma, la belleza no brota de la regularidad normativa³⁴, del sometimiento a la ley, sino de la forma que el sujeto otorga, en ese espacio de libertad, a su *tekhne tou biou* (arte de vivir).

En conclusión, hasta ahora pueden ubicarse dos momentos diferentes de la formación de sí: el primero es en la antigua Grecia con Alcibíades, donde la *epimeleia heauton* concernía a jóvenes con aspiración política que padecían de un déficit pedagógico. Así, este precepto buscaba formarlos adecuadamente para el gobierno de los demás a través del buen gobierno de sí. Por otro lado, en las escuelas posaristótelicas, la *epimeleia heauton* ya no se

³⁴ El cristianismo, por su parte, insistió en la vida regulada (*regula vitae*) que concierne, no a una *tekhne* determinada por el sujeto de acuerdo a su deseo, sino a prescripciones encaminadas a la obediencia de la norma. Señala Foucault que la ascética de estos se hallaba regulada por manuales prescriptivos que sistematizan ejercicios con una rigurosa minuciosidad, donde cada práctica tiene objetivos definidos de antemano. Así, una persona que aspirara a ser piadosa necesitaba adherirse a un conjunto de prácticas formuladas por manuales, que dictaminan qué ejercicios realizar a cada instante, día tras día, hora tras hora. En oposición, los estoicos, si bien recomendaban la práctica regular de ciertos ejercicios como el examen matinal, por lo demás, había para el sujeto libertad de elegir los ejercicios que, a su consideración, eran pertinentes.

restringe a jóvenes, sino que se extiende a toda la vida y, de este modo, la noción de alma se formula en términos de dos características particulares, según comenta Foucault: 1) el sujeto es aquél que ejerce la función crítica respecto a la “ideología familiar”; es, en otro decir, una modalidad de tomar posición frente al relato de la época; y, por otro lado, 2) el sujeto es aquel que sostiene una actitud “polémica”, de lucha, en el marco del ejercicio de la prueba (donde las desventuras adoptan el carácter de una prueba que es preciso enfrentar).

En las escuelas estoica y epicúrea, la inquietud de sí ya no trata de que el sujeto elabore un saber profesional, como era el caso de Alcibíades³⁵, sino que exhorta a la construcción de una *paraskeue* que, como ya se mencionó, es un equipo de discursos los cuales contienen una verdad, en el sentido de servir al sujeto para enfrentar los embates de la existencia (recuérdese el ejemplo de Plutarco); y, asimismo, es un entrenamiento (*askesis*):

Y la *paraskeue* no será otra cosa que el conjunto de movimientos necesarios y suficientes, el conjunto de prácticas necesarias y suficientes [para] permitimos ser más fuertes que todo lo que pueda sucedernos en el transcurso de nuestra existencia (pág. 308).

Ha de encontrarse, en razón de lo antes señalado, dos modalidades de la pedagogía. La primera, vinculada al aprendizaje de habilidades y capacidades, que busca dotar al educando de técnicas establecidas de antemano. Tal es el caso de los jóvenes en la antigua Grecia, que se instruían en el arte de la retórica a fin de ejercer, desde cargos políticos, un dominio sobre los demás. Por otro lado, se encuentra la vertiente del cuidado de sí, la cual

³⁵ Aunque, incluso, bajo esta modalidad, si bien el objetivo de la inquietud de sí era la formación para ser gobernante, sus efectos trascienden el mero aprendizaje de habilidades, y se orientaba más hacia el cultivo de sí.

busca tener efectos de formación sobre el ser del sujeto. Para esto, existen dos modalidades: 1) mediante la elaboración de un saber sobre sí, como sucede en Alcibíades, donde el sujeto accede a su propia verdad; 2) y a través de la apropiación de discursos de verdad sobre la virtud formulados por un maestro, aunque, como atrás se menciona, existe un margen de libertad en el cual se pone en juego la invención del sujeto. A esta última modalidad se la llama *psicagogía*.

Discusión

Pues bien, cada una de estas escuelas estableció un conocimiento que, al ser sobre el alma (*psyché*), es psicológico *per se* (Lopera, 2006); y sus distintas formulaciones, que trataron de plasmarse en este capítulo, hacen parte del basamento filosófico y epistémico de la psicología. Todas estas escuelas se interrogaron por la estructura del alma, en la escuela platónica, por ejemplo, el alma se componía de tres partes, la irascible, la apetitiva y la racional; también se interrogaron por cómo acceder al conocimiento del alma, visto en las tecnologías del yo, en las pesquisas sobre la verdad y en las indagaciones sobre la naturaleza del vínculo alma-cuerpo; y de igual manera se interrogaron por los factores que intervienen en la estructuración del alma (p.ej., ‘la ideología familiar’, las *aphrodisia*, los imperativos sociales, como los de la religión, etc.).

Esta dimensión epistémica se entrelazaba al cuidado de sí, juntura que inicia con el giro antropocéntrico de Sócrates, el cual conduce a que la regla de conocer el alma opere conforme a la regla de no olvidarse de sí, representada en el principio del “preocúpate por ti mismo”; y el nodo articulador es la *pregunta primordial*, que turba a todo ser capaz de razón: *¿cómo cuidar de sí?* Por lo mismo, el acceso a esta verdad trasciende el mero acto de

conocimiento y exige al sujeto modificar su ser, en el sentido de otorgarle una forma más elevada, ya sea mediante prácticas o experiencias. Es por ello que el acceso a la verdad tiene efectos de formación sobre el alma, los cuales testimonia el sujeto con la buena vida, la bienaventuranza y la tranquilidad. La episteme del cuidado de sí no se delega entonces al plano de la opinión, sino que su estatuto es el de un saber objetivo de la verdad, como diría Hegel (1996)³⁶.

Un aspecto transversal a las escuelas de vida es la necesaria actitud polémica consigo mismo, en aras de lograr un dominio sobre las pasiones y, en ese camino, conquistar la autarquía, condición de posibilidad para reconocer al otro en calidad de humano libre. A su vez, como se ha señalado a lo largo de este capítulo, las virtudes delimitan una dimensión del alma a la cual sólo puede accederse mediante un trabajo de sí sobre sí. No está de más anticipar que la APA (2013) establece necesario, en sus lineamientos para la formación, que el psicólogo no sólo tenga capacidad de reconocer al humano como libre, de respetar su alteridad, sino también la de valorar en un sentido amplio la apreciación de las diferencias³⁷. Y agregan el deber de desarrollar el pensamiento crítico, la reflexión efectiva sobre sí (*effective self-reflection*) y la autorregulación (*self-regulation*).

Respecto al reconocimiento del otro como libre, en la Antigüedad involucraba ejercer un apropiado dominio sobre sí, para lo cual resultaba ineludible acceder a un conocimiento acerca de las propias pasiones, porque es de este modo que logra resistirse el sujeto a la

³⁶ Más Adelante se amplía esta idea.

³⁷ “Incorporating the meaningful consideration of diversity promotes understanding of how people differ. Successful diversity-related educational experiences should go beyond recognition and acceptance for the sociocultural differences found among people. A curricular emphasis on multiculturalism should foster a rich appreciation for those differences, which strengthen the fabric of the culture as a whole in a world of increasing diversity” (American Psychological Association, 2013, pág. 12).

pasión de dominar a los otros y, además, conociendo las propias debilidades, logra también librarse del dominio de los otros³⁸. Palabras más palabras menos, para acceder a la verdad sobre qué es la libertad se requería transformar el yo; y a fin de lograr este propósito, la *epimeleia heauton* tiene el valor de ser una modalidad de reflexión sobre sí, hartamente variable de acuerdo a cada escuela, pero que, a grandes rasgos, considera la experiencia subjetiva: ha de pensarse en la propia historia, en el momento particular de la vida que se atraviesa, en las debilidades, etc.

Lucilio, por ejemplo, pasaba por un momento importante de su vida: tenía la ocupación de procurador. Séneca elogiaba de éste su adecuado ejercicio político, pues gobernaba sin extralimitarse en sus funciones. Pero este logro era efecto de un trabajo sobre sí, que le permitía alcanzar la regulación necesaria para no ser avasallado por la pasión de dominar a los otros. Lucilio encontraba en el ocio académico una satisfacción respecto a sí mismo, la cual le permitía luchar contra esos delirios de poder tan propios del déspota.

En lo tocante a la autorregulación, vale recordar que, según Aristóteles, la capacidad de discernir el punto medio entre la templanza y la intemperancia, es efecto de un trabajo sobre las pasiones. Por su parte, para la reflexión de sí es menester la ayuda de un otro, un maestro, pues la autocomplacencia narcisista, derivada del elevado amor a sí mismo, engece respecto a las propias faltas; pero hay otro requisito, que sí es concluyente, y es la necesidad de la contradicción y un amor a la verdad. Recuérdese el caso de Alcibíades, quien siente angustia una vez nota la distancia entre lo que creía saber y lo que sabe, es decir,

³⁸ Por ejemplo, quien practica la *parenética* de Séneca mencionada en el apartado anterior, dejará eventualmente de ser seducido por la belleza del discurso porque atenderá, no a los artificios de la ornamentación, sino a la proposición de verdad del discurso, para luego examinarla y, de ser verídica, convertirla en una regla de conducta.

vivencia una contradicción porque advierte que ignoraba su ignorancia. En el caso de los *stultitia*, una de sus características es la convivencia de ideas opuestas que en nada los inquieta. Aristóteles describe el caso de los intemperantes, es decir, aquellos que se entregan voluntariamente a sus pasiones, y acá cabe el caso del adúltero que Epicteto rechaza en su escuela, dado que exime su responsabilidad subjetiva argumentando que las mujeres eran propiedad común.

A causa de lo anterior, desde el pensamiento grecorromano, no es posible suscribir la reflexión sobre sí—como debe ser—a operaciones mecánicas, protocolarias, desentendidas de la subjetividad, es decir, de esa dimensión del alma concerniente a las pasiones, a lo que conmueve al sujeto. Las experiencias difíciles no resultan necesariamente en un saber virtuoso acerca de cómo vivir bien; de igual manera, los sensatos discursos sobre este tema tampoco se reflejan inmediatamente en el *ethos* de quien los escucha; estos propósitos de acceder a la verdad entrañan un precio: la formación de sí mediante un trabajo apoyado en tecnologías del yo.

Para la escuela platónica, la formación ocurre mediante el autoconocimiento, ya que ello supone, en ese movimiento reflexivo del alma, el encuentro con lo divino, es decir, con un principio de pensamiento que dota al alma de sabiduría (*sophrosyne*). El alma entonces se eleva hacia lo divino, halla el néctar de la *sophrosyne*, y luego, al bajar, “Sabrá distinguir el bien del mal, lo verdadero de lo falso” (Foucault, 2002, pág. 81). Es decir, al bajar de lo divino, el sujeto consigue construir las reglas para vivir como corresponde, sea en calidad de ciudadano, político, padre, etc.

En la época helenística y romana, debido a circunstancias históricas, ocurre un vuelco en las investigaciones sobre el alma, que trastoca la manera de reflexionar sobre sí: la

formación ya no ocurre mediante el autoconocimiento, apoyado en la tecnología de conversión, sino en la subjetivación de los discursos de verdad que profiere el maestro. Para tal fin, habrá un conjunto de técnicas y prácticas relativas a la escritura, la escucha, la lectura y el hablar, además de la práctica ascética. Todo esto apunta al “pasaje de la *aletheia* al *ethos* (del discurso de verdad a lo que va a ser la regla fundamental de conducta)” (pág. 318)³⁹. En sustancia, la diferencia radica en que ya no se trata, para el pensamiento helenístico y romano, de cómo ser un buen político, un buen padre, etc.; el fin último del sujeto es construir la mejor relación posible consigo mismo.

En la época helenística y romana, se considera que Alcibíades había instrumentalizado la inquietud de sí en favor de su ejercicio político. Cambia entonces la modalidad de la inquietud de sí, ahora irguiéndose como fin último la construcción de la mejor relación consigo mismo. De ahí que en los estoicos, la reflexión crítica acerca de la sociedad no tiene un propósito profesional, sino meramente formativo: desaprender los vicios, valores e ideales⁴⁰ asimilados en el seno familiar; es perentorio, de parte del sujeto, subvertir el sistema de valores familiar para que, de tal modo, pueda cuidar de sí y cuidarse de sí; y, entonces, si el saber en nada incumbe al sujeto no es más que un accesorio.

En otro orden de ideas, el recorrido efectuado evidencia que, en el pensamiento griego, la inquietud de sí se identificaba con el propósito de formar un arte de la existencia (*tekhne tou biou*), que condensa las reglas –dentro de un margen de libertad –elaboradas para

³⁹ También se estudiaban los sentidos perceptivos del alma buscando, además de comprender su funcionamiento, la manera correcta de usarlos para subjetivar los discursos, pero desde una actitud crítica respecto a los mismos; pues consideraban en el sujeto una actitud patética, de sometimiento, ante los discursos, que los sofistas explotaban en aras de engañar a los otros.

⁴⁰“Y así tus padres desearon para ti otras metas. Yo, por el contrario, pido para ti el desprecio de todas aquellas cosas que ellos pidieron para ti en abundancia” (Séneca, 1986, pág. 233).

vivir como corresponde. Siglos después, en la época helenística y romana surge un cambio: la verdad ya no se encuentra en el sujeto, sino en los discursos de verdad que profiere el maestro, de manera que ahora se trata de subjetivarlos para establecer la mejor relación consigo mismo. Pero, en general, todas estas escuelas coinciden en que el acceso a sí mismo no es inmediato, sino que solicita que el sujeto, desde su convicción, realice ciertas prácticas apoyándose en alguna técnica (*tekhnē*), cuya especificidad estaba dada por la noción de alma de cada escuela.

Sin embargo, siglos después se desplaza el ánimo contemplativo de la naturaleza a una búsqueda de dominio sobre la misma, y consigue gran amplitud gracias a los avances de Galileo Galilei, Newton y otros. Este afanoso propósito de expandir las técnicas científicas a todos los dominios del conocimiento, permea también el ateniense a la investigación sobre el alma. En consecuencia, el alma pasa a ser un objeto más de conocimiento de la naturaleza, y ya no un objeto de sí: significa lo cual que la investigación sobre el alma se desentiende del cuidado de sí y, con ello, de sus propósitos formativos. Ahora, con el fin de entender, a la luz de estos cambios, la idea de formación que se registran en las pautas para la educación del psicólogo de la APA, es menester indagar por sus antecedentes históricos, en conexo con aspectos de orden político y económico.

Capítulo 2. La Contemporaneidad y el Ocaso del Alma: Un Estudio de la Formación del Psicólogo desde las Pautas de la Asociación Americana de Psicólogos

‘Cioran le escribe a Fernando Savater: “Creo que hemos llegado a un punto en la historia en el que se hace necesario ampliar la noción de filosofía: ¿Quién es filósofo?”. Y el anciano precisa: ciertamente no lo es el universitario que tritura conceptos, clasifica nociones y redacta sumas indigestas a fin de oscurecer las palabras del autor analizado. Tampoco lo es el técnico, por brillante o virtuoso que parezca, cuando se rinde a las retóricas nebulosas y abstrusas. Filósofo es aquel que, en la sencillez y hasta en la indigencia, introduce el pensamiento en su vida y da vida a su pensamiento’ (Onfray, 2002, pág. 69).

Este capítulo tiene el propósito de identificar la noción de alma en la contemporaneidad, en consideración de su vínculo con la formación, en sí mismo política, del psicólogo. Para ello, se tomará como objeto de análisis las pautas para la educación⁴¹ de pregrado del psicólogo que propone la APA (2013); pero antes, han de rastrearse las condiciones de emergencia que dieron lugar a la idea que, en la actualidad, se tiene del alma. Tal empresa encuentra un punto de apoyo inicial en la formulación de Foucault del momento cartesiano. A partir de ahí se desarrollará un recorrido histórico en aras de identificar los cambios acaecidos, al interior de la psicología, en razón de circunstancias políticas y económicas, culminando así en una conferencia que dicta Canguilhem en la década de los cincuenta del siglo XX.

⁴¹ Por educación, entiéndase acá, en un sentido amplio, “un sistema de acciones y operaciones, que implica un conjunto orgánico de actividades, para construir y reconstruir todo el mundo empírico en el que la vida del hombre está insertada” (Babolin, 2005, pág. 23). De esta manera, este concepto engloba tanto la formación como la capacitación (este término se explicará más adelante).

El momento cartesiano: el quiebre entre la investigación del alma y la formación de sí

“Dicho de otro modo, hay que tener presente que la desustancialización cartesiana del sujeto, su reducción a \$, al vacío puro de la negatividad referida a sí misma es estrictamente correlativo con la reducción del hombre a una mota de polvo en la infinidad del universo, a un objeto más entre los infinitos objetos que hay en el cosmos: son dos caras del mismo proceso” (Žižek, 2011, pág. 18)

En interés de identificar la noción de alma contemporánea, se toma la hipótesis que formula Foucault (2002) en la *Hermenéutica del sujeto* sobre el *momento cartesiano*. Refiere con ello, en el contexto de la historia de Occidente, a la descalificación progresiva de la inquietud de sí (*epimeleia heauton*), asociada a la modificación del conócete a ti mismo (*gnothi seauton*). Dicho de otro modo, la investigación sobre el alma (*gnothi seauton*) paulatinamente deshace su vínculo con la búsqueda de una vida virtuosa (*epimeleia heauton*) —para la cual era preciso formarse—. Siendo así, el presente apartado atiende a dos preguntas: ¿cómo fue el contexto de emergencia del momento cartesiano?, y ¿cuál es su pertinencia para el vínculo entre la investigación sobre el alma y la formación de sí?

A fin de explicar este fenómeno, habrá de retomarse un aspecto descrito en el capítulo anterior sobre la relación del sujeto con la verdad. Del recorrido trazado se detalló, entre varias escuelas de vida grecorromanas, la modalidad en que cada una pensaba tal relación. En general, todas reconocen en el acceso a la verdad una condición de base: requiere el sujeto transformar su ser; y esto no puede suceder sin el apoyo de una tecnología de sí. En suma,

Foucault denomina *espiritualidad* a la condición del conocimiento que atiende a su aspecto formativo.

Si la filosofía se interroga por las condiciones y los límites del acceso a la verdad de parte del sujeto, según señala Foucault (2002), la práctica espiritual del cuidado de sí alude entonces a las transformaciones que el sujeto debe operar sobre sí mismo para acceder a la verdad. En la Antigüedad ambos campos eran concomitantes, visto en que la investigación sobre el alma buscaba un saber verdadero que elevara al alma a la condición de una vida virtuosa. El momento cartesiano precisamente se introduce ahí, en medio de esos dos ámbitos y opera un quiebre, eliminando paulatinamente la dimensión espiritual del conocimiento sobre el alma y, en esa misma medida, rechazando la verdad subjetiva. En suma, quiere decir esto que el acceso a la verdad ya no le exige al sujeto modificar su ser: nada más solicita un acto cognitivo.

No es que el acceso a la verdad deje de tener condiciones, las hay, pero obedecen a un orden diferente al espiritual⁴². La cuestión es que antes, en el ámbito del conocimiento, el sujeto daba un lugar a su historia, al momento singular que atravesaba, a su modo de ser, a la tradición que lo constituyó; palabras más palabras menos, se ponía en juego la subjetividad⁴³. Sin embargo, con el momento cartesiano se ocluye ese elemento debido a que las condiciones de acceso a la verdad se tornan universales; lo cual significa que “el sujeto, tal como es, puede conocer la verdad” (pág. 37).

⁴² Por un lado, están las condiciones internas al acto de conocimiento y, por el otro, se hallan las reglas a seguir para acceder a la verdad. En cuanto a las primeras, “son condiciones formales, condiciones objetivas, reglas formales del método, estructura del objeto a conocer” (Foucault, 2002, pág. 36); y respecto a las segundas, son condiciones que involucran varios aspectos, unos de índole pedagógica (tener determinadas aptitudes), otros de cierto nivel cultural; como también se le pide respetar el consenso científico.

⁴³ El saber concernía a la pregunta por *cómo alcanzar una vida digna de ser vivida*.

Lo anterior perfila dos planos distintos del conocimiento: uno relacionado con la verdad subjetiva⁴⁴, cuyo acceso involucra la asunción de prácticas operadas desde sí sobre sí; por consiguiente, es una verdad que tiene efectos formativos sobre el alma y, asimismo, resulta capaz de salvar al sujeto en el sentido de concederle una vida virtuosa; y el otro plano es el del “conocimiento de un dominio de objetos” (pág. 191). Esta nueva forma del pensamiento busca hallar una certeza que garantice el acceso a una verdad de orden objetivo; dicho de otro modo, se parte de un criterio de verdad que habilite la construcción del conocimiento objetivo, yendo desde lo más simple a lo más complejo. Según Foucault (2002):

Si se define la espiritualidad como la forma de prácticas que postulan que, tal como es, el sujeto no es capaz de verdad pero que ésta, tal como es, es capaz de transfigurarlo y salvarlo, diremos que la edad moderna de las relaciones entre sujeto y verdad comienza el día en que postulamos que, tal como es, el sujeto es capaz de verdad pero que ésta, tal como es, no es capaz de salvarlo (pág. 37-38).

Esto significa que el conocimiento del alma se desmarca de la pregunta sobre cómo vivir una vida digna de vivirse –pregunta que se articula con esa verdad capaz de salvar al sujeto –, excluyendo en consecuencia la dimensión del conocimiento que forma el sí en la consecución de una buena vida. Es Descartes (1596-1650) quien elabora el armazón epistemológico propulsor de la revolución científica que produce tal disyunción. La cuestión medular, tal como señala Koyré (1994), es que la ciencia moderna trajo consigo un cambio

⁴⁴ Verdad subjetiva que por ser singular se relaciona con lo metafísico, como se verá más adelante.

en la actitud del humano frente a sí mismo y a la naturaleza, reflejado en el privilegio del conocimiento intelectual en detrimento de la experiencia subjetiva.

Con el fin de entender este viraje, vale considerar no sólo las finuras del momento cartesiano, sino también su contexto de emergencia⁴⁵. En aquella época había una dominante tendencia aristotélica, fundada en el trabajo de Santo Tomás de Aquino. Él había logrado articular el pensamiento de Aristóteles con la teología cristiana, y a pesar de la renuencia que inicialmente provocaron sus postulados, la Iglesia decide asumirlos como dogma oficial durante el siglo XVI en defensa de la Reforma de Lutero –puesto que cuestiona contundentemente la autoridad de la institución –según comenta Leahey (2013).

En fin, había un aire de escepticismo que termina acrecentándose a raíz de las nuevas posturas intransigentes de la Iglesia –más que todo referidas a la cosmología y física de Aristóteles –. Esto, entre otras cosas, motiva el interés de Descartes por hallar un método que garantizara el acceso a la verdad, y para tal fin atisbó en los principios matemáticos un regulador de la razón que serviría a todos los dominios del conocimiento. Así, propone un método capaz de sortear las dificultades de la filosofía escolástica y lo nomina la *duda metódica* en su obra *Meditaciones*.

Las reglas de este método aspiran a conseguir una certeza análoga a la de índole aritmética, pues incluso un niño instruido en dicho campo, si se ajusta bien a las reglas de la adición, “puede estar seguro de haber encontrado, con respecto a la suma que examinaba, todo lo que la mente humana es capaz de encontrar” (Descartes, 1983, pág. 62). No será

⁴⁵ Pasternac (1982) advierte del riesgo en reducir las revoluciones científicas a la invención de una persona, debido a que involucra desconocer la historia previa: nadie hace ciencia aislado, al margen de un contexto histórico.

entonces posible emitir un juicio falso si se siguen adecuadamente las reglas; reglas que, al estar inscritas en el ámbito matemático, prescinden de la experiencia del sujeto.

La primera regla es la duda, consistente en admitir como verdadero sólo aquello que se presenta claro y distintamente al espíritu, de modo “que no tuviese ocasión alguna de ponerlo en duda” (pág. 59). Según Descartes, existen dos vías de aprehensión de la verdad: la intuición evidente y la deducción. La primera es una idea que no se puede poner en duda, pues surge en la razón sin necesidad de ningún proceso deductivo; mientras que la deducción sí supone derivar premisas a partir de conocimientos certeros. La segunda regla indica que, para resolver un problema, se lo debe examinar dividiéndolo en sus unidades más simples. La tercera regla señala la necesidad de conducir el pensamiento desde los objetos más simples hacia los más complejos. Y por último habrá que revisar los pasos de nuevo.

A continuación, especificadas ya las reglas, Descartes resuelve construir los cimientos epistémicos del método. Así que asume una duda hiperbólica la cual lo conduce a dudar de todo, incluso de la realidad que percibe a través de sus sentidos –nada le asegura que no se encuentra en un sueño –. Dice además que bien podría haber un genio maligno capaz de engañarlo, al punto de hacerle creer en falsos principios matemáticos. En este recorrido, en el que pone en duda toda premisa, logra no obstante una certeza: así su cuerpo sea una mera ilusión, al igual que todas las premisas supuestamente certeras, el pensar se mantiene constante y evidencia su existir: de ahí la sentencia *pienso, luego existo*⁴⁶. Encuentra en ello, en esa sentencia que no puede poner en duda, el fundamento más sólido para la construcción de conocimiento.

⁴⁶ El “hecho mismo de tener ocupado el pensamiento en dudar de la verdad de las demás cosas se seguía muy evidente y ciertamente que yo existía” (pág. 72).

En efecto, Descartes afirma la realidad del pensamiento en ausencia de cualquier contenido; y de esto se sigue que el pensamiento existe por sí mismo, es decir, es una substancia independiente de toda determinación (*res cogitans*). No se trata de si lo que se piensa es verdadero o no, la cuestión es que, en el acto reflexivo, se constata el propio existir. Y este punto esboza una diferencia radical respecto a la noción de alma grecorromana: el alma deja de lado su aspecto relacional (“sujeta de”), y pasa a considerarse como una substancia idéntica a sí misma. De lo cual Descartes deriva la equivalencia entre el pensamiento y el alma (Bonoris, 2019).

Sin embargo, necesita Descartes encontrar otra certeza que le permita vincularse a la realidad, toda vez que la sustancia pensante ha sido abstraída hasta su máxima expresión – existe sólo ella y lo demás es engañoso –. Asevera entonces que tal certeza es Dios, y lo justifica en que, si toda idea tiene una causa, el humano, de mente finita, no puede ser la causa de la concepción de Dios, pues su realidad es infinita. Sólo puede ser el mismo Dios el autor de dicha idea; y siendo un ser perfecto, infinito, máximo y único creador, es garante de la verdad (por ello, desiste la idea de un genio maligno). En resumidas cuentas, Dios asegura que las verdades halladas por la razón no traen consigo un engaño –pero la verdad, al delegarse a Dios, ya no se testimonia por el sujeto –.

En fin, vale decir que con Descartes toma impulso la acompasada laicización de la idea de alma que estremecerá la época moderna. Un ejemplo de ello es el lugar secundario que este filósofo concede al cuerpo⁴⁷, confirmando así su ruptura con una tradición en la que el cuerpo entrañaba sacros valores, dado que se le pensaba como un puente de comunicación

⁴⁷ “Luego, examinando con atención lo que yo era, y viendo que podía imaginar que no tenía cuerpo y que no había mundo ni lugar alguno en que estuviese, pero que no por eso podía imaginar no existía” (Descartes, 1983, pág. 72).

entre el hombre y el cosmos (Le Breton, 2012). Sin embargo, ya de antes venía gestándose una resta del carácter sagrado del cuerpo, como lo enseñan algunos estudios *post mortem*; pero es Descartes quien da el golpe contundente al separar la sustancia pensante del cuerpo, llegando a formular este último como un objeto mecánico: así se refleja en su obra *El Tratado del Hombre*, en la cual despliega un paradigma mecanicista para explicar qué es el hombre: “Supongo que el cuerpo no es otra cosa que una estatua o máquina de tierra a la que Dios forma con el propósito de hacerla tan semejante a nosotros como sea posible” (Descartes, *El Tratado del Hombre*, 1990, pág. 22). Por esta razón dice Lenoble, citado por Le Breton (2012):

A las preguntas ansiosas del moralista, inquieto por las causas del pecado, (Descartes) las suplanta por la tranquilidad objetiva del técnico que se enfrenta a un problema de equilibrio de fuerzas (pág. 67).

De esta manera, la relación del sujeto con sus pasiones, al inscribirse en esquemas mecánicos de carácter universal, se desentiende de los modos singulares de relación con el propio cuerpo. El conocimiento de sí, o bien, del alma, entonces se convierte en un saber adherido a leyes generales –cuando antes resultaba de un trabajo sobre sí⁴⁸–. Es un saber que no transforma al sujeto o por lo menos no es su objetivo principal. No se trata entonces de descalificar este orden del conocimiento, sino de interrogar cómo el sujeto, desde este registro epistémico, se hace cargo de sí mismo, es decir, cómo aprende a vivir consigo mismo, a cuidar de sí y a cuidarse de sí (considerando que las pasiones amenazan con avasallarlo).

⁴⁸ Por ejemplo, antes el sujeto se ponía a prueba para saber qué tanto podía resistir y, de ese modo, ya sea si fallaba o tenía éxito, conseguía un conocimiento de sí.

Por otro lado, Francis Bacon (1561-1626) es otro filósofo que también contribuirá a la laicización del alma con su aporte de la inducción observacionista, aunque distanciándose de los planteamientos cartesianos en virtud de la postulación de los sentidos como fuente única de conocimiento. Según éste, el acceso a la verdad tiene dos vías: una que va de la observación de los hechos a la deducción de principios generales, y otra que va desde la observación de los hechos, pero se eleva progresivamente “hasta los principios más generales que alcanza en último término” (Bacon, 1984, pág. 10).

Empero, será Galileo Galilei (1564-1642) quien articulará la inducción observacionista de Bacon con la deducción racionalista de Descartes, instituyendo así el método hipotético-deductivo⁴⁹. A diferencia de Descartes, Galileo no consideró los sentidos como fuente de engaño, pues estimaba importante la inducción observacionista, que radica en la verificación de hipótesis en la experiencia; esto sin desdeñar el valor de la deducción racionalista, es decir, la derivación de premisas a partir de axiomas, postulados o de otras premisas (Lopera, Manrique, Zuluaga, & Ortiz, 2010).

Con todo, lo que converge en las empresas epistemológicas descritas es la *mathesis universalis* (el proyecto matemático), que fungirá de basamento de la ciencia moderna (Bonoris, 2019). Mediante la deducción racionalista, se podrá acceder al conocimiento de las cosas si, y solo si, se siguen una serie de axiomas respetando su coherencia interna – prescindiendo así de la subjetividad –. Esto conduce a que el acceso a la verdad deje de ponerse al servicio de la vida, y más bien propulse hacia “el camino indefinido del

⁴⁹ De igual modo, su propuesta de abstracciones físico-matemáticas del universo, como lo fue el movimiento rectilíneo uniforme –pues no es posible encontrar en la experiencia concreta un plano infinitamente liso y un espacio vacío –, contribuyó a fracturar la visión del universo como un espacio finito⁴⁹, “organizado como una gran jerarquía que iba de Dios al mundo material, pasando por los ángeles y los seres humanos” (Leahey, 2013, pág. 114).

conocimiento” (Foucault, 2002, pág. 37). Entonces, si la educación aspira a transformar la visión de la realidad de los educandos: ¿con qué herramientas cuenta para este fin, dado que el acceso a la verdad ya no le pide al sujeto modificar su ser?

Aún más, la conceptualización que hace Descartes del yo excluye la posibilidad de pensar la formación, pues lo piensa con una naturaleza fija e invariable: “este yo, es decir, el alma, por la que soy lo que soy, es enteramente distinta del cuerpo, y hasta más fácil de conocer que él, y aunque él no existiese, ella no dejaría de ser todo lo que es” (Descartes, 1983, pág. 72). De modo que Descartes no sólo propone el alma en términos de un esencialismo, sino que también le subtrae su carácter inconcluso, por cuanto asegura que el sujeto es transparente para sí. Pues bien, es preciso indagar por los efectos del momento cartesiano en la psicología, con visos a inteligir sus efectos sobre la formación.

El Surgimiento de la Ciencia Psicológica y el Declive de la Formación de Sí

A raíz del surgimiento de la ciencia moderna en el siglo XVII, comienza la progresiva consolidación de la psicología epistémica, la cual, en su interés de construir un conocimiento objetivo sobre el psiquismo, simpatiza con el espíritu de la época, en gran medida condicionado por los importantes avances que concreta el método científico en los campos de la química, la física, la óptica y la astronomía, entre otros. A fin de cuentas, los progresos sucedidos a razón del método científico pronto motivan su aplicación en el campo del alma o el psiquismo (Leahey, 2013).

En palabras de Cassier (1993): “El análisis, cuya fuerza se demostró hasta ahora en el dominio de los números y de las magnitudes, se aplicará en adelante por un lado al ser *psíquico* y por otro lado al *social*” (pág. 31). Por consiguiente, la investigación sobre el alma

termina circunscribiéndose a la observación, la experimentación y la matematización; y debido a que ello supone delimitar la cualidad “material” del alma, se margina ese ámbito del saber relativo a la pregunta primordial de la existencia: *¿cómo he de alcanzar una vida digna de vivirse?*

Entonces, la noción de alma, en cuanto objeto de estudio de la psicología, depara diversas dificultades en el marco del proyecto científico moderno; principalmente a causa de que su inobservabilidad impide la matematización⁵⁰. En uno de los primeros intentos de registrar al alma en el ámbito científico, se dio prelación al estudio de las sensaciones en calidad de soporte material de la vida psíquica. A esta orientación empirista se adscribe Thomas Hobbes (1588-1679), para quien la sustancia pensante cartesiana, al ser indivisible, no puede ser abordada desde el razonamiento; encuentra sin embargo en las sensaciones un objeto que puede someterse a las operaciones de la razón –las cuales son dividir y combinar ideas – (Verneaux, 1969).

Según Habermas (1990), los postulados psicológicos de Hobbes, que han influenciado de manera significativa la política en la actualidad, tienen el propósito de construir un sistema omnicomprendivo de la realidad humana; y siendo afines a la cosmovisión geométrica, trazan un camino que va desde los elementos más simples hasta los más complejos. Así que, en un inicio, Hobbes formula un axioma: la causa de todo acontecimiento se debe al movimiento de cuerpos en tensión con otros⁵¹; por lo que su

⁵⁰ Aunque, vale aclarar, que las leyes del campo de la física tampoco son observables, sino que se constatan a partir de sus efectos sí observables.

⁵¹ Es preciso tener presente que Hobbes propone este axioma antes de que surgiera la teoría newtoniana.

método consiste en discernir, de manera progresiva, los movimientos latentes que originan aquellos sucesos de mayor complejidad (Sabine, 1976).

Hobbes explica que la acción humana es regulada por leyes naturales encadenadas maquinaalmente en el proceso social⁵², que emergen una vez el individuo comienza a relacionarse con otros. En sustancia, tal formulación obedece al interés de concebir una psicología y una visión política suscritas al ámbito de las ciencias exactas. Luego de discernir las leyes que rigen la psicología, encuentra Hobbes, mediante un proceso deductivo, análogos en el contexto de la política, es decir, en el gobierno de los otros. Al respecto dice Habermas (1990):

Es Hobbes quien estudia por primera vez las leyes de la vida ciudadana con la intención expresa de colocar la acción política sobre la base insuperablemente cierta de aquella técnica dirigida científicamente, que él conocía a partir de la mecánica contemporánea. Hannah Arendt ha caracterizado las construcciones del derecho natural racional como un intento de encontrar una teoría con la que se pueda fabricar con exactitud científica instituciones que regularían los asuntos de los hombres con la misma seguridad con la que el reloj regula los movimientos del tiempo (1990, pág. 67).

Efectivamente, según Hobbes, los humanos tienen una consistencia homogénea entre sí, que hace del vínculo social un objeto susceptible de análisis científico. En contraste, los

⁵² Hobbes plantea lo que Marx (2008) denomina una *robinsonada*, debido a esa idea de que el humano, como un ser ya constituido, decide asociarse con otros en razón de un cálculo fundado en el miedo, sobre posibles afectaciones resultantes del encuentro con otros⁵² –*homo homini lupus* (el hombre es el lobo del hombre) –. La *robinsonada* entonces describe el intento de explicar el conjunto del proceso social mediante las características del elemento: para que el ser humano sea capaz de hacer ese cálculo ya debe haber sido constituido en una sociedad.

griegos exaltaban que el buen orden político implica, en primera instancia, la *paideia*, concerniente a la formación de sí; pues en la medida en que los ciudadanos sean virtuosos, la *polis* alcanza la salvación. Pero con Hobbes, los humanos, al ser una pieza mecánica más del engranaje social, deben únicamente adherirse a las leyes en aras de no perturbar el estado natural de las cosas. Por lo mismo, tales leyes carecen de un contenido moral, pues si existe un “isomorfismo entre el carácter de las tendencias biológicas humanas y las propiedades de los sistemas sociales humanos” (Contreras, 2015, pág. 121), no hay, en el plano de la moral, discusión posible.

Además de Hobbes, en la corriente empirista también se halla John Locke (1632-1704), quien plantea la experiencia y las sensaciones como la fuente del conocimiento. La pertinencia de Locke para la psicología se encuentra en la importancia que otorga a las sensaciones, y su método de reducirlas a unidades mínimas. Según éste, el alma o el Yo es una *tabula rasa*, sobre la que se imprimen sensaciones; de esta manera el alma existe, pero su sustancia, que es psíquica, resulta incognoscible⁵³ (Rojas, 2018).

David Hume (1711-1776), por su parte, refuta el racionalismo presente en Descartes y dirige toda su atención al campo de la experiencia. Lo importante a resaltar en Hume es su rechazo de la noción de alma y de toda metafísica⁵⁴, en beneficio del exclusivo privilegio de

⁵³ Esto se evidencia en su clasificación de las sensaciones, pues constante unas cualidades secundarias de las sensaciones que no obedecen al objeto en sí mismo –tales serían las cualidades primarias, que son la extensión, el reposo, el movimiento, la figura –sino a una atribución que el sujeto hace al objeto, como el olor, el sonido y el gusto (Rojas, 2018).

⁵⁴ Estas explicaciones metafísicas que rechaza el empirismo, refieren a “todas las doctrinas anteriores que se preocupaban por el problema de las causas de los fenómenos y que pretendían explicarlos” (Braunstein, 1982, pág. 249). Para entender este asunto, habrá de indicarse que las explicaciones metafísicas guardan un vínculo estrecho con la experiencia; siendo así, existen tres tipos de oraciones: las primeras, son aquellas que no tienen ningún valor de verdad porque no son ni falsas ni verdaderas, como los imperativos, las exclamaciones u oraciones semánticamente incorrectas (p.ej., “ideas verdes duermen furiosamente”); las segundas son las oraciones lógicamente verdaderas o falsas, para las que la experiencia es irrelevante (p.ej., “Todos los hombres son mortales. Por tanto, Sócrates es mortal”); y las terceras son oraciones que requieren la observación empírica a fin de determinar si son verdaderas o falsas, como “Jaime lloró toda la noche” (O'Donohue, 1989). Sin

la sensación. El rechazo es absoluto, al punto de negar rotundamente la existencia del Yo, explicando que se trata de una mera creencia (Rojas, 2018). Al igual que Locke, asegura que el sujeto es una *tabula rasa* sobre la cual se imprimen las representaciones, en la que toda impresión obedece a percepciones vigorosas (aquí entran en juegos las pasiones), mientras que toda idea es una imagen tenue, más enlazada con el uso de la razón (Hume, 2004).

Pues bien, los aportes de Hume –como la destitución del alma–, Locke –como la consideración de un Yo ajeno a determinantes sociales –, Hobbes y demás empiristas, conforman la antecámara epistemológica de la psicología dominante de los siglos XVIII y XIX. Surge en consecuencia el positivismo, afinado en un riguroso cuadro científico que rechaza la psicología ascética, proponiendo en su lugar la formulación de hipótesis basadas en principios matemáticos (Lopera, Manrique, Zuluaga, & Ortiz, 2010). Esta postura, que privilegia las explicaciones biológicas de la conducta, adquiere supremacía en razón del entrecruzamiento de factores económicos, políticos y científicos, según afirma Canguilhem (2000).

El factor de orden económico se desprende del avance industrial del siglo XIX, pues demandaba integrar la población en el régimen fabril. De otro lado, el factor científico se relaciona con que las explicaciones biológicas de la conducta humana refuerzan la idea de la sociedad como un ambiente natural –y no como un medio socio-técnico –; y ello hace que la

embargo, en esta última clase de oraciones habrá algunas que no podrán contrastarse directamente con la experiencia, pero existirán ciertos indicios significativos para determinar su falsedad o verdad. Esto se vislumbra en asuntos concernientes a la pregunta por cómo vivir cómo corresponde, cómo conducir la propia sexualidad (*aphrodisia*), cómo lograr la espiritualidad, qué es al amor, cómo acceder a la virtud. En fin, son saberes que, en razón de su naturaleza, escapan al arbitrio de lo objetivable y resulta imposible su transmisión directa. Ello justifica la incompatibilidad estructural de la psicología ascética respecto a la demanda de científicidad, en cuanto no se adhiere a regularidades de orden general. A propósito de esto, se originó un rechazo gradual de las corrientes ascéticas, pues se las consideraban carentes de rigor y metafísicas (Lopera, 2006).

labor del psicólogo se encamine hacia la adaptación del humano. En cuanto al factor político, registra la emergencia de un nuevo sistema de valores, el cual traza una ruptura respecto a la creencia en el privilegio social en beneficio del igualitarismo –y, con ello, la promoción de la idea de la meritocracia –.

Una de las tesis de Canguilhem es que la psicología, en su juntura con el positivismo, ha eliminado la filosofía y, con ella, la idea del alma; siendo su consecuencia más inmediata la falta de un proyecto que le confiera sentido a su práctica, convirtiéndola en un instrumento de control. No obstante, el artículo de Canguilhem fue inicialmente una conferencia que dictó en el *Collège philosophique*, el día 18 de diciembre de 1956, es decir, hace más de medio siglo. En razón de ello, se hace necesario repensar las condiciones actuales de la psicología, considerando el entrecruzamiento de las mismas tres categorías de análisis. Pero antes, es indispensable discernir susodicho vínculo.

Política, Economía y Ciencia

Canguilhem, con la coherencia que les propia, identifica, muy claramente, la conjugación de factores políticos, económicos y científicos en la emergencia de la psicología como ciencia del comportamiento. Sin embargo, en aras de repensar tales factores de cara a la contemporaneidad, es preciso profundizar en este vínculo; es decir, ¿bajo qué condiciones operan dichos factores?, ¿cuál es la naturaleza del vínculo que anuda a esos tres ámbitos?

Para iniciar, resulta menester traer a colación *La ideología alemana* (2018) de Marx y Engels, pues allí controvierten los modelos de pensamiento de la época, sancionando sus

incesantes interpretaciones desterradas del mundo real⁵⁵. De manera que se proponen elaborar un modo de lectura de la historia humana teniendo en cuenta las condiciones efectivas, es decir, aquellas de las que sólo es posible abstraerse en la imaginación. Las nominan *premisas reales* en razón de que pueden verificarse fácilmente en la experiencia. Así, “La primera premisa de toda historia humana es, naturalmente, la existencia de individuos humanos vivientes” (pág. 16). Menuda perogrullada si culminará ahí; no obstante, sostener y reproducir la vida humana involucra producir los medios requeridos para satisfacer las necesidades.

Precisamente, Marx y Engels puntualizan que el hombre se puede distinguir “de los animales por la conciencia, por la religión o por lo que se quiera. Pero el hombre mismo se diferencia de los animales a partir del momento en que comienza a *producir* sus medios de vida” (pág. 16). En esta vía, según Dussel (1985), si el humano con hambre (sujeto ‘de necesidad’) toma una manzana del árbol, o cualquier otro don gratuito de la naturaleza, no habrá mediación del acto productivo; pero cuando el ‘objeto-natural-satisfactor’ es producido mediante herramientas “El sujeto-necesidad se transforma así en sujeto productor (que en realidad, y para Marx mismo, no es entonces la primera relación del hombre con la naturaleza)” (pág. 35). Esta última aclaración sostiene que el acto productivo no es una tendencia biológica, y siendo ajeno a la programación del instinto diverge del dominio de lo natural⁵⁶.

⁵⁵ Como por ejemplo Descartes, quien piensa posible abstraer al Yo del resto, sin considerar “que solamente en *sociedad* el individuo puede aislarse” (Zuleta, Ensayos sobre Marx, 1987, pág. 42). Es decir, esa sustancia pensante que delimita el filósofo francés no surge *ex nihilo*, sino que resulta del encuentro con los otros.

⁵⁶ Bajo el nombre genérico de “hormigas podadoras” se encuentran 47 especies de hormigas endémicas de Sur y Centro América, distinguidas por cultivar hongos sobre hojas. Su colonia consta de un sistema de castas donde cada grupo de hormigas, de acuerdo a su morfología, cumple un papel específico. No obstante, esta conducta obedece a una programación biológica y, por ello, pueden ser criadas en un laboratorio sin que esto afecte su conducta natural orientada hacia el cultivo (Speight, Hunter, & Watt, 1999).

A través del uso de herramientas puede el humano transformar la naturaleza en materia prima y, luego, en productos. Significa esto que el humano no es un ser que se adapta a la naturaleza, sino que la transforma, es decir, la convierte en una cosa para sí en la medida en que la somete a su propia práctica –históricamente determinada –. No hay pues una unidad orgánica entre la naturaleza y el humano, dado que la actividad productiva introduce una alteración en dicho vínculo, lo cual implica que el entorno humano pierde su carácter natural y, a raíz de ello, “El mundo en el que el hombre se encuentra y que forma el marco de su vida (en sentido literal y figurado), se convierte en un producto humano” (Bauman, 1975, pág. 23).

Por lo anterior, la sociedad no es un ambiente natural, homeostático, ya que su organización gravita alrededor del factor económico. Según Ponce (2011), en varias comunidades primitivas, al constar de precarias herramientas, producían apenas lo suficiente para la vida diaria. Así, la estructura de su tribu era relativamente homogénea, en el sentido de que todos los integrantes se encontraban en un mismo plano de derecho, y no existía propiedad privada (y, por lo tanto, tampoco el intercambio de mercancías). Esto se confirma en el modo de educar a las crías, puesto que no había ninguna dirección explícita ni ninguna preferencia, sino que, en cierta edad, los introducían en las prácticas diarias y, poco a poco, aprendían “participando en las funciones de la colectividad” (pág. 9).

Sin embargo, comenta Ponce que en muchas de estas comunidades comenzaron a surgir nuevas exigencias que conllevan a la división del trabajo, lo cual condujo a la liberación de algunos sujetos del trabajo material para asumir otras funciones, como la administración de la justicia, la distribución de los víveres o la dirección de la guerra. Por ende, en estas comunidades se fue dando una división entre ‘administradores’ y ‘ejecutores’, que toma fuerza debido a la modificación de las técnicas –sobre todo las conexas a la

domesticación de animales –, pues el aumento del rendimiento en la producción⁵⁷ trajo consigo la acentuación de la división de clases (en tanto facilita el trabajo). Esto supuso cambios en la educación: los ‘administradores’ educaban a sus parientes más inmediatos para que los sucedieran (constituyendo así una suerte de casta); mientras que los ‘ejecutores’ recibían una educación más orientada hacia la obediencia y el aprendizaje técnico.

En fin, el propósito de este breve recorrido es enseñar que, en la producción de los medios de vida, en cada momento histórico los humanos entablan ciertas relaciones con la naturaleza (p.ej., agricultura, caza)⁵⁸, como también despliegan determinadas relaciones entre sí⁵⁹. Ahora, la persistencia a lo largo del tiempo de toda formación social requiere, como necesidad lógica, asegurar y reproducir sus condiciones materiales de posibilidad. Pero no se trata solamente de instruir a los trabajadores en las técnicas particulares del sistema social; es menesteroso, además de ello, un proceso de sujeción a las reglas del sistema, que debe comenzar a operar desde la infancia. En palabras de Marx y Engels (2018):

Este modo de producción no debe considerarse solamente en cuanto es la reproducción de la existencia física de estos individuos. Es ya, más bien, un determinado modo de la actividad de estos individuos, un determinado modo de manifestar su vida, un determinado *modo de vida* de los mismos. Tal y como los individuos manifiestan su vida, así son. Lo que son coincide, por consiguiente, con su producción, tanto con *lo que producen* como con el modo *cómo producen*. Lo que

⁵⁷ Entonces ya se producía más de lo necesario para la subsistencia y, con ello, brotan nuevas formas de intercambio y también nuevos modos de relación con la tierra (la propiedad privada) (Engels, 2017).

⁵⁸ Para que surja el capitalismo, por ejemplo, se precisan ciertas condiciones de posibilidad: un sistema monetario, un mercado de trabajo (o de ‘ejecutores’), un sofisticado mercado para el intercambio de herramientas de trabajo y una infraestructura (vías, edificios, ciudades, etc.) (Harvey, 2019).

⁵⁹ Estas relaciones pueden ser de dos tipos, a saber, la colaboración simple, consistente en tareas que necesitan la ayuda de varios (p.ej., la caza o el cuidado de rebaños), y la colaboración compleja, que implica la división del trabajo, como en la actividad industrial (Bauman, 1975).

los individuos son depende, por tanto, de las condiciones materiales de su producción (pág. 16).

En consonancia con lo citado, se piensa el humano no como un ente recluso, sino en cuanto sujeto de determinadas condiciones materiales. Y esto porque, una vez nace la cría humana, se le asigna un lugar en el sistema social y, mediante la operatoria educativa, forma un *ethos* consecuente con las conductas necesarias para el mantenimiento o expansión del sistema social⁶⁰, o por lo menos es lo esperado (Althusser, 1976). En la sociedad capitalista, la organización toma la forma de clases sociales definidas de acuerdo a los que detentan los medios de producción⁶¹ y aquellos que venden su fuerza de trabajo. Según Lenin (1961):

Las clases son grandes grupos de hombres que se diferencian entre sí por el lugar que ocupan en un sistema de producción social históricamente determinado, por las relaciones en que se encuentran respecto a los medios de producción (relaciones que las leyes refrendan y formulan en su mayor parte), por el papel que desempeñan en la organización social del trabajo y, consiguientemente, por el modo y la proporción en que perciben la parte de riqueza social de que disponen (pág. 228).

Entonces el sujeto “en situación”, es decir, desde su experiencia inmediata en la sociedad y desde el lugar que ocupa respecto a los medios de producción, se forma una “visión del mundo” inevitablemente parcializada. Y por lo general, si hubo un proceso de sujeción exitoso de parte del proyecto político dominante, el sujeto *acepta* su sistema de

⁶⁰ Esto se refleja en la relación entre *paideia* y la *polis* aludida en el primer capítulo.

⁶¹ Ténganse en cuenta, sin embargo, que los medios de producción, además de ser las herramientas y los materiales que intervienen en el proceso de producción, “También incluye formas de organización (divisiones del trabajo, estructuras de cooperación, formas empresariales, etc.) y el *software* de los sistemas de control, estudios de tiempo y movimiento, sistemas de producción «justo a tiempo», inteligencia artificial y similares” (Harvey, 2019, pág. 23)

valores. Así, este sujeto ocupará un rol asignado desde el proceso social, que comprende un conjunto de conductas, actitudes, valores, creencias, necesarios para la reproducción del sistema, pero el sujeto considerará todo esto como propio, como parte de su ‘identidad’ (Braunstein N. , 1982).

En virtud de ello, indica Ricoeur (1986) que el dominio es mucho más extenso a la mera represión directa, como se atisba en los sofistas, quienes se sirven de los artilugios de la retórica para seducir y, de este modo, gobernar a los otros. Precisamente Foucault (1988), cuando se refiere a las relaciones de poder, señala que son contrarias al ejercicio de la violencia, y las define como “un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras” (pág. 14).

Así que la “visión del mundo” no es exclusivamente un orden intelectual, sino que también implica acciones –acciones que son políticas al desarrollarse en la relación con los otros–. El punto es que el pensar diverge respecto al hacer y, según Gramsci (2016), esto se debe a una suerte de una pugna, en el interior del sujeto, entre una “visión del mundo” más bien prestada, que es la del sistema dominante, y otra, expresada de manera irregular, que sí deriva de una construcción propia. Entonces, la “visión del mundo” radica, más que todo, en un *modo de hacer las cosas*, que se juega de manera *singular* en cada hombre⁶²; y, de esta forma, puede pensarse como una orientación ética y práctica (Castro-Gómez S. , 2015).

⁶² Por esto, ante la pregunta *¿qué es el hombre?* Dice Gramsci: “La definición se puede hallar en el hombre mismo y en cada hombre por separado. ¿Pero es justa? En cada hombre puede hallarse lo que es «cada hombre». Pero a nosotros no nos interesa lo que es cada hombre por separado o, lo que es lo mismo, cada hombre en cada momento. Si pensamos en ello, veremos que con la pregunta sobre qué es el hombre queremos significar: ¿Qué puede llegar a ser el hombre? ¿Puede dominar su destino? ¿«Hacerse», crearse una vida? Decimos, por lo tanto, que el hombre es un proceso y, precisamente, que es el proceso de sus actos” (pág. 90).

Hecho este compendio sobre el factor económico, es preciso traer nuevamente a colación los planteamientos de Canguilhem; menciona éste que la instauración de la biología de la conducta como visión dominante es motivada, entre otras cosas, por factores políticos; específicamente, refiere al cambio que vivió el siglo XIX, en el que se pasa de un sistema de valores relativo al privilegio social a otro sistema fundado en el igualitarismo, próximo a la idea de la meritocracia. Sin embargo, tal parece que el igualitarismo se halla subordinado a condiciones económicas, pues responde a una ilusión ideológica necesaria para que el sistema capitalista opere.

Pero ¿por qué una ilusión ideológica? Es menester señalar que, anteriormente, en el feudalismo, los trabajadores producían los objetos para el propio uso; no obstante, había un excedente⁶³ del cual se apropiaba la clase dominante (los señores feudales), y ello se justificaba con el sistema de valores del privilegio social, aunque, en caso de ser necesario, se defendía militarmente (Zuleta, Ensayos sobre Marx, 1987). Sin embargo, a raíz del surgimiento del capitalismo⁶⁴, caracterizado por una compleja división de clases, ya no hay, en apariencia, tales relaciones de dominación; ahora se vive en sociedad con libertad, sin relaciones de dominio entre humanos; y vivir en sociedad implica, ineludiblemente, participar en el intercambio de mercancías: se tiene que vender el producto del propio trabajo⁶⁵ en el mercado para poder comprar luego cosas también en el mercado; por ello, y

⁶³ Excedente respecto a lo mínimo necesario para sobrevivir.

⁶⁴ Esto sucede debido a que el modo de cooperación feudal no da basto de cara al avance industrial que ocurre en estos tiempos; de manera que, luego de varias revoluciones, se instala un nuevo régimen de cooperación: el capitalista burgués (Marx & Engels, La ideología alemana, 2018).

⁶⁵ No cualquier producto, éste debe tener necesariamente una utilidad para el sistema.

esto es la norma, se fabrican objetos para el intercambio, mas no porque tengan una utilidad para sí⁶⁶.

Según Marx (2008), el sistema de valores del igualitarismo adquiere importancia debido al íntimo vínculo que entraña con la relación simple, abstracta, del intercambio de mercancías. En ella, dos individuos libres –jurídicamente iguales –, desde su voluntad y buscando satisfacer sus necesidades, realizan un intercambio (en el que, a su vez, las dos mercancías son enteramente equivalentes). Y si alguno de ellos saca ventaja del otro, se debe a diferencias de orden natural⁶⁷, por ejemplo, como una mayor inteligencia que sería consecuente con un mejor dominio del arte de la persuasión, –y de ahí la idea de la meritocracia –. En todo caso, se trata de individuos movilizados por necesidades naturales e irreductibles, como el interés egoísta:

“*¡Igualdad!*, porque sólo se relacionan entre sí *en cuanto poseedores de mercancías*, e intercambian equivalente por equivalente. *¡Propiedad!*, porque cada uno dispone de lo suyo. *¡Bentham!*, porque cada uno de los dos se ocupa sólo de sí mismo. El único poder que los reúne y los pone en relación es el de su *egoísmo*, el de su ventaja persona, el de sus *intereses privados* (pág. 214).

⁶⁶ Por consiguiente, puede haber suficientes medios para abastecer el hambre mundial, pero hay millones de personas que aguantan hambre debido a escasez de recursos, lo cual es consecuencia de que la producción no está encaminada a satisfacer las necesidades humanas, sino a ser cambiada por valor. Igual lógica aplica a la contaminación: así sea reconocida mundialmente como uno de los problemas más apremiantes que enfrenta la humanidad, la industria primero se preocupa por incrementar su capital y no por mejorar la relación con la naturaleza. De igual manera con la renta de la tierra: en Colombia hay varios datos que estiman que, en promedio, una vaca tiene asignada más hectáreas de tierra que un campesino; y a pesar de tanta pobreza rural, muchos de los terratenientes, que acaparan la mayor cantidad de tierras, las tienen sin producir a fin de incrementar su valor por especulación; y esto, de nuevo, es porque el propósito de la economía capitalista no recae en la satisfacción de las necesidades humanas, sino en el incremento del capital (Tobón, 2018).

⁶⁷ Según Hayek (1991) “La mayoría de las ventajas de la vida social, especialmente en las formas más avanzadas que denominamos civilización, descansa en el hecho de que el individuo de más conocimientos de los que posee” (pág. 40).

De esta manera, sin coerción alguna, los hombres intercambian entre sí sus mercancías. No obstante, el problema, advierte Marx, es la confusión de una fórmula abstracta con la realidad concreta –una conveniente confusión–. Al marginar la historia de la lógica del intercambio, no se tiene en cuenta que hay una clase desposeída de los medios de producción, consecuencia de un legado de luchas, de desplazamientos⁶⁸, y en razón de ello, para sobrevivir, se ven forzados a vender su fuerza de trabajo, que compra el propietario como una mercancía más. El valor de la fuerza de trabajo se calcula en términos de lo mínimo necesario para que el trabajador sobreviva y pueda reproducirse (y el cálculo cambia en función de las particularidades del contexto).

Mientras que *la lógica del intercambio* del poseedor de los medios de producción sigue la serie dinero-mercancía-dinero, incrementando sus ganancias luego de invertir; el trabajador, que vende su fuerza de trabajo como una mercancía, obtiene a cambio dinero, con el que compra otras mercancías necesarias para su reproducción (mercancía-dinero-mercancía). Así, en tanto una clase se reproduce, la otra acumula capital⁶⁹ (Marx, 2008). Esta desigualdad de condiciones es estructural al capitalismo: su funcionamiento requiere que haya sujetos, sin medios de producción, compitiendo entre sí para vender su fuerza de trabajo. Y al capitalismo, regido por la ley del incremento del capital, no le conciernen sus efectos sociales, lo cual se refleja en que “si me da más utilidad una fábrica de perfumes que una hacienda lechera, pues pongo una fábrica de perfumes aunque estén sin leche todos los niños de la región” (Zuleta, 1987, págs. 12-13). Aún más, la pobreza es necesaria para el

⁶⁸ Un cuento de Goethe que cita Lazzarato (2015) dice: “*El maestro*: Dime, hijo mío, ¿de dónde vienen todas esas riquezas? No puedes haberlas obtenido tú solo. *El niño*: Vienen de papá. *El maestro*: Y él, ¿de dónde las sacó? *El niño*: Del abuelo. *El maestro*: ¡Claro que sí! ¿Y el abuelo cómo las obtuvo? *El niño*: Las tomó” (2015, pág. 27)

⁶⁹ El capital refiere, *grosso modo*, al movimiento del dinero bajo la fórmula dinero-mercancía-dinero incrementado (Marx, 2008).

funcionamiento del capital, de ahí que las ayudas para ‘combatir’ la pobreza buscan sobre todo mitigar los efectos, mas no atender a las causas:

El asistencialismo sirve para ampliar y profundizar la relación de explotación aprovechándose de las expectativas de ascenso individual. La heterogeneidad de los sectores excluidos (la miseria no socializada) sirve de esta manera a una mayor estratificación y, por ende, a una organización interclasista de la población. Por lo demás, una política asistencialista tiene la ventaja adicional de permitir la cooptación de grupos críticos mediante la expansión de una nueva burocracia (Contreras, 2015, pág. 115).

El asunto a destacar es, si la *polis* griega tenía como fin último la *eudaimonía* de los ciudadanos y, de este modo, los exhortaba a conquistar la autarquía; en la sociedad capitalista el destino de los sujetos se funda en ser útil al mercado⁷⁰. Y precisamente lo que avizora Canguilhem en la psicología es que no sólo legitima el orden económico, sino que también busca usufructuar la utilidad del hombre. Entonces, la economía funge como principio organizador (y desregulador) de la sociedad, que para reproducirse y expandir su modo de funcionamiento precisa de un consenso de parte de sus integrantes y, así, se instala una ‘visión del mundo’ que es una suerte de sentido común, desde el que se legitima, las más de las veces, el orden económico. En este sentido, “Las clases dominantes requieren, reproducen y sostienen una ideología que tiende a conservar el estado de cosas basado en la dominación:

⁷⁰ Según Eagleton (2011), lo que terminó propulsando la obra de Marx fue que el capitalismo se expandió desaforadamente, con ello exacerbando las condiciones extremas y precarias de antes. Aun creciendo la producción de recursos como nunca antes visto en la historia de la humanidad, las desigualdades han aumentado de manera significativa⁷⁰. Jorge Alemán (2012), por su parte, advierte del peligro sobre la conjugación de estos efectos del capitalismo con elementos, en apariencia, ‘extrapolíticos’, como el odio; evidenciado en la demanda de orden que ha surgido en no pocos países, el anhelo de alguien que llegue a aplicar una justicia ‘fuera de la ley’ contra aquellos indeseables (inmigrantes, delincuencia, pobres).

es la *acepción política* del término” (Braunstein N. , 1982, pág. 13). Y en consecuencia defenderán sólo aquellos modelos científicos que sirvan a sus fines: “En función de sus intereses [las clases dominantes] se oponen a la aparición y al desarrollo de una ciencia capaz de conmover sus fundamentos del poder” (pág. 13).

Pues bien, ya identificado este nexo entre la política, la economía y la ciencia, es preciso ponerlo a prueba respecto al modo de inscripción de la psicología en la contemporaneidad; así, surgen las siguientes preguntas: ¿persiste la noción de alma en cuanto objeto de utilidad?, ¿cómo influye la noción de alma contemporánea en la formación del psicólogo?, ¿cuál es la función política de la psicología en la actualidad? A fin de desarrollar tales interrogantes, se considera valioso tomar como objeto de análisis las pautas de educación del psicólogo implementadas por la Asociación de Psicología Americana (APA), en razón de que fungen como criterios de calidad globales. La APA es la organización de psicólogos más grande del mundo, y por consiguiente realiza todos los años un encuentro que reúne psicólogos de varios países, en donde se discuten varios temas de pertenencia, entre ellos, *cómo educar a los psicólogos* (Willis, 2018)

La Educación del Psicólogo: ¿Formación o Capacitación?

“Sólo tiene derecho a encender en el pasado la chispa de la esperanza aquel historiador traspasado por la idea de que ni siquiera los muertos estarían a salvo del enemigo si este
vence” (Benjamin, 2005, pág. 303)

Los lineamientos que establece la APA para la formación del psicólogo⁷¹, según afirman, fueron revisados sistemáticamente por varios profesionales. Mencionan que esta versión acentúa el énfasis en la preparación como fuerza de trabajo (*workforce*), a fin de “mejorar la competitividad de los graduados en el mercado actual”⁷² (pág. 19). Esto debido a que en el ámbito estadounidense ha sido interrogada “la legitimidad de la carrera de psicología como base para una carrera productiva”⁷³ (pág.19), pues carecen de las aptitudes necesarias para el éxito laboral, o por lo menos ese ha sido el reclamo en varios departamentos de psicología de dicho país. Gran responsabilidad de esto recae sobre la universidad, dado el claro vínculo existente entre el éxito laboral y la preparación académica⁷⁴.

Entre las preocupaciones de la APA también se encuentra el tema de la diversidad⁷⁵, toda vez que consideran importante, en la educación del psicólogo, el reconocimiento y aceptación de las diferencias socioculturales que entraña la sociedad, como las relativas a las clases sociales, la etnicidad y al género. Otra preocupación, y no una menor, es la de integrar con mayor consistencia la psicología a las disciplinas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería

⁷¹ Antes que nada, vale indicar que las pautas de la APA se encuentran en inglés y, hasta el momento, no hay ninguna versión en castellano, por lo que todas las traducciones son propias.

⁷² “Incorporating workforce preparation as a central feature should not only improve graduate competitiveness for the current job market but should also establish a strong foundation for future careers that will emerge over time” (American Psychological Association, 2013, pág. 19).

⁷³ “Departments across the country are experiencing pressure about the legitimacy of the psychology degree as a foundation for a productive career” (American Psychological Association, 2013, pág. 19).

⁷⁴ “Clearer linkages between baccalaureate preparation and workplace success should address this problem” (American Psychological Association, 2013, pág. 19).

⁷⁵ La diversidad humana agrupa raza, etnicidad, género, orientación sexual, edad, filiación religiosa, estatus de discapacidad, clases sociales, cultura, y otras identidades asociadas con la diversidad sociocultural: “We see these phrases as relevant to the full range of human diversity, including race, ethnicity, gender, sexual orientation, age, religious affiliation, disability status, social class, culture, and other identities associated with sociocultural diversity” (American Psychological Association, 2013, pág. 12).

y matemáticas), visto que, aun perteneciendo a dicha categoría en lo institucional⁷⁶, popularmente a los psicólogos no se les concede tal posición.

De este modo, la APA desarrolla cinco objetivos generales especificando, en cada uno de ellos, los resultados del aprendizaje esperado –bajo la forma de indicadores de progreso –. Éstos consisten en dos niveles: los fundamentos (*foundation*), que refieren a los primeros cursos, y los de bachillerato (*baccalaureate*), que deben tener los psicólogos graduados (y sería el equivalente a un pregrado en el contexto colombiano). Fueron dispuestos todos los objetivos en atención a las mejores prácticas para la educación superior, en términos de eficiencia y eficacia.

El primer objetivo general consiste en el conocimiento base en psicología, que agrupa conceptos principales, perspectivas teóricas, descubrimientos empíricos y tendencias históricas. Con ello se espera que el estudiante pueda discutir acerca de la aplicación de los principios de la psicología al fenómeno comportamental. Para este fin, el educando debe lograr tres resultados (*learning outcomes*): 1) describir los conceptos claves, los principios y los temas generales en psicología; 2) desarrollar un conocimiento de trabajo –que refiere a la cantidad de información asociada respecto a un objeto –sobre conocimiento de psicología; y 3) describir las aplicaciones de la psicología.

El segundo objetivo general es acerca de la investigación científica y el pensamiento crítico. Por ello, se entiende el uso del razonamiento científico y la resolución de problemas mediante métodos efectivos de investigación. Así, deberá ser capaz de demostrar cinco resultados: 1) usar el razonamiento científico con miras a interpretar el fenómeno

⁷⁶ Comentan que la Fundacional Nacional de Ciencia (National Science Foundation) los reconoce como una disciplina STEM.

comportamental; 2) manifestar conocimientos en información psicológica; 3) ocuparse de la innovación integrando la solución de problemas; 4) interpretar, diseñar y llevar a cabo investigación psicológica; 5) e incorporar factores socioculturales en la investigación científica.

El tercer objetivo general es sobre la ética y la responsabilidad social en un mundo diverso. El actuar ético se entiende como familiarizarse con la deontología y abrazar (*to embrace*) los valores que contribuyen al ámbito laboral (en términos de optimización y de trabajo efectivo), incluso si implica relacionarse con personas que no comparten las propias tradiciones y la misma cultura (*heritage*); comentan que estos valores deben contribuir a la construcción de una sociedad, en consideración de las preocupaciones globales y multiculturales. Asimismo, se exhorta a la adopción de valores que aporten a las comunidades y al fortalecimiento de sus relaciones. Los resultados esperados son tres: 1) aplicar estándares éticos para evaluar la psicología como ciencia y práctica; 2) construir y perfeccionar (*enhance*) relaciones interpersonales; 3) y adoptar valores constructivos para la comunidad a nivel local, nacional y global.

El cuarto objetivo general es sobre la comunicación, y atiende a las habilidades de escritura, orales y de comunicación interpersonal. En suma, el estudiante que realice este objetivo podrá hacer argumentos científicos coherentes, además de discutir empleando conceptos y expresándose con claridad. Y, a su vez, deberá desarrollar relaciones interpersonales flexibles que le permitan optimizar el intercambio de información. Los resultados esperados del aprendizaje son tres: 1) demostrar escritura efectiva para diferentes propósitos; 2) exhibir habilidades de presentación efectivas para distintos propósitos; 3) interactuar efectivamente con otros.

El quinto y último objetivo general es sobre el desarrollo como profesional. En sustancia, se promueve la integración de habilidades como la autorreflexión efectiva, la gestión de proyectos y la cooperación de trabajo. En un inicio, se espera que el estudiante implemente hábitos de trabajo y una ética conveniente para triunfar en el entorno académico. El propósito detrás de esto es exhortar a los programas a optimizar la competitividad laboral de sus graduados, a fin de asegurarles un espacio en el mercado laboral como fuerza de trabajo⁷⁷. En fin, son cinco resultados esperados del aprendizaje: 1) aplicar contenido psicológico y habilidades para conseguir las metas laborales; 2) exhibir autoeficacia y autorregulación; 3) pulir las habilidades de gestión de proyectos; 4) perfeccionar (*enhance*) la capacidad de trabajo en equipo; y 5) desarrollar una dirección profesional significativa luego de la graduación.

Hecho este breve resumen de los objetivos generales concernientes a la educación del psicólogo, ha de continuarse con un análisis de los mismos en función de los siguientes aspectos: ¿cómo se inscribe la noción de alma en los lineamientos?, ¿corresponde tal noción con la idea del *hombre útil* discutida por Canguilhem?, ¿cuál es el proyecto político de la psicología?⁷⁸, ¿qué lugar otorga a la formación? Por otro lado, los objetivos descritos recubren sólo el panorama global de los lineamientos, dado que cada resultado esperado de aprendizaje cuenta con indicadores de progreso, unos para el estudiante en los primeros semestres y otros para el graduando. De esta manera, no todos los indicadores se pondrán en cuestión, sino sólo aquellos pertinentes para el análisis.

⁷⁷ “This emerging emphasis should not be construed as obligating psychology programs to obtain employment for their graduates but instead as encouraging programs to optimize the competitiveness of their graduates for securing places in the workforce” (American Psychological Association, 2013, pág. 16)

⁷⁸ Es decir, retomando la pregunta de Canguilhem (2000): “¿dónde quieren llegar los psicólogos al hacer lo que hacen?” (pág. 13).

Ha de recordarse que en el primer capítulo se detalló cómo la *formación*, en la Antigüedad, se asentaba no en el aprendizaje de aptitudes, sino en una preparación para la vida. Tal era la finalidad del cuidado de sí mismo (*epimeleia heauton*): la construcción de una forma de ser sólo posible mediante un conocimiento de sí (*gnothi seauton*). Sin embargo, en anteriores apartados se esbozó el gradual desasimiento entre la investigación sobre el alma y la formación, dando paso, a raíz del momento cartesiano, al predomino, casi que absoluto, de la psicología epistémica, la cual estudia el alma como un objeto más de la naturaleza. Siglos después, Canguilhem, en un discurso proferido en 1956, identifica en la psicología el entrecruzamiento del momento cartesiano y el discurso económico, anunciando y denunciando así la instrumentalización de la disciplina en beneficio de un proyecto más bien desentendido del cuidado del humano, pero sí focalizado en usufructuar de él la máxima utilidad.

A propósito de la pregunta por el lugar formación, vale interrogar si la modalidad educativa que plantea la APA, consonante a la libertad, la tolerancia, al reconocimiento del otro como diferente, al pensamiento crítico, asienta su proyecto con visos a formar o a capacitar⁷⁹. Se propone la idea *capacitación* para referir a aquel aprendizaje incapaz de conmover al sujeto, visto en aquellos que usan el saber no trabajando para sí mismos, “sino para vender y obtener ganancias” (Foucault, 2002)⁸⁰. Es distinto tener información a estar formado, de la misma manera en que distinto tener un saber sobre qué es la tolerancia o

⁷⁹ Según la Real Academia Española (2020), capacitar es “Hacer a alguien apto, habilitarlo para algo”.

⁸⁰ Foucault (2002) acá refiere a la crítica que hace Epicúreo de la *paideia* de su época, la cual apreciaba peyorativamente porque consideraba a sus adeptos como “hacedores de palabras”, que fabrica ideas para intercambiarlas con ánimos jactanciosos, pero no para trabajar en el plano del discurso (*logos*)

libertad a poder ejercerlas⁸¹. Como se vio en algunas escuelas antiguas, esto solicita del sujeto delimitar el aspecto de su subjetividad pertinente y, apoyado en una tecnología, realizar un trabajo sobre sí.

¿Por qué la formación ha de tener importancia alguna para un profesional de psicología? El estudiante en la contemporaneidad suele pensarse como un *individuo* – indivisible, transparente para sí mismo –cuya experiencia subjetiva se regula en su totalidad por leyes de orden biológico⁸²; según Orestes, un psicoanalista colombiano que trabaja en el campo educativo, del funcionamiento del estudiante “muchas veces se espera que opere como un disco duro que se conecta a un servidor por medio del cual se le traslada conocimiento, hechos que solo debe memorizar” (Orestes, 2018, pág. 29). Pero hay otra dimensión, esa que pretende asir la psicología ascética, relativa a las pasiones, a los afectos y a los modos de relación del sujeto, que gravita sobre la pregunta primordial de la existencia: *¿cómo he de vivir una buena vida?* Esta consideración de la subjetividad supone aquello señalado por Séneca como ‘ideología familiar’, y lo descrito por Gramsci como ‘visión del mundo’ que, si se amplía un poco más, indica la inscripción de todo infante, una vez nace, en determinado lugar de la sociedad, en el que, mediante un proceso de sujeción a la estructura⁸³, ‘interioriza’ una serie de comportamientos que se esperan de él⁸⁴:

⁸¹ La elaboración de un saber sobre sí permite al sujeto ejercer un dominio sobre sus pasiones, suscritas a una dimensión a la que sólo él, desde su convicción, puede acceder. Quiere decir esto que, para dos personas, no implica ni significa lo mismo ejercer la tolerancia.

⁸² En la contemporaneidad es bastante recurrente el uso del término cerebro para referir a cierto aspecto del alma; visto en frases como “hay que engañar al cerebro”. Además, el uso de medicamentos regulados, como la ritalina, para mejorar el rendimiento académico, viene siendo un problema a gran escala en varios países, tal como señala Arria y DuPont (Arria & DuPont, 2010).

⁸³ Según Piera Aulagnier: “El discurso social proyecta sobre el *infans* la misma anticipación que la caracteriza al discurso parental: mucho antes de que el nuevo sujeto haya nacido, el grupo habrá precatetizado el lugar que se supondrá que ocupará, con la esperanza de que él transmita idénticamente el modelo sociocultural” (Aulagnier, 2007, pág. 159).

⁸⁴ Por ejemplo, el sujeto aprende a regularse de acuerdo las reglas de funcionamiento del reloj, se somete a su designio convirtiéndose en un siervo de él en la medida en que le regula la satisfacción (Braunstein, 2013). Por

(...) se le asigna un nombre al que deberá responder, se le designan las experiencias que podrá y las que no podrá tener, las personas que lo conocerán, la instrucción que podrá alcanzar y el uso que habrá de hacer de la misma, los alimentos que tendrá o que le faltarán, las capacidades personales que podrán germinar y las que le quedarán mutiladas, la clase social a la que habrá de pertenecer y la posibilidad de escapar de los determinismo de clase, etc. (Braunstein, 1982, pág. 72).

Si Séneca indica la imperiosa necesidad de controvertir, desaprender, corregir los valores y vicios tomados en la primera educación, Gramsci señala el vínculo de esta primera educación con el proyecto político de la época⁸⁵. Siguiendo la idea de Séneca, la formación implica, más que nada, una negatividad, en el sentido de restar consistencia –o bien, desaprender –las opiniones falsas, y todo lo relativo a la ‘ideología familiar’: el sujeto ha de emprender una consistente crítica a los valores ‘comunes’ que asimiló durante la primera educación, ya que éstos, en el peor de los casos, hacen de él un ser obediente, dócil, irreflexivo y entregado a sus pasiones (recuérdese a los *stultitia*, que son esas personas ajenas al cuidado de sí y, por esta razón, propensas a ser dominadas por otros).

Por lo señalado, el trabajo formativo conduce a la puesta en cuestión de los modos en que el sujeto se relaciona con los otros o consigo mismo, y con la tradición, buscando así, más allá de interrogar la propia experiencia, elaborar un saber para la vida (*paraskeue*). Y es en este respecto que la formación es en sí misma política: porque presupone el convivir con

otro lado, Foucault (2000) enseña un vínculo entre las técnicas de gobierno de los otros, y la manera de relación del sujeto consigo mismo; en palabras de Martínez (2015): “[Foucault describe] cómo las técnicas de gobierno donde está de manera privilegiada la Educación incluyen, no sólo las de gobierno de los otros sino las del gobierno de sí mismo” (pág. 174).

⁸⁵ No siempre es afín. Puede que frente al proyecto político se sostenga una posición de rebeldía, por ejemplo.

los otros, pues ninguna *vida humana* se despliega al margen del otro⁸⁶. Bajo este argumento, el pensamiento crítico de pertinencia para la formación, es aquel que sirve al sujeto para su vida, es aquel que se aloja en el cuidado de sí –igual caso con el reconocimiento del otro como diferente o con la construcción de buenas relaciones con el otro y con la sociedad –.

Ahora bien, ¿qué se puede decir acerca de la ‘primera educación’ del estudiante que ingresa a estudiar psicología? El presente capítulo plasmó algunas puntualizaciones centrales del proyecto político contemporáneo. Con base en la conceptualización de Marx acerca del capitalismo, se logra identificar que, en lo concerniente al humano, su fin último no es la *eudaimonía*, como lo fue en la *polis* griega; sino la maximización del capital, que persigue vigorosamente subsumir a su dominio otros campos de lo humano no estrictamente económicos. En estas coordenadas históricas, el fin último del humano es la funcionalidad al aparato productivo (maximizar el capital).

Desde el sistema económico se demandan los requerimientos necesarios para la reproducción del sistema. Al igual que toda formación social, el modelo capitalista asigna a los sujetos determinadas posiciones en la estructura social, con sus correspondientes roles⁸⁷. En cuanto a sus especificidades en la contemporaneidad, se habla de la consolidación de un nuevo liberalismo económico⁸⁸, resultado de la articulación entre capitalismo y democracia, cuyo objetivo es acaparar dominios no propiamente económicos con el fin de vincularlos al

⁸⁶ Es la misma condición de posibilidad de la existencia humana, el auxilio del otro, tema que se tratará en el próximo capítulo. Alguien bien puede vivir aislado, pero es una decisión que toma luego de estar con los otros, ya teniendo uso del lenguaje, ideas, razón; ya habiendo sido amado antes por otro que le concedió el ingreso a la cultura.

⁸⁷ Por *posición* entiéndase el lugar en la sociedad y por *rol* las actitudes, valores, comportamientos, pensamientos que debe tener quien ocupa cierta posición. El padre, por ejemplo, ocupa una posición, aunque sólo existe a condición de que se vincula a un hijo, y del padre se esperarán ciertos comportamientos que los reproducirá desde su voluntad (pues ha interiorizado la ‘visión del mundo’).

⁸⁸ Foucault y otros autores como Harvey y Lazzarato le llaman *neoliberalismo*; sin embargo, es un concepto repelido –no sin vehemencia– desde la economía ortodoxa, y en las mismas escuelas del liberalismo económico.

mercado (Castro-Gómez S. , Prefacio, 2010). Uno de sus resultados más notorios es la progresiva privatización de lo público, como el sistema de salud o el pensional, que ha tenido efectos políticos sobre la sociedad, pues la ha convertido “en un conjunto de jugadores económicos”⁸⁹ (pág. 21), en el que todos compiten entre sí, arriesgándose en un terreno socio-económico inseguro y riesgoso, dado que han caído –o nunca han estado, como el caso de Colombia (Tobón, 2018) –las instituciones que antaño velaban por garantizar el bienestar digno de los ciudadanos.

En cuanto a la educación del psicólogo, la APA (2013) asegura necesario que las universidades enseñen, no sin prioridad, las habilidades requeridas para el éxito (*succeed*) en el ámbito laboral y académico. Se busca que el psicólogo desarrolle estrategias orientadas a mejorar (*enhance*) la resiliencia, a fin de que pueda responder competitivamente a los cambios del mercado laboral (pág. 35). Pero ese ambiente al que se le pide ajustarse no es natural (inalterable, una realidad unívoca), sino que es producido por los mismos humanos, y entonces es una forma de organización que bien puede ser otra⁹⁰. Y siendo estas condiciones sociales un producto humano, ¿por qué no interrogar tal realidad social en función de su conveniencia al cuidado del humano, en vez de solicitar la adherencia a la misma, soslayando la discusión crítica? En palabras de Marcuse (1986), cuando refiere a los juicios que moviliza sus reflexiones sobre la teoría social:

El juicio de que, en una sociedad dada, existen posibilidades específicas para un mejoramiento de la vida misma y formas y medios específicos para realizar esas

⁸⁹ Entonces, habrá un mercado no sólo de distintos servicios de salud, de entretenimiento, de seguridad, sino también de servicios educativos que el sujeto compra en interés de incrementar sus ‘activos intelectuales’; es decir, para volverse más empleable invierte en sí mismo.

⁹⁰ Aunque téngase en cuenta que su transformación tiene limitaciones, tal como se puntualizó en la metodología.

posibilidades. El análisis crítico tiene que demostrar la validez objetiva de estos juicios, y la demostración tiene que realizarse sobre bases empíricas. (...) Por tanto, entre las distintas formas posibles y actuales de organizar y utilizar los recursos disponibles, ¿cuáles ofrecen la mayor probabilidad de un desarrollo óptimo? (pág. 21).

Siguiendo esta idea, no se promueve la discusión respecto al ámbito académico, pero sí se pide al psicólogo organizar su modo de vida para triunfar en él. Téngase presente que la educación es un elemento fijo de la cultura⁹¹, lo que varía es su forma. En la contemporaneidad, la institución universitaria se haya coaptada al mercado, partiendo del hecho de que funciona ofreciendo (a cambio de dinero) un ‘servicio’ (educación)⁹². El mercado de la educación es complejo, pues no todas las universidades compiten al mismo nivel: hay unas que son centros de excelencia y, por lo mismo, cuentan con alta financiación; y hay otras universidades de menor calidad, dirigidas a otro tipo de estudiante –y a generar otro tipo de profesional –. Pero el referente para medir lo que es una ‘buena educación’ son estándares afincados, no tanto en la calidad académica, sino en la capacidad de producir conocimientos útiles a la maximización de capital (Galcerán, 2010).

Para tales propósitos, la institución universitaria emprende una reestructuración organizativa, ahora rigiéndose bajo la *forma empresarial*. Tal racionalidad es promovida (y forzada) a través de organismos internacionales como el Banco Mundial, que formulan directrices de políticas educativas para los países. En esta dirección, promueven el diseño de plantas más flexibles para propiciar mayor productividad y eficiencia; reducir al máximo el

⁹¹ En el siguiente capítulo se profundizará en este tema.

⁹² Tal es la definición de la mercancía: “en primer lugar, un objeto que satisface una necesidad humana cualquiera. En segundo lugar, un objeto susceptible de ser cambiado por otro” (Lenin, 1970, pág. 36).

costo por estudiante a fin de incrementar la productividad y la financiación de proyectos (Johnstone y Expertone, citados por Sisto, 2007). La demanda económica de *optimizar* los sistemas sociales, como la universidad, y a los humanos, como el profesional de psicología, consiste, según Lyotard (1983), en el incremento de los resultados obtenidos (*output*) y la disminución de los recursos utilizados (*input*). El filósofo piensa esta modalidad educativa en términos de performatividad, es decir, mediante la formación en las técnicas más eficientes podrá el profesional ejecutar acciones óptimas y convenientes para su rol social.

Es importante señalar que el objetivo de *optimizar* tiene un lugar significativo en las pautas de la APA (2013): los psicólogos deben “demostrar adherencia a los valores profesionales que ayudarán a optimizar sus contribuciones y a trabajar de manera eficaz”⁹³ (pág. 16); los estudiantes deben “exhibir autoeficacia y autorregulación”⁹⁴ (pág. 16); “deben asimismo desarrollar aproximaciones interpersonales flexibles que optimicen el intercambio de información y el desarrollo de la relación”⁹⁵ (pág. 16); también deben (*‘students will’*) “Desarrollar evidencia de tener el conjunto de habilidades deseadas por los empleadores relacionados con la psicología”⁹⁶ (pág. 58). En resumidas cuentas, la *forma empresarial* se expande más allá del funcionamiento de la universidad, para también abarcar el *ethos* del sujeto, es decir, su modo de existencia.

En el seminario *El nacimiento de la biopolítica*, Foucault (2007) identifica en la demanda de *optimización* –autorregulación, autoeficacia, perfeccionar (*improve*), aumentar

⁹³ “(...) to demonstrate adherence to professional values that will help them optimize their contributions and work effectively” (American Psychological Association, 2013, pág. 16).

⁹⁴ “Exhibit self-efficacy and self-regulation” (American Psychological Association, 2013, pág. 16).

⁹⁵ “They should also develop flexible interpersonal approaches that optimize information exchange and relationship development” (American Psychological Association, 2013, pág. 16).

⁹⁶ “Develop evidence of attaining skill sets desired by psychology-related employers” (American Psychological Association, 2013, pág. 58).

(*enhance*) –un elemento medular para este nuevo orden económico que llama *neoliberalismo*. Como se mencionó atrás, la privatización de las instituciones públicas trae consigo la necesidad de ‘autoasegurarse’ (pensión, salud, accidentes); y esto, junto a otros aspectos, contribuye a la creación de un entorno hostil, inseguro, riesgoso. El trabajo es cada vez más precario, clandestino y flexibilizado, al punto de no garantizar lo mínimo de subsistencia al trabajador (Contreras, 2015). Ante tal inseguridad, resulta provechoso para el aparato productivo que el sujeto asuma una actitud de emprendimiento individual, es decir, que acepte y asuma (con)vivir en un ambiente competitivo. Y ante el abandono del Estado y el aumento de la incertidumbre, se estimula la competitividad y el autogobierno (la *forma empresarial* individual) (Castro-Gómez, 2010). Tal sujeto es el empresario de sí mismo⁹⁷, quien es su propio capital⁹⁸.

A propósito de lo anterior, las pautas de la APA solicitan al psicólogo “Desarrollar estrategias para mejorar la resiliencia y mantener habilidades en respuesta a los rápidos cambios sociales y a los cambios relativos al mercado de trabajo”⁹⁹ (pág. 58). El término de *resiliencia* es una importación de la física, y alude a la propiedad de los materiales de recuperar su estado anterior luego de deformarse por un esfuerzo externo¹⁰⁰ (Gere & Barry,

⁹⁷ Según Foucault (2007): “el capital es prácticamente indisociable de su poseedor (..) no es un capital como los demás. La aptitud de trabajar, la idoneidad, el poder hacer algo: todo esto no puede separarse” (pág. 263). Es así como se convierte el sujeto en “el *homo oeconomicus* empresario de sí mismo, que es su propio capital, su propio productor, la fuente de sus ingresos” (pág. 265).

⁹⁸ En un principio el capital es valor en movimiento: primero tiene la forma de dinero, que el capitalista lleva al mercado y trueca por dos clases de mercancías, fuerza de trabajo y medios de producción; ahí el capital cambia de forma a la de mercancía; luego viene el proceso de producción en el que el trabajador fabrica los productos para vender. Lo que incrementa el dinero es que no se paga al trabajador el valor total de su trabajo y ese resto lo toma el burgués para sí (Marx, 2008). La fuerza de trabajo del obrero es una mercancía y una forma del capital.

⁹⁹ “Develop strategies to enhance resilience and maintain skills in response to rapid social change and related changes in the job market” (American Psychological Association, 2013, pág. 58).

¹⁰⁰ Según el diccionario de la APA, la resiliencia es “el proceso y resultado de adaptarse exitosamente a las dificultades o experiencias desafiantes, flexibilidad emocional, mental y comportamental y el ajuste a las demandas externas e internas [the process and outcome of successfully adapting to difficult or challenging life

2009). La resiliencia entonces describe una adaptación al medio, en la que el psicólogo se ajusta –y ajusta a los otros –al peligro de lo social, pero el peligro (inseguridad y riesgo) no es por un asunto *natural*, sino circunstancial. El sociólogo Contreras (2015) indica que la formación social contemporánea opera bajo la lógica del posfordismo –afirmación compartida con la Lazzarato (2015), un filósofo italiano de gran reconocimiento –, consistente:

“(…) en la máxima movilidad y flexibilidad en la utilización de los recursos naturales y económicos de los territorios, y en especial de las características de la fuerza de trabajo, según la región” (pág. 175), y a esto añade: “Los indicadores estadísticos no logran captar los fenómenos de precariedad, el sentimiento creciente de inseguridad, las formas múltiples de fragilización del vínculo social. El peligro se ubica en la pérdida de la densidad simbólica de la democracia, que se produce a partir de la pulverización de la condición salarial: un número crecientes de personas se ven obligados a vivir en una cultura de lo aleatorio”.

En razón de esto, resulta pertinente poner en cuestión los propósitos educativos de la APA (2013), ya que demandan el ajuste a los rápidos cambios sociales y del mercado, pero no se le exhorta antes a interrogar las causas de tales cambios; y ¿no es más que justificado que la institución académica, antes de solicitar el ajuste a las demandas ya señaladas, propicie el diálogo sobre las mismas en procura de posibilitar, de parte de los educandos y futuros profesionales, una distancia reflexiva sobre el lugar de la propia práctica respecto a las exigencias de la sociedad? Antes de tal ajuste, es pertinente que el psicólogo, desde la

experiences, especially through mental, emotional, and behavioral flexibility and adjustment to external and internal demands]” (American Psychological Association, 2020).

consideración de tales cambios como fenómenos circunstanciales –y no de índole natural –interrogue a quién le sirven las demandas de productividad o cómo contribuyen al bienestar humano.

Por lo anterior, se propone que las pautas de la APA no conciernen tanto a la formación, sino a una capacitación que involucra la funcionalidad al mercado: se espera que la educación del psicólogo “prepare efectivamente a los estudiantes para la fuerza laboral”¹⁰¹ (pág. 4). Precisamente, se efectuaron cambios respecto a la anterior versión de los lineamientos, motivados por la “poca atención [que] fue prestada a la psicología como un título apropiado para la preparación para la fuerza laboral”¹⁰² (pág. 10); refiriendo con ello a que los psicólogos se graduaban con “actitudes que no generan éxito en el lugar de trabajo”¹⁰³. Por consiguiente, la centralidad en la preparación como fuerza de trabajo busca “mejorar la competitividad para el mercado laboral actual”¹⁰⁴.

La educación del psicólogo, así dispuesta, tiene como objetivo no la formación, sino la capacitación de cara a las demandas del sistema económico, involucrando incluso la exhortación a un modo de existencia que permita responder con eficacia a los rápidos cambios sociales, consecuencia, entre otras cosas, de la caída del sistema institucional público que antaño arrogaban el propósito de velar por el bienestar ciudadano, pues han sido privatizadas en favor de maximizar el capital¹⁰⁵. Se requiere en consecuencia “un tipo de

¹⁰¹ “[Consequently, baccalaureate indicators should fully develop psychology as a liberal arts degree that] effectively prepares students for the workforce”.

¹⁰² Too little attention was paid to psychology as an appropriate degree for workforce preparation.

¹⁰³ “attitudes that do not breed workplace success”

¹⁰⁴ “[Incorporating workforce preparation as a central feature should] (...) improve graduate competitiveness for the current job market”.

¹⁰⁵ El paulatino decrecimiento de la responsabilidad del Estado (Estado de bienestar) en procurar la vida digna de sus ciudadanos es desplazada a los mismos sujetos, a la inversión que hagan en sí mismos, a la creatividad e innovación que desplieguen conforme a las precarias condiciones sociales, vinculadas con la caída de las grandes instituciones colectivas.

pensamiento estratégicamente determinado para pensar y operar en el instante, que no está destinado a durar sino a obedecer a la mayor eficacia en el instante actual” (Lewkowicz, 2006, pág. 46).

Salta a la vista que los lineamientos de la APA (2013) parten de un consenso respecto a los fines de la práctica¹⁰⁶ (en ningún momento se ponen en cuestión), soslayando la discusión y reflexión sobre los mismos, aspectos certeramente políticos. Es decir, no se problematizan las condiciones materiales de existencia, sino que se pide al psicólogo que “comience a abrazar los valores que van a contribuir a resultados positivos en el ambiente de trabajo” (pág. 15). Más bien, como se menciona atrás, si estaba fallando el psicólogo en integrarse satisfactoriamente al mercado laboral, es porque no se le ha capacitado lo suficiente de cara a las exigencias del sistema.

En contraste, durante la época grecorromana, la formación implicaba conocerse a sí mismo, y desde ese saber, construir una relación de sí consigo, dado que percataban el acecho de las pasiones, dispuestas, en todo momento, a someter al sujeto, es decir, avasallarlo arrebatándole su libertad; de ahí la necesidad de una actitud polémica, de combate, respecto a sí mismo, porque no sólo se trata de cuidar de sí, sino también de cuidarse de sí. Construían

¹⁰⁶ Luego de la caída del Muro de Berlín en 1989, seguida del colapso de la Unión Soviética en 1991, Fukuyama (1992) saca a la luz un libro llamado *El fin de la historia y el último hombre*, cuyo mero título plasma una particular sensación despertada desde aquella época: el triunfo del capitalismo y, con él, la clausura de cualquier otra alternativa. Así, caen aquellos ideales que procuraban una mejor sociedad, siendo ahora visibilizados en calidad de proyectos totalitarios encubiertos; no sobra recordar la aseveración de Popper: “la prosecución de grandes valores sería la tentativa de llevar el cielo a la tierra y esto produce como resultado invariable el infierno” (citado por Contreras, 2015, pág. 115). Y, como si fuera poco, lo anterior dejó consigo “un régimen de explotación franco, descarado, directo, escueto” (Marx & Engels, 2005, pág. 14), legitimado en la idea de que estas deplorables condiciones serían más graves con otro modelo. Mark Fisher (2010) acuña este momento histórico como *realismo capitalista*, y refiere con ello a la común y desahuciada sensación de ninguna otra alternativa al capitalismo, bajo la premisa de que es el único sistema económico-político que *realmente* funciona; por lo tanto, es incluso imposible imaginar un modelo diferente y viable a su vez. En este orden de ideas, la época contemporánea destaca por desdibujar el conflicto político, pues ante un *statu quo* apreciado como perenne, no hay nada por discutir y sólo queda aceptar la cruda realidad del capitalismo salvaje, en donde ‘perro come perro’.

para este propósito una *paraskoe*, que es un equipamiento y entrenamiento a fin de enfrentar los embates de la existencia; conseguían de este modo la altivez menesterosa para no caer bajo ninguna clase de servidumbre.

Por su parte, el tipo de educación que concierne a la APA, recae más en una capacitación encauzada hacia la utilidad al mercado. Las demandas del sistema económico se muestran como algo *ya dado* –¿o por qué más no se ponen en discusión? –, y el psicólogo deberá asumirlas con resiliencia y eficazmente –y colaborar a los pacientes con lo mismo –. Pero, de nuevo, esa demanda naturalizada es circunstancial, queriendo decir esto que es una formación social –la cual bien puede ser otra –que depende de varios factores, producidos por los mismos humanos mediante sus modos de trabajo y de relación.

De lo discurrido, ha de insistirse en el hecho de que al psicólogo se le prive de la reflexión y discusión política sobre los fines de su práctica¹⁰⁷: hay un consenso más por omisión que por discusión, y encubrir el acto de imposición es un mecanismo de dominio de la ideología (Žižek, 2011). En los lineamientos de la APA, no se despliega ningún debate explícito acerca de los fines de la práctica, y más bien se preconiza la implementación de actitudes, técnicas, valores, en beneficio del mercado. Si la formación del cuidado de sí implicaba al sujeto reflexionar acerca de cómo vivir una vida buena, en la que el saber servía a esta finalidad; con la capacitación se trata de volver a alguien hábil para algún propósito, y no importa si asiente o no con él, de la misma manera en que no se discuten los fines del banco con un cajero al momento de contratarlo, lo que importa son otras cosas, como que

¹⁰⁷ Es decir, ¿cómo se forma el psicólogo?, ¿para qué propósito se le forma?, ¿cuál es el valor social de la práctica del psicólogo?

sepa de aritmética básica y su disposición –lo más importante es que “acepte los modelos imperantes de conciencia, de conducta, de consumo, etc.” (Braunstein N. , 1982, pág. 87) –.

Un segundo argumento en favor del predominio de la capacitación en detrimento de la formación, compete a la carencia de recursos conceptuales para pensar la inscripción de la propia práctica en el contexto histórico político (pues, ¿cómo pensar sobre el buen orden político si se priva al psicólogo del cuidado de sí?). En el primer objetivo general, uno de sus indicadores de progreso es la capacidad de resumir los aspectos importantes de la disciplina, incluyendo las figuras claves, los métodos usados, los conflictos teóricos y las preocupaciones principales. Pero pensar la historia de la psicología como una sucesión de hechos, de autores, de teorías, es mera información. Sobre esto, no está de más recordar a Nietzsche (2000):

Por otra parte, tampoco hay que despreciar a los trabajadores que acarrear, supervisan y clasifican los materiales de la historia porque ellos no podrán llegar a ser grandes historiadores; pero todavía menos debemos confundirlos con estos últimos, más bien hay que comprenderlos como necesarios colaboradores y obreros al servicio del maestro (pág. 28).

Es decir que la historia entendida como recolección de datos queda desprovista del elemento crítico y transformador; y en el presente caso, impide identificar las condiciones de emergencia en las que surge un modelo teórico. Esto considerando que la producción científica siempre acaece en un marco histórico-político, y cada modelo teórico, por consiguiente, surge resolviendo un problema de actualidad y valiéndose, para tal fin, de una construcción epistémica necesariamente alojada en la filosofía (Pasternac, 1982). Recuérdese que, según Foucault (2002), la filosofía es la forma de pensamiento que se interroga por “las

condiciones y los límites del acceso del sujeto a la verdad” (pág. 33). Pero en los lineamientos de la APA se omite el aspecto filosófico, posiblemente porque puede prescindirse de él sin que por ello peligre la efectividad de las teorías; no obstante:

El pensamiento científico –me refiero a las ciencias físicas –no se desarrolla *in vacuo*, sino que siempre se encuentra en el interior de un cuadro de ideas, de principios fundamentales, de evidencias axiomáticas que habitualmente han sido consideradas como pertenecientes a la filosofía (Koyré, 1994, pág. 51-52).

Así las cosas, al abstraer estos elementos –político, filosófico, epistemológico –de la historia de la psicología, se desdibujan las determinaciones que dieron lugar al modelo teórico y, de tal suerte, los psicólogos quedan sin herramientas para “situar su comportamiento específico en relación a las circunstancias históricas y a los medios sociales en los cuales son llevados a proponer sus métodos o técnicas, y a hacer aceptar sus servicios” (Canguilhem, 2000, pág. 10); en otro decir, *no saben a quién sirven*.

El tercer y último argumento en beneficio de la hipótesis de que los lineamientos de la APA, relativos a la educación del psicólogo, propician la capacitación en detrimento de la formación, es la temática de la predicción del comportamiento tanto de orden individual como de orden colectivo (cultural). En miras a desarrollar este argumento, es menesteroso retomar el estudio que Marx realiza sobre el capitalismo; así, arranca examinando las distintas formas de la sociedad, rehuendo de la premisa que aboga por una evolución lineal de la historia humana. Siguiendo el método de abstracción aristotélico, distingue lo semejante (lo que permanece) de lo diferente (lo que varía) y encuentra ciertos elementos fijos susceptibles de adoptar diversas formas: entre ellos, los medios de producción (herramientas), los trabajadores y los productos del trabajo (Zuleta, 1987).

Ahora bien, como se hizo mención anteriormente, la sociedad se configura de acuerdo a la articulación entre estos elementos fijos (tal es la definición de estructura); destacando, principalmente, la relación de los trabajadores con los medios de producción –y entonces la economía siempre es política, pues supone una organización entre humanos¹⁰⁸ –. Por lo mismo, todo modo de producción genera sus propias leyes y sus respectivas maneras de intercambio: “Y quien se empeñase en reducir la economía política de la Tierra del Fuego a las mismas leyes por las que se rige hoy la economía de Inglaterra, no sacaría evidentemente nada en limpio” (Engels F. , 1975, págs. 179-178). Significa esto que las leyes de la sociedad son immanentes al contexto histórico de sus modos de producción.

En atención a lo referido, en una sociedad capitalista, con varios productores compitiendo entre sí, el valor reside en el promedio de tiempo que gasta el conjunto de fabricantes en hacer el producto –por lo cual alguien gana más dinero si tiene mejores herramientas, pues puede producir lo mismo en menor tiempo al promedio –. En todo caso, el asunto medular es que el valor resulta de un entramado de relaciones sociales, en las que humanos, en calidad de productores independientes, se relacionan entre sí a través de los productos de su trabajo (pues producen para vender y compran para usar) (Marx, 2008).

Sin embargo, para el humano ‘en situación’, el valor asume la forma de una propiedad intrínseca, cuasi-natural, de la mercancía y, así, falla en reconocerle como un efecto estructural de las relaciones sociales. De igual manera, también se encubre el hecho de que

¹⁰⁸ De manera que no se “sitúa nunca como factor máximo de la historia los hechos económicos en brutos, sino siempre el hombre, la sociedad de los hombres, de los hombres que se reúnen, se comprenden, desarrollan a través de esos contactos (cultura) una voluntad social, colectiva, y entienden los hechos económicos, los juzgan y los adaptan a su voluntad hasta que esa se convierte en motor de la economía, en plasmadora de la realidad objetiva, la cual vive entonces, se mueve y toma el carácter de materia telúrica en ebullición, canalizable por donde la voluntad lo desee, y como la voluntad lo desee” (Gramsci, 2016, pág. 23).

la apropiación del valor de toda la sociedad es privada, a pesar de que se produce con el trabajo social. Este modo de apropiación es posible porque los hombres desposeídos de medios de producción, para sobrevivir, se ven constreñidos a vender su fuerza de trabajo como una mercancía más; y lo que gana el dueño de los medios de producción es la *plusvalía*, correspondiente a la diferencia entre el valor creado por la fuerza de trabajo y el valor de la fuerza de trabajo¹⁰⁹ (salario).

La ganancia no es un plus que aparece mágicamente, sino un momento del ciclo del capital, en el que el burgués vende en el mercado las mercancías resultantes del encuentro entre los medios de producción, poseídos por el burgués, y la fuerza de trabajo —comprada por el mismo como una mercancía más, pero por un valor menor al que su trabajo produce¹¹⁰—. Puede decirse entonces que, en el mercado, el burgués reconvierte el valor oculto del artefacto en dinero. De esta manera la producción de medios de subsistencia en el encuadre capitalista, produce no sólo una mercancía más, sino que reproduce a su vez relaciones de explotación: logran subsistir aquellos desposeídos y los propietarios maximizan su capital (Harvey, 2019).

Aunque desde el sentido común las relaciones de explotación asumen otra forma, relativa con la idea de humanos libres asociándose entre sí, que operan intercambios de cosas desde sus intereses egoístas. Tal encubrimiento lo explica Villacañas como un fenómeno epistemológico¹¹¹, en virtud de que existe una brecha entre los procesos de la realidad y lo

¹⁰⁹ De este modo, se hace necesario, para la producción de riqueza, que existan desposeídos de medios de producción dispuestos a vender su fuerza de trabajo como una mercancía más, y entre mayor cantidad de fuerza de trabajo, mayor competencia y, por consiguiente, baja el valor de la fuerza de trabajo.

¹¹⁰ Según Harvey (2019): “Su contrato dice que debe trabajar para el capitalista durante diez horas. Si el valor de la fuerza de trabajo se ha cubierto en las seis primeras horas, entonces el trabajo termina trabajando gratuitamente para el capital durante cuatro horas” (pág. 24).

¹¹¹ Y, por ello, asegura Villacañas (2016) que no se trata tanto de un esfuerzo deliberado de la clase dominante en imponer su ‘visión del mundo’.

que de estos percibe el sujeto observador –también hallado en su vector opuesto, es decir, en lo tocante a la representación que el sujeto forma sobre sí mismo¹¹² –. En palabras del mismo Marx (1965): “si la esencia de los objetos coincidiera con la forma de sus manifestaciones exteriores, entonces toda ciencia sería superflua” (pág. 757).

Dicho esto, ¿cómo se juega lo mencionado en la práctica del psicólogo? En primer lugar, la predicción del comportamiento lleva consigo un presupuesto: su formulación en términos estadísticos, es decir, inscrito en una regularidad, y al estudiarlo, entonces, se soslaya “la estructura que [lo] determina. [Es un] Desconocimiento del proceso de sujetación, del aparato psíquico y del conflicto que puede estar determinando esa conducta con todas sus características y apariencias” (Pasternac, 1982, pág. 175). Pero los comportamientos que identifica el psicólogo dentro de cierta regularidad estadística, no responden a una manifestación ‘natural’ o instintiva del humano, sino a comportamientos producidos por el proceso social en un contexto histórico-político determinado.

El psicólogo también percibe algo del humano que no se ‘adapta’, visto en brotes de violencia aparentemente repentinos (tales como protestas explosivas, saqueos, formación de grupos insurgentes o paramilitares, estudiantes ‘rebeldes’), en ‘enfermedades mentales’ como el trastorno depresivo mayor, en el desgano de estudiantes, en la apatía general respecto al trabajo; en fin, percibe fenómenos que alteran el estado de cosas ‘natural’ y ‘pacífico’. Y si carece de herramientas epistémicas para explicar las causas, lo concibe como ‘desajustes’

¹¹² Vygotsky (2009), por su parte, también aborda este asunto, no sin antes advertir que en psicología abundan errores causados por la confusión entre estos dos órdenes del conocimiento. Con miras a delimitar dichos órdenes, establece la perspectiva fenotípica (descriptiva), la cual abarca las manifestaciones y características perceptibles en la inmediatez, y la perspectiva genotípica (explicativa), que apunta a la dinámica de las causas. A partir de esto, explica el psicólogo soviético que dos procesos idénticos en el plano fenotípico, pueden diferir radicalmente en el plano genotípico, y viceversa.

y aplica las técnicas necesarias para adaptar al sujeto de acuerdo a la ‘norma’, obedeciendo así al mandato de adaptar al sujeto –o adaptarse a sí mismo –al medio, pero no da cuenta de que tales fenómenos son efecto de la violencia sistémica que aparece bajo formas más sutiles “de coerción que imponen relaciones de dominación y explotación”¹¹³ (Žižek, 2017, pág. 18).

De esta manera coge forma la hipótesis: las pautas de la APA (2013) favorecen la capacitación en detrimento de la formación del psicólogo: en primer lugar, porque el propósito de su práctica no se ponen en discusión ni se invita a su reflexión; en segundo lugar, porque no se dan condiciones favorables para el surgir del pensamiento crítico, pues al concebir la historia como una sucesión lineal de eventos, se hace a un lado el análisis de las condiciones de emergencia de los conceptos de su disciplina, lo cual deja al psicólogo sin las herramientas necesarias para posicionar su práctica respecto al momento histórico (*¿a quién sirve la práctica?*); en tercer lugar, porque si no reflexiona sobre los fines de su práctica, por no tener las herramientas y por la ausencia de discusión al respecto, las regularidades del comportamiento aparecen naturalizadas (independientes de factores históricos) y, por ello, las demandas de ajuste, de funcionalidad, se manifiestan como una exigencia objetiva y no circunstancial; si así son las cosas, el psicólogo resulta ser un operario del que se espera cierto rol laboral, en desconocimiento de la demanda económica a la cual sirve su práctica; y entonces es desde cierta ingenuidad que se torna en un instrumento de adaptación. En *La pregunta por la técnica*, Heidegger (1954) dice sobre este respecto:

¹¹³ Sin embargo, denuncia Contreras (2015) que, desde la perspectiva científicista, cualquier propuesta alternativa, que se fundamente en un modelo previo sobre cómo funciona la sociedad reposa sobre una utopía, en tanto que el único conocimiento fiable es el que deriva de “hacer experimentos sucesivos, aislar factores irrelevantes, desenredar causas y efectos, comparar nuestras expectativas con las consecuencias de nuestras acciones” (pág. 114).

Hoy en día, el guardabosques (...) Está solicitado a la solicitabilidad de celulosa, provocada a su vez por la necesidad de papel, emplazado por los periódicos y revistas ilustradas y puesto a la disposición de estos medios. Estos emplazan, por su parte, a la opinión pública a engullir letra impresa a fin de que esa opinión sea susceptible de ser solicitada para conseguir una organización solicitada de la opinión. Pero precisamente porque el hombre está provocado de un modo más originario que las energías naturales, a saber, provocado al solicitar, nunca se convertirá en una mera existencia. El hombre, al impulsar la técnica, toma parte en el solicitar como un modo del desocultar (pág. 8).

Al igual que el guardabosques, el psicólogo tiene una función en la sociedad y en el mercado, así la desconozca. Pero, a diferencia del guardabosques, al psicólogo se le pide, abiertamente, restituir la funcionalidad del sujeto y adaptarlo al medio social –y así, de manera explícita, se define el alma en términos de utilidad al aparato productivo—¹¹⁴. La cuestión es que eludir la regulación democrática (discusión) sobre los fines de la práctica –el ‘consenso encubierto’—propicia la naturalización o cosificación de tales demandas (recuérdese el concepto de *formas fenoménicas*¹¹⁵ discutido en metodología). En otro decir,

¹¹⁴Según la APA (2020), la práctica del psicólogo involucra el uso del conocimiento, primero, para la explicación y el tratamiento de la *disfuncionalidad* mental, emocional, física y social; segundo, para entender y enriquecer (*enhance*) el comportamiento en varios campos de la actividad humana (p.ej., el trabajo, ambientes escolares, deportes, en los campos de batalla); y, tercero, a fin de mejorar (*improve*) el diseño de máquinas y estructuras para el uso humano. Es decir, necesita restituir u optimizar la funcionalidad de los sujetos.

¹¹⁵ Según Villacañas (2016), que toma el concepto de *formas fenoménicas*, la realidad no se traduce directamente al sujeto, es un obstáculo epistemológico común a todos los dominios del conocimiento, y esto ocurre de manera particular cuando el sujeto investigador se encuentra sumergido en la realidad que estudia. Los fenómenos, en su inmediatez, se manifiestan como *entes* (recuérdese la definición de Aristóteles: seres que tienen existencia por sí misma, es decir, no dependen de nada más), y a raíz de que acceder a tal conocimiento implica interrogar la propia posición respecto al objeto, habrá resistencias afectivas al conocimiento, en tanto que conmuevan el modo de existencia del sujeto. Freud lo explica con los golpes narcisistas a la humanidad, y se refleja nítidamente con la renuencia que tuvo la academia en su momento por el descubrimiento de Darwin: interrogar la procedencia del *homo sapiens* significó –y significa –para muchos, ‘sacudir’ creencias religiosas, vinculadas a la idea sobre quién se es uno, qué lugar ocupa en la sociedad.

aspectos históricos se eternizan, se vuelven ‘cosas’ independientes del humano, y el sujeto, en este caso el psicólogo, queda ocupando el lugar de un operario o, mejor dicho, de un *siervo*, pues:

(...) [Ser] ‘siervo’ implica desde hace milenios que el trabajo pesado (del músculo o del cálculo) es derivado a las manos o al cerebro de un esclavo robusto que trabaja bajo las consignas de un amo que, gracias a esta delegación de funciones, no tiene que hacer otra cosa que dar las órdenes y juzgar de su cumplimiento (Braunstein N. , El inconsciente, la técnica y el discurso capitalista, 2013, pág. 22).

El psicólogo es servil en cuanto no le compete *reflexionar* sobre los fines de su práctica, sino hacer el ‘trabajo pesado’ y, por consiguiente, se convierte en un medio –una herramienta –del sistema económico para garantizar su reproducción y expansión. A raíz de lo discutido, se discierne que los lineamientos de la APA dirigen su atención no a la formación del psicólogo para la vida, sino a su capacitación con el fin de atender a las demandas del mercado: se le pide que desarrolle “hábitos de trabajo y una ética para triunfar en el ámbito académico”¹¹⁶, mas no una ética del cuidado de sí; se le pide que *acepte* la división de clases como una forma más de la diversidad, entre las que también se halla la nacionalidad, la condición de inmigrante, la discapacidad; se le pide que *optimice* su práctica profesional y sus relaciones profesionales, con objeto de contribuir al contexto laboral; y los valores que se encumbran son aquellos que contribuyen al mercado, mas no a su vida.

Cabe recordar a Séneca: el sujeto, en tanto ama su sí mismo en abundancia, no puede, por sí solo, por ser ciego respecto a las propias faltas, inquietarse de sí, lo cual hace necesario

¹¹⁶ “[Foundation-level outcomes concentrate on the development] of work habits and ethics to succeed in academic settings” (American Psychological Association, 2013, pág. 16).

el diálogo con otros, pero siempre y cuando el diálogo acontezca en condiciones de libertad (*parrhesia*). Advertía el filósofo que quienes se encuentren imposibilitados de hablar claro y de que les hablen claro, son vulnerables de caer en la dialéctica de la ira y la adulación, correspondiente a la lógica de dominar/ser dominado¹¹⁷. Si el psicólogo es privado de la reflexión política, de que le hablen claro sobre su práctica y hablar claro sobre la misma, queda sin fundamento epistémico para interrogar su práctica, lo cual lo deja sin libertad respecto al discurso psicológico.

Recuérdese a la *stultitia*, que es aquella persona esclava de sus pasiones, fácilmente dominada por externos, pues vorazmente busca la ilusión y ello la hace dócil a los discursos, imperativos y prácticas; y su opuesto es quien cuida de sí mismo, quien elabora un saber sobre sí resultado de un trabajo de formación, el cual le permite, desde el saber de sus pasiones, conocer sus propias debilidades; aprende así a leer en el discurso las contradicciones, las proposiciones de verdad, haciendo a un lado los artilugios retóricos: se haría la pregunta por la utilidad de su práctica, del conocimiento que estudia, pero no en términos productivos, de eficiencia, sino utilidad para vivir una buena vida, una vida digna de vivirse. Por este motivo, sin un escenario de discusión sobre los fines de la práctica, el psicólogo es privado de que se le conceda, desde la institucionalidad de su disciplina, un contexto favorable para el cuidado de sí mismo, y el envés de quien cuida de sí es la *stultitia*, aquel ser distinguido por su incapacidad de entrar en contradicción.

Discusión

¹¹⁷ Que es la misma lógica del adulator/adulado, tal como se mencionó en el capítulo anterior.

Este capítulo dio inicio con un recorrido histórico en función de analizar el lugar del alma en la contemporaneidad. Para este fin, fue preciso partir del momento cartesiano, ya que explica la paulatina disyunción que fue operándose entre la investigación sobre el alma y la formación. Al marginar la verdad subjetiva, concerniente a la pregunta *¿cómo conducir mi vida como corresponde?*, las escuelas dominantes en psicología dejan de interesarse por la formación del sujeto para la vida. A este respecto, Canguilhem, en la década de los cincuenta del siglo pasado, se percató de que la psicología, en su afán de cientificidad, queda capturada por factores económicos y, en consecuencia, también políticos; capturada porque, en la medida en que los desconoce, es presa de la ilusión de tener independencia del contexto y, en virtud de ello, no advierte los efectos políticos de su consideración del alma como medio de utilidad.

Partiendo de la propuesta de Canguilhem, se identifica el entrecruzamiento discursivo del momento cartesiano y el orden económico, pues la exclusión del cuidado de sí en la regla de conocer el alma (conocerse), consecuencia de la heterogeneidad entre el dominio de la ciencia (cuyo horizonte es lo universal) y el dominio de lo singular, que atiende a las causas del fenómeno sin buscar “constituir y/o confirmar universales” (Bustamante, 2013); ha causado el empobrecimiento de la formación en términos generales, facilitando con ello la consolidación efectiva de los mecanismos de sujeción al aparato productivo. Esto porque, sin cuidar de sí ni cuidarse de sí, queda el sujeto expuesto a amenazas tanto exteriores como interiores: recuérdese que la *epimeleia heauton* no se da mediante la opinión, el saber común, sino que cuenta con una episteme a la que se accede a través de ciertas prácticas.

Por lo mencionado, resulta contradictorio que las pautas de la APA para la especialidad de psicología de pregrado, por un lado, exhorten al pensamiento crítico y, por

otro lado, se desentiendan de la filosofía y abstraigan del pensar histórico sus condiciones de emergencias (político-históricas), pues se priva al estudiante de herramientas epistémicas – de ese ‘telescopio’ que le permite acceder a un punto al que un observador normal no podría llegar – para hacer una lectura política de la propia práctica.

A partir del recorrido realizado, en las pautas de la APA se identifica el entrecruzamiento del discurso económico y el discurso de la psicología, atravesado por el momento cartesiano; y a título de ello, la formación se ha deteriorado en beneficio de una capacitación para el mercado. La educación manifestada por la APA busca, en esencia, entrenar la fuerza de trabajo demandada por el mercado laboral, y ese desentendimiento del elemento formativo es signo de la exclusión del cuidado de sí, herencia del momento cartesiano. El graduando queda sin recursos, por lo menos desde lo que le ofrece la institución universitaria, para cuidar de sí y cuidarse de sí, propiciando de esta manera un *ethos* profesional encaminado a generar, como fin último, utilidad al aparato productivo.

Asimismo, la capacitación que propone la APA también entraña un aspecto de adiestramiento, en tanto que se le oblitera al psicólogo la posibilidad de discutir sobre los fines de su práctica y sobre los fines de la sociedad a la cual se le solicita ajustarse. De manera que el resultado es un consenso efectuado más por desconocimiento que por discusión y, por tanto, los lineamientos de la APA, lejos de contribuir a que el graduando asuma una posición política, constriñen al psicólogo de establecer una distancia reflexiva respecto a la propia práctica.

Por último, surgen ciertas preguntas: ¿cuáles pueden ser los efectos en el psicólogo de la preclusión del elemento formativo en beneficio de la capacitación para el mercado?, ¿qué consecuencia, en el orden de la subjetividad, tiene el imperativo de la adaptación?, ¿qué

sucede cuándo al psicólogo se le pide ajustarse al ideal de la utilidad al mercado? A continuación, se tratará de dar respuesta a tales interrogantes, desde el referente psicoanalítico.

Capítulo 3. Entre cuidar de sí y cuidarse de sí

“Sin cámara no hay película, pero no es posible entender la película a partir del conocimiento de la estructura de la cámara” (Braunstein, 1980, pág. 71-72).

Este capítulo pretende describir la estructura y estructuración del sujeto, a fin de indagar sobre la dimensión política del mismo. Se ha puntualizado hasta el momento la importancia no sólo de cuidar de sí mismo, sino también de cuidarse de sí, en tanto habitan en el humano pasiones que amenazan con arrebatarse la soberanía sobre sí. Sin embargo, penden algunos interrogantes al respecto, ¿también se encuentran pasiones en animales?, ¿las pasiones son aprendidas o innatas?, ¿cuál es el vínculo entre las pasiones y la ley?, ¿cuáles son los efectos políticos de marginar, desde lo institucional –como hace la APA –, el cuidado de sí del psicólogo?

La Tendencia Mortífera del Humano: La Educación desde Kant

“El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Kant, 2003, pág. 29)

Se decía en el precedente capítulo que las determinaciones biológicas no tienen lugar en el humano. Recuérdese que según la Real Academia Española (2020) *determinar* es “hacer que alguien decida algo”; y como ejemplo puede verse que, para el humano, ser-hombre o ser-mujer no son consecuentes con la conformación biológica, pues de por medio debe haber la asunción simbólica del sujeto (Gallo, 2016). De manera que el agente de la elección, en el campo de la identidad sexual, es el sujeto más no la biología en virtud de que “las

determinaciones naturales no se introducen en el campo de la realidad humana, sino a condición de adquirir un sentido” (pág. 19). Por su parte, según Kant (como se cita en Vásquez, 1981), si el humano fuese un ser consciente de las fuerzas que lo rigen, aunque sin posibilidad de influir sobre ellas, como el proyectil que conoce su rumbo y las fuerzas que lo empujan, pero nada puede hacer para alterar algo de esto, no sería posible pensar la responsabilidad y la imputabilidad. Es, según el filósofo del imperativo categórico, un aspecto fundamental del humano la *autoconciencia*, entendida como la capacidad de reflexión que permite oponerse a las fuerzas, ya sea internas o externas, que pretenden regir la voluntad.

Pero con los animales es diferente: en ellos reina el dominio de los instintos, que se entienden como el conjunto de componentes innatos del comportamiento, distinguidos por sus patrones rígidos e invariables respecto a la experiencia ontogénica (Richards, 2018). Por ejemplo, los animales, en general, desencadenan ciertas conductas instintivas ante la percepción de un estímulo específico, aun si es generado artificialmente; sucede esto con la impronta de los gansos, pues una vez nacen las crías seguirán el primer objeto en movimiento si cumple las proporciones de tamaño correspondiente. En fin, el animal nace aprendido, y lo que aprende *a posteriori* nunca le aparta de su plan de conducta natural¹¹⁸: “Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo” (Kant, 2003).

La condición humana, no obstante, es radicalmente desigual: en primer término, necesidades como el hambre y la sed, que se comparten con los animales, no dicen nada acerca del sujeto, es decir, “de lo que fue su infancia, de lo que ha sido su formación, de sus

¹¹⁸ “buscará a los semejantes, más allá de las vicisitudes de su desarrollo, si los de su especie son gregarios; copulará independientemente de las circunstancias, si los de su especie despliegan ciertos indicios. Nada hay por llenar de su ser: *ya lo es todo*” (Bustamante, 2013, pág. 94).

preferencias” (Zuleta, 1985, pág. 48), en tanto que carecen de una historia; y en segundo término, los objetos humanos no son predeterminados, más bien son el efecto de una síntesis compleja de múltiples cualidades inscritas en el dominio de lo simbólico, visto que el objeto se construye en una relación interhumana mediada por el lenguaje¹¹⁹, lo cual, a su vez, introduce la dimensión histórica, pues significa esto que “el objeto de deseo ha sido producido a lo largo de una historia [con un otro]”¹²⁰ (pág. 48). Puede establecerse, de lo ya expuesto, que la realización del humano (*llegar-a-ser-humano*) no obedece a un destino biológico porque, dada su condición de abandono por la naturaleza, carece del “montaje adaptativo” que haría de él una unidad con el medio natural¹²¹.

Pero no ha de suponerse la negación del factor biológico; antes bien, existe una condición biológica fundamental para entender el recuadro de la humanización, y es que la cría humana nace prematura, lo que significa una maduración psicofisiológica harto deficiente respecto a las circunstancias que enfrenta. En el seminario de *Pedagogía*, Kant (2003) describe cómo las crías de golondrinas, gracias a un saber innato –‘razón extraña’ – defecan fuera del nido; y asegura que, por otro lado, el adulto debe cuidar que el cachorro humano no atente contra sí o, más específicamente, cuide “para que los niños no hagan uso perjudicial de sus fuerzas” (pág. 29). Tal precaución es requerida en virtud de la falta de un montaje adaptativo, como le llama Laplanche (1987), que hace del niño una criatura exenta

¹¹⁹ Esto se retoma en el siguiente aparatado con la dialéctica de la presencia-ausencia.

¹²⁰ Precisamente, los estudios de antropología comparada de Margaret Mead (1976) identifican la relación del adulto-*infans* como un aspecto fundante del humano, puesto que posibilita el acceso del recién nacido a la realidad cultural. De acuerdo con ella, el ingreso a la cultura, que es la misma hominización, no es un proceso espontáneo, teleológico y equivalente al aprendizaje a caminar o a manipular cosas. Para Laplanche (1987), desde su lectura del trabajo de Mead, el ingreso a la cultura lleva consigo una constelación de mensajes “que interrogan al niño antes de que él los comprenda y a los cuales debe dar sentido y respuesta, lo que es una sola y misma cosa” (pág. 127).

¹²¹ Si se considera esto desde el plano de la economía política, a diferencia del animal, entre el humano y la naturaleza existe un elemento mediador, esto es, la producción de los medios de subsistencia, que hace que el entorno humano pierda su cualidad natural.

del miedo correspondiente a las situaciones de peligro. Freud enunció esta misma condición en *Conferencias de introducción al psicoanálisis* (1991):

(...) el niño sobrestima inicialmente sus fuerzas y actúa exento de angustia porque no conoce los peligros. Correrá por el borde del agua, se trepará al alféizar de las ventanas, jugará con objetos filosos y con fuego. (...) Es por entero obra de la educación que por fin despierte en él la angustia realista, pues no puede permitírsele que haga por sí mismo la aleccionadora experiencia¹²² (pág. 371).

Y frente a esta condición humana inaugural, descrita por Laplanche (1987) como: “Un lactante que no está cerrado ni es *tabula rasa*, pero sin embargo es un lactante profundamente desadaptado” (pág. 100); *el cuidado*, según Kant (2003), apunta a posibilitar la supervivencia del bebé y, por ello, es una práctica sobre el cuerpo que busca “producir *hábitos*, o sea, una conducta que no apela a la razón” (Bustamante, 2013, pág. 93). Pero ha de aclararse que el riesgo al que está expuesto el *infans* trasciende la mera torpeza – consecuencia lógica por la falta de un bagaje instintivo que regule el comportamiento –. En el lugar de esa ausencia de lo natural, Kant nota una tendencia mortífera de la cual el *infans* debe ser cuidado para que no atente contra sí. Y aunque nomina esta tendencia como “impulso animal”, no es un rasgo compartido con los animales, pues precisamente hace parte de lo que nos distingue de ellos (la inclinación a hacer uso perjudicial de las fuerzas).

¹²² Y este planteamiento de Freud y Kant ha sido encontrado en experimentos paralelos relativamente recientes. En 1960, Gibson y Walk, ambos psicólogos de la Universidad Cornell, construyeron un acantilado visual ubicando una placa de acrílico sobre un hoyo de 1.2 metros de profundidad, con motivo de estudiar la percepción de profundidad de los infantes. Encontraron que, cuando la madre llamaba al infante ubicado al otro extremo, gateaban pasando por encima del acrílico pese a percibir la profundidad de la caída; y aunque su investigación apuntaba a otros objetivos –más cercanos a la percepción –concluyeron que no había indicadores de una evitación o miedo innato a las alturas.

El cuidado trata entonces de posibilitar la supervivencia del humano para, de este modo, introducirlo en la cultura¹²³; por lo tanto, mientras el animal *ya lo es todo* a causa de su instinto, el humano es un ser inconcluso, inacabado: “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser” (Kant, 2003, pág. 31). ¿Y qué es la cultura si no un artificio, siempre condicional y nunca perenne, que inventa el humano a fin de suturar el vacío causado por el abandono de lo natural? Si la cultura es un invento, la única manera de ingresar en sus regulaciones es mediante la educación, lo cual hace del sujeto “un efecto, no un dato previo, no un destino ineluctable” (Bustamante, 2013, pág. 10).

Pues bien, para Kant la educación se compone de dos elementos: disciplina e instrucción¹²⁴; y el cuidado, en cuanto permite la supervivencia del cachorro humano, constituye la condición de posibilidad, ¿de qué? De la humanización. Es mediante la disciplina que la cría humana ingresa en la cultura, en sus regulaciones, en sus leyes. Ha de resaltarse que la tendencia mortífera notada por Kant en la condición primitiva del humano, no se desvanece como tampoco se convierte en su contrario: persiste como un elemento fijo, estructural, pero con otra forma.

La disciplina es una acción que se opone a eso que Kant llama ‘impulso animal’¹²⁵; pero recuérdese que la notación ‘animal’ no indica un atributo compartido con animales, sino una forma de manifestación impulsiva, certera, sin mediación alguna, tal como en la conducta

¹²³ “Es preciso descartar la incultura del hombre a causa de su inclinación a la libertad; el animal, al contrario, no lo necesita por su instinto” (Kant, 2003, pág. 31).

¹²⁴ “El hombre tiene necesidad de cuidados y de educación. La educación comprende la disciplina y la instrucción” (Kant, 2003, pág. 31).

¹²⁵ “La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad” (Kant, 2003, pág. 30).

animal, que no tiene “miramientos ante su presa: estado de salud, edad, estado civil... obra como animado por una certeza” (Bustamante, 2013, pág. 101). En este sentido, sobre la disciplina puede decirse que, en ella, la tendencia a hacer uso perjudicial de las propias fuerzas asume otra forma: una tendencia hacia el peligro: “Tiene que sujetarle [la disciplina], por ejemplo, para que no se encamine, salvaje y aturdido, a los peligros” (Kant, 2003, pág. 30).

Por consiguiente, la disciplina produce un efecto formativo: una reacción contraria, descrita como cierta propensión hacia el riesgo¹²⁶, que expresa la independencia respecto a la ley¹²⁷, tan propia de la barbarie. Según Žižek (2015): “Esto significa que, paradójicamente, para ser educado en la libertad (como autonomía moral y autorresponsabilidad), *ya tengo que ser libre* en un sentido más radical, «nouménico», incluso monstruoso” (pág. 289). En contraste, los animales no conocen tal estado o inclinación porque su saber instintivo garantiza la reproducción y supervivencia, es decir, los regula conforme al plan de conducta natural.

En síntesis, en la disciplina se opera la sujeción respecto de la ley y, al consistir en sofrenar un impulso, más que nada, es una negatividad. Pero la ley acá referida no es a título de régimen judicial, sino que alude a un basamento de la cultura: “la ley es el recurso estructural (no natural, no enseñado) que puede dar lugar a que la fuerza del impulso se aplique en otra dirección” (Bustamante, 2013, pág. 103). La ley es entonces un término mediador entre el sujeto y su impulso, que le permite hacer una pausa: es así como se *intenta*

¹²⁶ No es ni innata, ni aprendida, sino es efecto del encuentro del humano con la ley. Es análogo, como señala Bustamante (2013), a la ley del incesto: no es instintiva, porque de ser así no habría necesidad de prohibición, pero tampoco es aprendida porque es transversal a las culturas, incluso a las más recónditas.

¹²⁷ “La barbarie es la independencia respecto de las leyes” (Kant, 2003, pág. 30).

convertir la animalidad en humanidad, y es un intento porque siempre queda un *resto*. Cuando tal operación falla emerge la impotencia, que “es no tener una ley en nombre de la cual parar” (pág. 102); visto en las adicciones y otros excesos, en los que el problema recae en carecer de una ley en nombre de la cual introducir la pausa.

Si en los animales las necesidades describen un “estado de desequilibrio orgánico que causa una tensión, que es base de una *motivación*, la cual tiende a desencadenar un comportamiento destinado a restaurar el equilibrio o reposo anterior” (Ardila, 1964); los humanos, por su parte, constan de una tendencia hacia el peligro: ese impulso que desconoce la ley y exagera los límites homeostáticos. Esto hace menesteroso la mediación del Otro¹²⁸ de la cultura, que viabiliza el paso de la animalidad, definida como *todo ya*, a la humanidad, en la que, poniendo un freno al impulso, se introduce la dimensión temporal, pues se domina ese impulso que propende a la satisfacción inmediata, en procura de una satisfacción futura (Kosik, 1967). En este mismo respecto, según Bustamante (2013):

(...) es forzoso que el individuo haga su pausa, para producir un lugar donde albergar el saber; y, para lograrlo, se requiere reducir algo... y con ello, restar “impulso natural”, apego, satisfacción. Por eso, para que el individuo consiente en saber, tiene que haber una promesa de resarcimiento futuro de la satisfacción (pág. 107).

Sin embargo, el mismo impulso no puede originar su propio parapeto, por lo cual es necesaria la *intromisión* el Otro, que indefectiblemente será violenta. Esto hace de la disciplina un mecanismo de imposición que se sirve del lenguaje, pero no con miras de apelar

¹²⁸ “El Otro refiere a “lo simbólico, es decir, el conjunto de la sociedad que nos sirve de referente, ordena nuestros actos, regula los comportamientos y produce una legislación a la que debemos acogernos como ciudadanos si no queremos ser sancionados como transgresores” (Gallo, 2018, pág. xii).

a la razón, sino más bien buscando hacer entrar en razón (Bustamante, 2013). La primera escuela, entonces, tiene el objetivo de producir la posibilidad para luego sí sumergir al sujeto en la cultura: apunta a instaurar reglas, porque es desde la coacción que puede surgir la pausa y, con ella, el deseo:

Pero Kant es más brillante: percibe en que la primera educación, hecha a nombre del saber, por supuesto (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales), no está destinada más que a producir la posibilidad. Esa es la *formación*, lo que da *forma*; el contenido vendrá después (pág. 103).

El ingreso a la cultura, por consiguiente, primero involucra crear las condiciones de posibilidad, y sucede a través de la introducción –o *intromisión* –de la ley; se distingue esta operación porque deja siempre un *resto* del cual la escuela intenta hacerse cargo. Por otro lado, pero en la misma línea, Freud (1991) advierte la educación como una tarea imposible a causa de que ella implica lindar entre Escila y Caribdis, dos monstruos mitológicos, ambos igual de perniciosos, que son, para este caso, el libertinaje (permisión) y el autoritarismo (frustración). El presupuesto del que parte Freud es que el niño es un ser pulsional¹²⁹ y, por estructura, carece de los recursos necesarios a fin de tramitar el encuentro con este impulso. Así las cosas, el *infans* ha de apropiarse de las modalidades que dispone la cultura para dominar las pulsiones, lo cual siempre será una tarea incompleta, pues el niño sólo cuenta con un breve lapso de tiempo para lograr lo que a la cultura le tomó milenios:

¹²⁹ La pulsión del pequeño no es innata, sino que emerge de la relación con el otro; sin embargo, este asunto se retomará más adelante. Pero, entre tanto, piénsese la pulsión como una fuerza acéfala cuyo empuje es constante y propende a exacerbar los límites; por lo mismo, es antisocial, en tanto que no concierne al propio bienestar ni al del otro.

El niño debe aprender el gobierno sobre lo pulsional. Es imposible darle la libertad de seguir todos sus impulsos sin limitación alguna. (...) Por tanto, la educación tiene que inhibir, prohibir, sofocar, y en efecto es lo que en todas las épocas ha procurado hacer abundantemente (pág. 138).

Pero tal propósito educativo, al lindar entre estos dos monstruos, precisa descubrir “un *optimum* en que consiga lo más posible y perjudique lo menos”. Y si poner el límite requiere tomar en consideración cuál es el *optimum* en cada caso, ya que “un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos los niños”, entonces no existe tal cosa como una educación perfecta –o una ‘solución ideal’, como dice Bustamante (2013) –. Además, Freud señala otro problema: todo proyecto político halla supeditado su mantenimiento a la educación y, en consecuencia, más que interesarle el bienestar del sujeto, un bienestar definido por la relación de sí consigo mismo¹³⁰, “aspira [mediante la educación] a que el niño se subordine al régimen social existente sin atender a lo valioso o defendible que este pueda ser en sí mismo” (Freud, 1991, pág. 139).

Ha de agregarse que, por causa del momento cartesiano, se efectuó la expulsión del sujeto, es decir, del agente de la acción que se hace cargo de ese *resto* el cual constituye su verdad. Precisamente, la singularidad del sujeto refiere a eso que cada quien inventa para poner ahí, en el lugar del vacío operado por la desnaturalización del humano¹³¹. Es, en otro decir, un plan de conducta que el mismo sujeto construye como respuesta a la *falta-en-ser*.

¹³⁰ De igual manera, en *La vida sexual de los seres humanos*, Freud (1991) dice: “Por otra parte, la tarea de domeñarla [la pulsión] nunca es fácil; se la consume ora con defecto, ora con exceso. El motivo de la sociedad humana es, en su raíz última, económico; como no posee los medios de vida suficientes para mantener a sus miembros sin que trabajen, tiene que restringir su número y desviar sus energías de la práctica sexual para volcarlas al trabajo” (pág. 284-285). Este mandato social es efectuado por los dispositivos pedagógicos, y su objetivo es que, a voluntad, el sujeto someta la pulsión; sin embargo, el sujeto olvida (“el velo de la amnesia”) dicho trabajo de sujeción.

¹³¹ La desnaturalización es la humanización que se opera en la cría humana.

Pero, en un primer instante, el sujeto no está en las condiciones de crearse uno, así que “su plan, su vida, se lo dan los otros (el Otro). El plan inexistente, que otorgaría el sentido, el destino, el ser... es construido por el Otro. El ser del sujeto es *ya alienado*” (Bustamante, 2013, pág. 97).

La cultura es un artificio cuyo encargo es generar repuestas ante el abandono de lo natural; condensa por consiguiente aquellas prótesis que irán a ocupar el lugar de esa ausencia, esto es, los inventos de modalidades de alimentación, de crianza, de supervivencia, etc.; y todo esto, apoyado en el lenguaje. No obstante, la estructura simbólica no da cabida al sujeto, o por lo menos no del todo: “no es capaz de nombrarlo, de darle un ser” (Bustamante, 2013, pág. 19). Un reflejo de ello es su incapacidad para dar respuestas definitivas, conclusas, a interrogantes medulares: ¿quién soy?¹³², ¿cómo lograr una buena vida?, ¿cómo regular la sexualidad?, ¿cómo ser buen amigo, padre, hijo, etc.? Asimismo, la cultura también compete al invento de herramientas que permiten entablar una relación con la naturaleza, pero, incluso así, “las condiciones de la existencia humana (...) nunca pueden explicar lo que somos o responder a la pregunta de quiénes somos por la sencilla razón de que jamás nos condicionan absolutamente” (Arendt, 1958, pág. 38).

En este sentido, la instrucción concierne a ese saber que va a alojarse en el lugar de la falta: “«¡Entra en el mundo!; yo te he provisto de todas las disposiciones para el bien. A ti te toca desenvolvértelas, y, por tanto, depende de ti mismo tu propia dicha y desgracia.»” (Kant, 2003, pág. 34). Por lo mismo, la *instrucción*, que es la inmersión en la cultura propiamente dicha, comprende lo que Gramsci llama ‘visión del mundo’, en calidad de que

¹³² En virtud de la estructura del significante, el ser del sujeto no puede ser aprehendido, escapa. No hay Ningún significante que pueda representar, en su totalidad, al sujeto.

involucra los ideales condensados en el proyecto humano de la época. En resumidas cuentas: “del individuo hacia la falta, se da la búsqueda de la satisfacción. Y de la falta hacia el individuo, la cultura hace una atribución de sentido, inventa algo en su lugar” (Bustamante, 2013, pág. 104). Para finalizar, como conclusión se establecen tres puntos:

En primer lugar, existe en el humano un ‘impulso’ que desordena la organización vital; y que, por ser acéfalo, desconoce la ley y hace de su empuje, ante la total libertad, una moción mortífera. La operatoria educativa, a pesar de redireccionarlo, deja siempre un *resto* del cual sólo podrá hacerse cargo el sujeto, y “sobre ese resto el sujeto edifica, de manera singular, su respuesta y su posición frente al legado de la cultura” (Bustamante, 2013, pág. 113). La responsabilidad del sujeto de cara a eso que no funciona implica, entonces, una posición evidentemente política.

En segundo lugar, a raíz del momento cartesiano se opera una exclusión del sujeto que, además de incidir en la psicología, tiene efectos sobre la educación. Ya no se exhorta al sujeto, como sucedía con la *paideia* griega, a hacerse cargo de ese *resto*, sino que se imponen modos de vida que atienden a la homogeneización, tal como se ilustró en el anterior capítulo. La dificultad reposa en que el sujeto, al tratar de adherirse a ese *ethos* del ‘empresario de sí’, se ajena de la posibilidad de construir una relación con ese *resto*; lo cual significa perder el sí mismo como referente orientador, quedando sin recurso alguno para responder a los imperativos de la época (p.ej., a los enlazados con la autoexplotación).

En tercer lugar, según el recorrido de este apartado, no hay continuidad posible entre el humano y el animal: son dos órdenes cualitativamente distintos¹³³. Se alude, en el primer

¹³³ Vale mencionar el ejemplo de Engels al respecto: mientras el aumento de temperatura gradual del agua es un cambio cuantitativo, una vez pasa el punto de ebullición y consigue el agua pasar de la forma líquida a la

objetivo general de los lineamientos de la APA, al deber del graduando de analizar la variabilidad y continuidad del comportamiento y procesos mentales entre los animales y humanos¹³⁴; sin embargo, el humano, en calidad de ser desnaturalizado, precisa entenderse desde su especificidad, que tiene relación con el lenguaje¹³⁵, elemento del que carecen el resto de animales. Incluso, entre los mismos humanos no es posible una homogeneidad, pues el humano es un ser inacabado: es lo que todavía no ha hecho y, cuando lo haga, lo que le falta por hacer (Bustamante, 2013).

En síntesis, la educación comporta una negatividad, que es la disciplina, y una positividad, que es la instrucción. Se delimita, sin embargo, un *resto* inasimilable por la operatoria educativa, en el sentido de que se resiste a la pausa, y bien puede que logre modificarse su manifestación a través de técnicas conductuales, pero vuelve de otra forma: el asunto en este dominio radica en “inducir a *un sujeto* a que renuncie a aquello en lo que, adulto o niño, se satisface, aquello que un sujeto no está dispuesto a ceder aunque conceda” (Marín, 2004, pág. 76). De esta manera, se hace menesteroso analizar con mayor detalle ese *resto*, que en nada se asemeja a una respuesta biológica.

La Construcción del Otro

“El otro, el prójimo, el semejante, es un referente y un modelo, pero también un hostigador imposible de conformar plenamente. Habitará en el yo siempre como un extranjero, a pesar de los servicios prestados para plasmar la imagen corporal” (Gerez, 2007, pág. 57)

gaseosa, se habla de un cuerpo de propiedades muy distintas, y a esto es a lo que refiere un cambio cualitativo (Engels, 1975).

¹³⁴ “Analyze the variability and continuity of behavior and mental processes within and across animal species” (American Psychological Association, 2013, pág. 18).

¹³⁵ Téngase presente que el lenguaje acá no se entiende como un sistema de designación, sino que es aquello “en nombre de lo cual se renuncia a un placer” (Bustamante, 2012, pág. 152).

A razón del abandono de la naturaleza, resulta forzoso el auxilio del otro para que la cría humana sobreviva. Freud (1992) llamó a tal imperiosa necesidad de ayuda *Hilflosigkeit*, que traduce *desamparo* en el castellano. Y será en *Proyecto de psicología*, uno de sus primeros trabajos, en el que referirá a la función esencial que tiene el otro para la supervivencia y la estructuración del psiquismo. Allí intenta describir el funcionamiento mental desde un complejo sistema de neuronas (sistema de percepción endógena y exógena, sistema de consciencia y sistema de memoria) sirviéndose de la noción de cantidad. Describe la presencia de una corriente Q que *inviste*, o bien, llena las neuronas aumentando de este modo la excitación. Bajo tales términos, el placer refiere a la sensación de descarga de la tensión, mientras que el displacer es su inverso, es decir, la sensación de carga de la cantidad Q .

Dicho esto, la cualidad de prematuro hace que le resulte imposible al *infans*, por sí mismo, liberar la carga que activa la necesidad de hambre o de sed, ya que le exige realizar una acción específica sobre el mundo exterior. Ante el aumento de la tensión endógena, el *infans* intenta sustraerse mediante el llanto y otros movimientos motrices; pero estas reacciones resultan inútiles para tal propósito. El adulto, no obstante, interpretará¹³⁶ el llanto de la cría como el signo de una demanda del orden de la necesidad (hambre, sed, calor, etc.), y ejecutará la acción específica requerida para suprimir la tensión interior. Es así como el

¹³⁶ Y por ser interpretación está sujeta al malentendido, pues el adulto desconoce el motivo de la intranquilidad del pequeño y, a diferencia del animal, carece de la guía del instinto que garantiza una correspondencia exacta entre sus respuestas y las necesidades de la cría.

grito data el inicio del trabajo de simbolización, pues pronto lo “vuelve el medio predilecto de comunicar una incomodidad o una necesidad” (Gallo, 2018, pág. xxii).

En ese encuentro con el otro, además de los meros cuidados, habrá arrullos, cantos, caricias, aplausos, golpes, besos, halagos y, sobre todo, palabras. Por consiguiente, la función nutricia apuntala un *plus-de-satisfacción*¹³⁷ que excede el plano de la necesidad, quedando inscrito en el pequeño como huellas mnémicas a las cuales les confiere un valor mítico. Así, tales recuerdos enlazan las *primeras experiencias de satisfacción (Befriedigungserlebnis)* con la imagen perceptiva del objeto que acompañó la efectuación de las mismas –el seno materno y el acto motriz de amamantar – (Bleichmar, 2000); y encumbrados al nivel de lo supremo, del más alto esplendor, establecerán el referente de las búsquedas de satisfacción ulteriores¹³⁸.

Entonces, de esa unión y desunión con el Otro, donde se acopla pecho y seno para después separarse, queda una huella que conmemora un estado mítico de placer absoluto. Freud (1992) hace mención de un impulso a reanimar tal huella de la primera vivencia de satisfacción, que tendrá lugar apenas se pronuncie nuevamente la necesidad; y otorga a esta tendencia el nombre de *Wunsch* (deseo) asegurando que, en primera instancia, asumirá la vía más inmediata: el investimento de la huella mnémica mitificada; provoca lo cual, en todo el sentido de la palabra, una alucinación, en tanto reproduce la percepción ligada a dicho

¹³⁷ Lacan, en su obra, denominará *goce* a esa satisfacción que excede los límites de la homeóstasis del principio placer, y alcanza un “más allá del cual la excitación es insoportable para el sujeto” (Lacan J. , 2007, pág. 268)

¹³⁸ “Las primeras mociones de la sexualidad aparecen en el lactante apuntaladas en otras funciones importantes para la vida. Su principal interés está dirigido, como ustedes saben, a la recepción de alimento (...). El mamar el pecho materno pasa a ser el punto de partida de toda la vida sexual, el modelo inalcanzado de toda satisfacción sexual posterior, al cual la fantasía suele revertir en momentos de apremio. Incluye el pecho materno como primer objeto de la pulsión sexual; no puedo darles una idea de la importancia de este primer objeto para todo hallazgo posterior de objeto, ni de los profundos efectos que, en sus mudanzas y sustituciones, sigue ejerciendo sobre los más distantes ámbitos de nuestra vida anímica” (Freud, 1975, págs. 286-287).

recuerdo buscando vivenciar la satisfacción primera. Sin embargo, la alucinación en nada modifica el estado de falta y, debido al fracaso en el propósito de descarga, habrá una decepción inevitable que dispensa gran sufrimiento al *infans*.

En búsqueda de reproducir la misma percepción, el pequeño alucina un objeto que no dignifica lo esperado, decepción aún mayor teniendo en cuenta que persiste la tensión de la necesidad. Esta insistente exigencia (“un esfuerzo constante”) de reencontrar el objeto perdido obedece a lo pulsional y, como se ha detallado, resulta del encuentro con el Otro. Llama la atención que su “primera respuesta <natural> es desconocer la necesidad, desconocer el cuerpo y <conocer> solamente el <estado> que la psique desea reencontrar” (Aulagnier, 2007, pág. 41). Es una búsqueda de un “estado de *no deseo*” la cual refiere, palabras más palabras menos, a lo nominado –décadas después por Freud –como *pulsión de muerte*. A través de la inhibición, la templanza, postergaciones, desviaciones, procura la cultura desvirtuar dicha meta para así posibilitar el vínculo social.

En consecuencia, las primeras vivencias de satisfacción dejan una estela que conmemora el objeto primordial, perdido para siempre: esta inscripción mnémica es el *signo de una falta*, de un objeto ausente, que Freud denomina *das Ding* (la Cosa)¹³⁹, el cual tendrá las coordenadas de lo traumático considerándose la dificultad de su registro en el sistema mnémico, en virtud de que su presencia genera un aumento del nivel de tensión en el *infans* (Braunstein N. , 2009). Y habiendo ya caído en el engaño de la alucinación, ha de ser necesario tomar el camino de la demanda al Otro, percatando la distancia entre la cosa

¹³⁹ “(...) la Cosa no sólo no es nada, sino literalmente no está –ella se distingue como ausente, como extranjera” (Lacan, 2007, pág. 80).

encontrada, *die Sache*, y la cosa buscada, *das Ding* –tal es el principio de realidad –(Lacan, 2007).

Retomando desde el comienzo, el grito del recién nacido es una inervación motora efecto del aumento de tensión generado por la necesidad; hasta aquí el panorama es netamente biológico; pero luego, cuando el adulto, que interpreta en esto una demanda, la satisface, de modo retroactivo adquiere el grito para el *infans* el valor de un signo de comunicación. Por ello, incluso el objeto específico de la necesidad, ya conocido por el animal instintivamente, sólo se identifica mediante la demanda al Otro auxiliador. Y la demanda “no es otra cosa que dirigirse al Otro” (Miller J. , 2004, pág. 52); y así aspire a satisfacer la necesidad, siempre queda un resto, pues “(...) el pecho, aun calmando el hambre, es una desilusión y (...) el deseo es eso que resta cuando a la demanda se le elimina la necesidad” (Orvañanos, 2015, pág. 179).

Por lo anterior, la desnaturalización humana es tal que la necesidad del pequeño surge gracias al deseo de la madre. Para el bebé el hambre y la sed, por ejemplo, se manifiestan como una tensión interna, pero ausentes de correspondencia alguna con un objeto predeterminado; y del lado de quien ocupe la *función materna*¹⁴⁰, habrá carencia de un saber instintivo que guíe sus cuidados. Siéndole imposible inteligir de modo directo los estados fisiológicos internos del pequeño, interpreta el llanto o el grito como una demanda: “tiene sed”, “tiene hambre” o “tiene frío”. Y la función de madre no se moviliza por un *instinto materno* porque bien puede rechazar al bebé en calidad de hijo; su determinación reside en

¹⁴⁰ El padre y la madre acá aludidos no refieren efectivamente al hombre y a la mujer, sino a funciones que bien puede ocupar la misma persona (el complejo de Edipo). La función materna es la que se encarga de inscribir al pequeño en el deseo, mientras que la función paterna es la que produce un corte entre madre e hijo, posibilitando el ingreso de éste al vínculo social. Esto será detallado más adelante.

el vínculo del sujeto con los ideales de maternidad: “La madre ama fundamentalmente en el niño no lo que es, ni su imperfección, sino lo que le falta, lo que está llamado a ser” (Orvañanos, 2015, pág. 194).

En el deseo de la madre ya habita el *infans* mucho antes del nacimiento efectivo: por ello la madre no sólo concreta la operación requerida para satisfacer la necesidad, sino que concede un plus de satisfacciones: inventa que el bebé se parece al abuelo, al tío, que no le gusta que le digan de tal modo; pero realmente tales juicios obedecen a aspectos que la madre pone en el hijo y, si bien a la luz positivista lucen delirantes, es de esa manera como se humaniza la cría humana (Zuleta, El pensamiento psicoanalítico, 1985). Esto para decir que la madre reconoce al hijo como objeto de su deseo, es decir, lo aloja en el lugar de su falta – falta inaugurada por la pérdida del objeto primordial que ella también atravesó –. A su vez, desde ahí, la madre inscribe al pequeño en la falta: es preciso que demande el auxilio materno, que le haga falta, puesto que “El deseo de recuperar lo perdido se manifiesta en un pe(r)dido” (Braunstein N. , 2015).

En un comienzo, el pequeño *debe*, como condición lógica para ingresar a la cultura, identificarse con el ideal de la madre, esto es, con el *falo*¹⁴¹, objeto de su deseo. En palabras de Freud (1992): “Debe cumplir los sueños, los irrealizados deseos de sus padres; el varón será un grande hombre y un héroe en lugar del padre, y la niña se casará con un príncipe como tardía recompensa para la madre” (pág. 88). ¿Y cómo ocurre esto? Pues el pequeño encuentra un significante que lo representa: la propia imagen especular. Dada la

¹⁴¹ “Es el significante de una carecía, de una ausencia, pero al mismo tiempo tampoco como significante tapa la ausencia, sino que representa el lugar de la falta. (...) El falo es esa imagen de completud que se imaginariza bajo la forma de pene, soporte imaginario de una diferencia, de una presencia o de una ausencia y el falo es instaurado entonces como significante del deseo” (Orvañanos, 2015, pág. 182).

descoordinación motriz, la incapacidad para valerse por sí mismo, en el momento en que reconoce su imagen en el espejo integrada como una unidad, no puede dejar de sentir júbilo: la experiencia, antes dispersa, sumida en una indiferenciación entre lo externo e interno, asume ahora otro valor, pues con el surgimiento del Yo y del no Yo se produce la posibilidad de representarse una exterioridad e interioridad¹⁴². Pero el júbilo¹⁴³, en sí mismo, se desprende de la puesta en escena de un dominio imaginario sobre el cuerpo aún no conseguido; el niño, al ver en su imagen especular una unidad, que sería su *yo ideal*, anticipa la integración corpórea (Lacan, 2003).

Pero tal reconocimiento en el espejo acontece a condición de que el *infans* sea reconocido por la madre como objeto de su deseo. En primer lugar, porque sólo puede sobrevivir e ingresar a la cultura si es alojado en el deseo del Otro: depende enteramente su existencia de un otro que realice la función materna: “Se advierte entonces que la existencia misma del hijo está sostenida en su materialidad corpórea por ese deseo [de la madre]” (Saal, 2015, pág. 255). El *plus de satisfacción* antes aludido resulta fundamental en la constitución del humano, tanto así que, según Aulagnier (2007), la emergencia de la actividad de representación –y la misma continuación de la vida –está supeditada a un *placer mínimo*¹⁴⁴.

¹⁴² Y entonces la realidad es un efecto de formación.

¹⁴³ “Pero lo que demuestra el fenómeno de reconocimiento, implicando la subjetividad, son los signos de júbilo triunfante y el ludismo de detección que caracterizan desde el sexto mes el encuentro por el niño de su imagen en el espejo. Esta conducta contrasta vivamente con la indiferencia manifestada por los animales, aun los que perciben esa imagen, el chimpancé por ejemplo, cuando ha comparado su vanidad objetal, y toma aún más relieve por producirse a una edad en que el niño presenta todavía, para el nivel de su inteligencia instrumental, un retraso respecto del chimpancé, al que sólo alcanza a los once meses” (Lacan, 2003, pág. 105).

¹⁴⁴ La depresión anaclítica o síndrome de hospitalismo precisamente refiere al cuadro depresivo generado por la privación afectiva en el pequeño, descrito por Rene Spitz a raíz de los frecuentes casos sucedidos luego de la Segunda Guerra Mundial. Esto incluso puede desembocar en la muerte del niño o la niña (Laplanche, Pontalis, & Lageche, 2004).

En segundo lugar, la identificación con la imagen especular es acompañada de la valorización de la misma por parte de la madre: el niño, luego de ver su reflejo, busca en la mirada de la madre algún signo de consentimiento¹⁴⁵, y su hallazgo es lo que unifica imaginariamente, lo que da consistencia a ese *yo ideal* preñado del deseo materno: “el niño no se ve nunca con sus propios ojos, sino siempre con los ojos de la persona que lo ama o lo detesta” (Chemama, 1996, pág. 137). La alienación acá se traduce en el hecho de que la propia imagen es capturada a través del otro especular: se identifica “con la unidad del otro en el espejo que le devuelve la unidad del propio cuerpo” (Braunstein N. , 2015, pág. 48); habrá en consecuencia una tensión de agresividad con el otro del espejo, pues la propia imagen es también del otro y se anhelará su aniquilación para quedar solo Yo, pero tal cosa implicaría la fragmentación de sí porque la imagen especular se sostiene en el otro¹⁴⁶:

Esta relación erótica en que el individuo humano se fija en una imagen que lo enajena a sí mismo, tal es la energía y tal es la forma en donde toma su origen esa organización pasional a la que llamaré su *yo*” (Lacan, 2003, pág. 106)

Será esta identificación especular la matriz de futuras identificaciones “ya no globales sino parciales” (Nasio, 1996, pág. 159). Lo descrito hasta el momento enseña cómo el devenir humano acaece, no en razón de una espontaneidad biológica, sino del encuentro con el Otro de la cultura; y la constitución del sujeto demarca una inestabilidad estructural hallada incluso en la relación consigo mismo, como lo demuestra la agresividad inherente al Yo. Además, del apartado anterior se localiza un empuje humano acéfalo –esa tendencia a la libertad –que,

¹⁴⁵ A este signo de reconocimiento de la madre Lacan le llama *rasgo unario* (Chemama, 1996).

¹⁴⁶ La fantasía de fragmentación es consecuencia de una lectura retroactiva de las experiencias pretéritas al estadio del espejo, en las cuales no había una integración de las sensaciones: “En el tiempo pre-especular, por consiguiente, el niño se vive como despedazado; no hace ninguna diferencia entre, por ejemplo, su cuerpo y el de su madre, entre él y el mundo exterior”. (Chemama, 1996, pág. 136).

ante el límite, propende a su transgresión; y el presente apartado ha ilustrado su genealogía: es efecto del vacío operado por el encuentro con el Otro (La Cosa materna), pues suscita una tendencia a reencontrar el objeto primordial perdido, cuya realización equivaldría al ‘estado de no deseo’ que es la misma muerte.

Lacan (2012) precisamente formula la controversial sentencia “no existe la relación sexual” (pág. 12) refiriendo a la imposibilidad, por estructura, de instituir una relación estable o armónica con el Otro¹⁴⁷: es imposible la correspondencia entre los dos sexos, no están hechos a la medida porque ninguno puede proveerle al otro el objeto que le falta. Esto comienza en el vínculo con el primer objeto real de satisfacción; un vínculo que de por sí depara diversas dificultades, pues su influencia ocurre mucho antes de que el *infans* si quiera note su existencia (el auxilio de la madre puede ocurrir sin que haga eco en el pequeño, es decir, que no lo demande).

Es a partir de carencias, vacíos, ausencias, que “podrá establecerse cierta forma de relación del sujeto que no quiere en absoluto admitir, ni siquiera por su parte, distinción de un yo y un no yo” (Lacan, 2008, pág. 68). Dicho de otra forma: el *infans* advierte la ausencia del objeto y advierte también que con su grito consigue *algunas veces* su presencia. Lacan denomina esto como la dialéctica de la presencia-ausencia¹⁴⁸ y agrega: “los objetos que

¹⁴⁷ En todo objeto que encuentra siempre hay una resta respecto al objeto anhelado (das Ding y die Sache): “*Das Ding* pone en movimiento lo que el hombre produce, la cultura, intentando manejar la carencia y los encuentros fallidos con las cosas. Así trata de negarla, de sustituirla, de rodearla, de llenarla. Éstas son las funciones que Lacan atribuye a la ciencia, el arte y la religión” (Saal, 2015, pág. 269).

¹⁴⁸ Llamada por Lacan como la dialéctica de la frustración, que consiste en todo obstáculo a la satisfacción libidinal y se relaciona con el objeto primordial (pecho materno): “Digamos que, en el origen, la frustración –y no cualquier frustración, sino la utilización en nuestra dialéctica –sólo es concebible como la negación de un don, en la medida en que el don es símbolo de amor” (Lacan J. , 2008, pág. 183).

quiere conservar junto a él, ya no son tanto objetos de satisfacción, sino la marca del valor de esa potencia que puede no responder y que es la potencia de la madre” (pág. 70).

Significa lo mencionado que el reconocimiento de la madre no es dado por sí mismo, de manera natural, sino que ocurre a medida que el pequeño va notando que la presencia del objeto real depende del arbitrio de una potencia, la cual puede o no responder a su llamado. Por lo mismo, ahora el objeto trasciende el plano de la mera satisfacción y se convierte en un objeto simbólico (en un *don*, es decir, en una señal de amor), por cuanto su presencia o ausencia depende de la madre¹⁴⁹. Según esto, el deseo del *infans* no alude al objeto de la satisfacción, sino a lo que éste representa: se desea el deseo del Otro. Sale así el niño del narcisismo primario, es decir, de ese amor con lo mismo en el que no hay ‘mundo exterior’, y pasa al reconocimiento de la madre, que encarna ese Otro de la cultura, el cual es absoluto, es decir, facultado para satisfacer la necesidad:

La eficacia esencial se presenta de entrada como la omnipotencia del ser real de quien depende [el niño], de forma absoluta y sin recurso posible, el don o el no don. Les estoy diciendo que la madre es primordialmente omnipotente, que no podemos eliminarla de esta dialéctica (Lacan, 2008, pág. 187).

Pero el pequeño pronto capta que a la madre omnipotente “le falta fundamentalmente algo” (pág. 195). Y así el niño se introduce en el juego del engaño, porque muestra a la madre algo que él no es a fin de satisfacer su deseo. Sin embargo, el deseo materno es insaciable,

¹⁴⁹ “Lo que hasta entonces se situaba en el plano de la primera connotación presencia-ausencia, pasa de pronto a un registro distinto y se convierte en algo que puede negarse y detenta todo aquello de lo que el sujeto puede tener necesidad. Y aunque no lo necesite, desde el momento en que eso depende de aquella potencia, se convierte en simbólico” (Lacan, 2008, pág. 71).

voraz, consecuente con un *goce desmedido*¹⁵⁰, anterior a la inscripción de la Ley: “Siempre hay una gran ambivalencia: la madre no es solamente refugio y protección e incondicionalidad del amor, tal como solemos pensarla, sino también amenaza terrible” (Zuleta, 1985, pág. 94). La madre, en efecto, hace del hijo real el símbolo de su falta, y el niño, capturado por la fascinación imaginaria de completar a esa madre omnipotente, queda imposibilitado del ingreso al lazo social, por cuanto la economía de su deseo se restringe al deseo de la madre¹⁵¹.

Es perentoria la introducción de otro elemento en la tríada madre-niño-falo para que pueda haber una pausa, lo cual involucra “sustituir la desmesura de la madre por la castración” (Gallo, 2018, pág. 73). Va a ser el padre, como operador de la ley –Nombre del Padre –, quien fisura aquella amalgama del niño con el falo de la madre; y lo hace estableciendo la interdicción del objeto materno. El pequeño, además de descubrir la castración de la madre (es decir, ya no es un ser omnipotente), da cuenta de que ella desea otras cosas distintas a él, o, en términos de Lacan (2008), se percata de que “no es el objeto único de la madre, sino que a la madre le interesa, de forma más o menos acentuada según los casos, el falo” (pág. 83).

En un inicio ha de ser necesario, en visos de humanizar a la cría, que la madre la aloje en el lugar de su falta, en su carencia-en-ser, y de parte del pequeño también es necesario que se identifique con ese lugar, con el falo de la madre. Es de esta forma que puede operarse una función de equivalencia habilitadora del intercambio de dones: “es decir que la madre desea

¹⁵⁰ “El goce originario, goce de la Cosa, goce anterior a la Ley, es un goce interdicto, maldito, que deberá ser declinado y sustituido por una promesa de goce fálico que es consecutiva a la aceptación de la castración” (Braunstein N. , 2009, pág. 34).

¹⁵¹ “Desde esta primera simbolización en la que el deseo del niño se afirma, se esbozan todas las complicaciones posteriores de la simbolización, pues su deseo es deseo del deseo de la madre” (Lacan, 2010, pág. 188).

al niño en tanto que está inscrito y registrado en dicha equivalencia” (Orvañanos, 2015, pág. 185). No obstante, después, para que el niño se anude al lazo social, es decir, para que desee otras cosas diferentes a la madre, el Nombre del Padre habrá de sustituir metafóricamente esa identificación imaginaria con el falo de la madre; por lo tanto, la función paterna impide “la (con)función con la imagen fálica” (Gerber, 2015, pág. 125) y, de tal suerte, permite anclar el deseo a la Ley¹⁵², que es la ley que prohíbe la (re)unión con el objeto primordial.

En parte, la interdicción paterna se moviliza a causa de la angustia de castración, angustia no tanto de la pérdida de un objeto como de ser devorado por el deseo de la madre. Es necesario un límite, una pausa a la voracidad materna, y tal es la función del padre: poner una barrera al goce desmedido. Empero, el Nombre del Padre entraña una antinomia paradójica: por un lado, está su aspecto pacificador, que sofrena el deseo de la madre; y, por el otro, se halla la versión perversa (*perè-versión*) del padre, un resto pulsional y traumático insubsanable en cuanto es estructural; si una cara de la prohibición vincula al sujeto en un orden regulador, la otra cara “lo somete a su arbitrio haciéndolo víctima de un *interdicto imperativo* a cumplirse más allá de lo regulable y que arrastra al sujeto –en tanto parte del sistema social –hacia una *gula del deber* que para nada pacífica” (Gerez, 2007, pág. 49).

A tal envés del Nombre del Padre se le llama superyó: es un residuo cruel que convoca al goce y no al deseo, “es un llamado a la no castración” (pág. 222). Pues bien, el ideal del yo, efecto de la ley paterna, va a regular la distancia con la imagen especular; según Miller (2004): “el Ideal del Yo es el lugar donde se inscribe un significante amo que apacigua la siempre inestable y siempre agresiva relación imaginaria” (pág. 46). Surge el ideal del yo

¹⁵² “Con lo cual queda marcada, más aún que revelada, la verdadera función del Padre que en el fondo es la de unir (y no de oponer) un deseo a la Ley” (Lacan, 2003, pág. 804).

cuando el niño da cuenta de que la madre también desea otras cosas, de manera que busca reconquistar su amor; de ahí que, desde Freud, el ideal del yo condense “las representaciones culturales, sociales, los imperativos, éticos, tal como son transmitidos por los padres”¹⁵³ (Nasio, 1996, pág. 67).

Pero tanto Freud como Lacan notan que el ideal del yo no logra pacificar el lazo social, pues discernen en la ley una relación estructural con *la pulsión de muerte* o, dicho de otra manera, hay un aspecto desregularizado de la ley que margina la dimensión deseante del sujeto, empujándolo al sometimiento a la misma a partir del hostigamiento del deber. Gerez (2016) señala que la interdicción paterna, si bien permite el anudamiento al lazo social –tal es su cara pacificadora –, por estructura queda siempre un resto, un real, desde el que se desencadena odio contra el agente que priva del objeto, es decir, contra el padre –Gerez nombra a este anhelo de realizar dicho odio como el *fantasma parricida* –. Sin embargo, el miedo a la retaliación del padre no castrado hace que el sujeto sofoque la agresión vengativa, convirtiéndola en agresión vengativa contra sí, fundamento de la culpa y el superyó¹⁵⁴.

¹⁵³ Žižek (2003) ejemplifica la relación entre ideal del yo y yo ideal con el caso de una madre sufriente que sostiene a la familia, y sufriente porque todas las labores domésticas recaen sobre ella. Se queja del sacrificio sin recompensa que vive a causa de su familia, pero señala el filósofo que ahí está el asunto: se ha identificado imaginariamente, es decir, a nivel del yo ideal, con la imagen del ‘sacrificio silencioso’, y de este modo vela su falta-en-ser. Así que las vociferaciones de su lamentable situación de víctima son una demanda que realmente dice: ‘¡Sigam explotándome! Mi sacrificio es todo lo que da sentido a mi vida’, de modo que, al explotarla despiadadamente, los demás miembros de la familia le devuelven el verdadero sentido de su propio mensaje’ (pág. 275). En el plano del yo ideal, la identificación con el lugar de la víctima le confiere un placer narcisista, es decir, “se gusta a sí misma” en la medida en que siente correspondencia con tal imagen; y el ideal del yo trata de la puesta en escena de su fantasma en el campo intersubjetivo de la red familiar, es decir, el campo familiar es “el punto desde el que ella se observa para aparecer amable ante ella en su papel imaginario”.

¹⁵⁴ Como se ha descrito en este apartado, afectos en el humano no se subsumen a la regulación instintiva, sino que obedecen a lo pulsional; de ahí que, desde la experiencia del *infante*, “Un cambio muy pequeño en el nivel libidinal en relación a cierto umbral transforma el amor en odio; por otra parte, esto oscila durante un tiempo” (Lacan, 2001, pág. 268).

Lo mencionado no obedece a las condiciones históricas contemporáneas, sino a la estructura del sujeto soportada en el lenguaje, distinguida, según se ha intentado describir, por un vacío incolmable que repunta luego de la pérdida del objeto primordial de satisfacción. Sin importar el momento de la historia, el deseo será siempre insaciable, porque todo objeto que ocupe su lugar es un sustituto que, en nada, iguala a lo esperado¹⁵⁵. Siguiendo esta premisa, afirma Alemán (2018) que no hay ni habrá ningún movimiento social capaz de curar ese vacío del sujeto, en tanto que es resultado de su encuentro con el lenguaje¹⁵⁶.

En consonancia con lo anterior, el uso de los placeres que estudia Foucault (2002) a lo largo de la Antigüedad, se fundamenta en una regulación que el sujeto opera sobre sí a partir de un vínculo singular consigo mismo, en el que se pone en juego un *saber-hacer* con eso incurable –ese *resto* –que habita en cada quien. Y la cualidad de singular radica en que el vínculo escapa al *para todos*, ya que el sí mismo es el referente de la relación que construye el ser humano con la vida; más específicamente, lo singular alude al invento que el sujeto hace de cara a la falta. Ese *resto* se formula en la dimensión política del alma señalada en el primer capítulo, en lo concerniente a la ‘actitud polémica’: es preciso que el sujeto asuma una posición de lucha respecto a sí mismo, por cuanto las pasiones pueden avasallarlo.

Por lo mencionado, es de interés subrayar que los lineamientos de la APA se preocupan, tanto en la educación del psicólogo como en los fines de su práctica, no por la relación del sujeto consigo mismo, con ese *resto*, sino por la utilidad al sistema económico, preocupación motivada desde cierto imperativo de productividad; y es imperativo porque

¹⁵⁵“Dicho de otro modo, detrás de lo que es nombrado, lo que hay es innombrable. Por ser innombrable, con todas las resonancias que a ese nombre le puedan dar, está emparentado con lo innombrable por excelencia, es decir, con la muerte” (Lacan, 2008, pág. 317).

¹⁵⁶ No es ni aprendido, ni innato, sino que es efecto del encuentro con el lenguaje (Bustamante, 2013).

surge como una demanda inexcusable, en el sentido de que no se pone en discusión: no puede dejar de hacerse, dado que se manifiesta como un *ente* —o por lo menos ese es el trato que se le da—. De esta manera, el alma se piensa en cuanto útil al mercado, y ello propende a que el destino de la vida del sujeto se encamine hacia la productividad.

El fin último de la vida del sujeto, bajo estos términos, se convierte en ser útil al aparato productivo. Precisamente, la segunda versión de las pautas de la APA surge a raíz, entre otras cosas, de la deficiente preparación de los psicólogos para el mercado laboral; por lo que esta nueva versión contempla un pronunciado énfasis en los valores afines a la maximización de la productividad, que el psicólogo habrá de interiorizar: es perentorio que sea auto-eficiente y se auto-regule, que trabaje optimizando sus actividades (*output/input*), que incorpore la retroalimentación de sus educadores en procura de mejorar el desempeño¹⁵⁷.

En suma, precisa el psicólogo conducir su vida según la lógica empresarial: debe autogestionarse a fin de aumentar su competitividad; y al pretender el ajuste de cara a las regulaciones del mercado, el psicólogo se desentiende de eso “singular e incurable que habita en cada uno” (Alemán, 2018, pág. 69). No obstante, someter a la pulsión de tal manera tiene efectos mortíferos en el sujeto, sobre todo considerando que el capitalismo “impide la realización plena que él mismo exige y demanda de forma constante” (pág. 68); y una demanda que pide más allá de las posibilidades del sujeto, se inscribe en el ámbito de lo superyoico (es la gula del deber).

¹⁵⁷ “Incorporate feedback from educators and mentors to change performance” (American Psychological Association, 2013, pág. 34)

El superyó, que es el envés del padre pacificador, la contracara del ideal del yo, somete al sujeto a los imperativos, enlazándose por consiguiente a esa voracidad del deber que entraña una agresión contra sí, agresión originariamente dirigida contra el padre, contra la Ley de la Cultura, en cuanto intenta regular su satisfacción; pues precisamente es la renuncia a la satisfacción agresiva pulsional –esa introducción de la pausa –lo que hace posible el lazo social; pero de tal operación queda un saldo que se vuelca contra el sujeto a modo de culpa (Gerez, 2016).

En atención a lo dicho, las pautas de la APA que perfilan un psicólogo regido por la autoexigencia, la autogestión, el ajuste a hábitos de trabajo claves para triunfar en el entorno académico, no son en aras de trascender a un modo de existencia más elevado en términos de la relación consigo mismo, sino de optimizar la competitividad con objeto de asegurar una plaza en el mercado¹⁵⁸; y este pedido, que trasciende el ámbito laboral y se inserta en la vida diaria del sujeto, se anuda a una exhortación a ser resiliente, lo cual, como ya se señaló, refiere a un ajuste al medio¹⁵⁹, es decir, “hagan lo que hagan contigo, vamos a premiar que lo soportes y haremos de esto una cualidad que te designa” (Alemán, 2018, pág. 73).

La resiliencia parte de una asunción del entorno como algo dado, un hecho natural, al que ha de adaptarse el sujeto. Es una exigencia aparentemente despolitizada, pues, según se mostró en el anterior capítulo, se hace desde una omisión del diálogo y la reflexión acerca de los fines de la práctica y de la sociedad, fácilmente pasando desapercibidos. Es de importancia este punto porque el consenso es un modo de dominio, así lo enseña Gramsci

¹⁵⁸ “This emerging emphasis should not be construed as obligating psychology programs to obtain employment for their graduates but instead as encouraging programs to optimize the competitiveness of their graduates for securing places in the workforce” (American Psychological Association, 2013, pág. 33).

¹⁵⁹ Téngase en cuenta que el medio capitalista se distingue por su carácter ilimitado: “se comporta como una fuerza acéfala, que se expande ilimitadamente hasta el último confín de la vida” (Alemán, 2018, pág. 67).

con su ‘visión del mundo’, y también se encuentra en los valores del privilegio social de la época feudal y en los valores de la igualdad, tan criticados por Marx, del capitalismo; y este modo de dominio ideológico se basa en el encubrimiento del acto de imposición.

Es menesteroso advertir sobre los peligros de la falta de reflexión, presupuesto necesario para implicarse en la propia práctica. “El mal, como se nos ha enseñado, es algo demoníaco” (pág. 13) dice Arendt (1984) refiriendo a su experiencia en el juicio contra Adolf Eichmann, un teniente coronel del partido nazi responsable de conducir en vehículos a los judíos hacia el campo de concentración; a esto agrega la filósofa: “Me impresionó la manifiesta superficialidad del acusado, que hacía imposible vincular la incuestionable maldad de sus actos a ningún nivel más profundo de enraizamiento o motivación” (pág. 14). Efectivamente, durante el juicio no hubo en Eichmann contradicción alguna, pues atribuía la responsabilidad de sus actos a los mandos superiores, autores intelectuales de las órdenes; él sólo acataba la ley.

Según lo descrito, el mal no se limita a las acciones realizadas desde una disposición maléfica, sino que también abarca la *falta de reflexión*, esa actitud banal respecto a los propios hechos; y a ello tiende el sujeto: como intentó señalarse a lo largo de este apartado, el reconocimiento de la alteridad del Otro no es un hecho dado, un destino ineluctable, sino que involucra, en primera instancia, reconocer el propio narcisismo y, con ello, la necesidad del Otro para sobrevivir:

Esa expectativa de recibir atención permanente, esa “omnipotencia infantil” tan bien plasmada en la expresión freudiana “Su Majestad, el bebé”, se unen a la ansiedad y la vergüenza de saber que uno no es en realidad omnipotente, sino completamente impotente (Nussbaum, 2011, pág. 56)

Por este motivo es importante que el estudiante de psicología cuide de sí para que, desde ese saber sobre qué es lo bueno y justo para la propia vida –saber que no se inscribe en el plano del sentido común, sino que es resultado de un trabajo sobre sí –, pueda el sujeto tomar posición respecto a las demandas que se le endilgan en calidad de profesional. Pero, en las pautas de la APA, al psicólogo se le ha privado de una episteme del cuidado de sí, quedando sin herramientas para interrogar las demandas de autoeficacia, autorregulación, resiliencia o adaptación. Asimismo, también se soslayan aspectos nucleares sobre la cultura, como su dependencia al orden económico y el carácter histórico de sus leyes, facilitando de este modo la manifestación naturalizada de tales mandatos.

Si el sujeto no logra dialectizar el mandato es vulnerable a la cara superyoica de la ley: sin importar el momento histórico, la antinomia de la ley siempre habitará en el humano; pero en la era del capital parece exacerbarse el envés desregulador –el del mandato superyoico –debido, entre otras cosas, al imperativo de productividad: a mayor esmero del sujeto en cumplirlo –y a esto estimula el capitalismo –, mayor inclemencia habrá de parte del superyó. En sustancia, el capitalismo concierne al sujeto en la medida en que favorezca al aparato productivo, mas no se ocupa de la relación singular que éste pueda establecer con la ley (como era el caso de la *polis* griega con la *paideia*).

Por ejemplo, en las pautas de la APA se instituye el deber de “Desarrollar estrategias para mejorar la resiliencia y sostener habilidades en respuesta a los rápidos cambios sociales y cambios relacionados con el mercado laboral”¹⁶⁰; sin embargo, no se ponen en discusión las causas de tales rápidos cambios, sino que, sin más, es solicitado el ajuste del psicólogo;

¹⁶⁰ “Develop strategies to enhance resilience and maintain skills in response to rapid social change and related changes in the job market” (American Psychological Association, 2013, pág. 58).

pero esos vertiginosos cambios, generalmente enlazados a condiciones precarias de existencia, obedecen a un programa político y económico, cuya idea de humano es la de un ser útil al aparato productivo, lo cual desemboca en que su vida quede totalmente cautivada por el mercado, o por lo menos esa es la pretensión¹⁶¹. El problema es que, entre más cede el sujeto, entre más se adapta, aumenta la precarización.

De lo mencionado vale destacar, ya terminando este segmento, que la opresión no sólo sucede desde sus formas evidentes, sino que el Amo, ese ideal del yo que rige el modo de existencia del sujeto, “está sostenido por la investidura de los obedientes” (Aleman, 2012, pág. 47), es decir, por aquellos que siguen órdenes irreflexivamente. De esta manera, a fin de indagar al respecto, se procederá al análisis de *Hamlet*, escrita por Shakespeare, ya que enseña cómo el sujeto puede ser sometido por la pasión del deber.

Hamlet y la Pasión del Deber

La literatura configura paradigmas que permiten pensar aquellos dramas del caso a caso, y para el tema del presente apartado, que trata de los embrollos del imperativo – pobremente dilucidados por la observación directa del comportamiento –, *Hamlet* es de gran conveniencia en calidad de que ilustra a un joven avasallado por la pasión del deber. Vale iniciar haciendo hincapié en que el príncipe atravesaba un momento significativo: la adolescencia, caracterizada, según Winnicott (1964), por la puesta en cuestión de la autoridad de los padres; y esto la distingue de la pubertad, más relacionada con la maduración física,

¹⁶¹ Sin embargo, como ya se ha recalcado, ningún significante puede representar totalmente a un sujeto.

porque la adolescencia no es biológica, sino que entraña un conflicto generacional, en razón de que es un momento en el que se interrogan las figuras de autoridad.

La trama de la novela es sobre el drama de venganza del príncipe de Dinamarca, Hamlet, desarrollado a raíz de la muerte del padre. Un mes después del fallecimiento, su tío, Claudio, desposa a la madre del joven y viuda del hermano, Gertrudis. La precipitación de estos hechos obstaculiza el duelo de Hamlet por el padre, y de esta manera termina el joven siendo presa de un *exceso de sentido*, desde el cual denuncia un asesinato a manos de Claudio, que la obra plasma con la aparición del fantasma del padre que, a todas luces, clama venganza porque un crimen se cometió contra su humanidad.

En esta clave de lectura, Hamlet no es un psicótico que vivencia alucinaciones en las que, efectivamente, presencia al padre muerto. Más bien, se parte de que el príncipe desconoce los hechos concretos que causaron la muerte del rey, pero, aun así, surge en él una *certeza* obsesiva: su padre fue asesinado por Claudio, su tío, con objeto de tomar el reino y desposar a Gertrudis. Y esta insistencia sucedida desde el imaginario es personificada por el personaje del *ghost* del padre. En otras palabras, el fantasma del padre es una manera de representar el imperativo de venganza, que tiene como fundamento cobrarse el propio deseo de ver al padre muerto. Si bien la trama luego da razón a Hamlet, ya que Claudio sí mató al rey, la certeza no tiene correspondencia con los hechos, sino que deriva de la actualización del fantasma parricida.

Pues bien, el padre es el representante de la Ley, y su muerte nunca deja de causar horror, dado que supone la realización del parricidio, un anhelo que mora en el sujeto desde tiempos remotos, efecto del encuentro con la ley que regula la satisfacción. La inscripción

del significante del Nombre del Padre introduce la interdicción del goce materno, pero de su operación queda siempre un *resto* –es como una suerte de entropía –de carácter estructural; y, por este saldo traumático, arremeterá el odio contra esa versión del padre incapaz de legislar el susodicho goce: “Se anhela matar al padre por sus inconsistencias para devolverlo a un cauce sin antinomias, a un –imposible –estado puro; y al mismo tiempo se anhela preservarlo como sea, porque es preciso su amparo” (Gerez, 2016, pág. 17). Tal añoranza de preservar al padre la sostiene el príncipe idealizándolo excesivamente:

¡Ved cuánta gracia residía en aquel semblante! Los cabellos del sol, la frente como la del mismo Júpiter, su vista imperiosa y amenazadora como la de Marte, su gentileza semejante a la del mensajero Mercurio cuando aparece sobre una montaña cuya cima llega a los cielos (Shakespeare, 2009, pág. 176).

Hamlet compara al padre con dioses y evita, a toda costa, espetar cualquier clase de injuria contra el mismo. ¿Por qué lo hace? Tal parece que el joven se defiende de su implicación subjetiva respecto al crimen del padre y, para tal empresa, eleva su valor a la altura de un ser impoluto, no castrado, es decir, sin falla¹⁶². Idealización que encubre a un padre que no pudo, a diferencia de su hermano, suscitar el deseo de Gertrudis, como tampoco fue capaz de despertar deseo alguno en Hamlet para que continuara su legado; aún más, falla como representante de la función paterna, en tanto que logra deficientemente prohibir el goce desmedido, visto en su retorno aparejado con el intransigente mandato de vengar su muerte, sin ningún miramiento acerca del deseo del príncipe.

¹⁶² “El ideal del yo es la agencia encargada de contabilizar y de centralizar los pagos en goce y en las libras de carne que el sujeto (neurótico) realiza para aplacar la culpa originaria y universal... El pecado, efecto de la Ley, le es consustancial. Nunca alcanza el ideal; sigue debiendo” (Braunstein N. , 2001, pág. 47).

El retorno del padre muerto, más vivo que nunca, es señal de un duelo impedido –de un *no* [poder] dejar ir al objeto del cual se le fue privado –que conmociona el andamiaje del *fantasma*¹⁶³ de Hamlet, es decir, eso que mediatiza la búsqueda de sustitutos del objeto primordial poniendo cierta separación con el mismo. Hamlet es sitiado por el imperativo de venganza al encontrarse con eso no legislable de la Ley, esa otra versión del padre enmarañada al saldo traumático superyoico; y este imperativo dicta el deber de vengarse contra Claudio, pero sin perjudicar a la madre. Empero, Hamlet sí se siente herido por la madre, no sólo porque contrae matrimonio al poco tiempo, sino también por su indiferencia; de una u otra manera, es, para el joven, una madre merecedora de sus reproches.

El imperativo paterno es indiferente a los intereses del príncipe y Hamlet, de su parte, obedece al mandato, evitando así erguirse como sujeto de deseo, porque no quiere reconocer su implicación en el crimen, pues tal muerte fue anhelada; además de ello, reconocer la caída del padre le significa abandonar su condición de hijo, en la que el padre es responsable de su amparo. Encubrir las fallas del padre, en ese esfuerzo de darle perennidad, de sostener su ley, hace que el príncipe no asuma la construcción de un deseo propio –acá se aloja el conflicto generacional del que habla Winnicott –.

Los excelsos atributos que el joven confiere al padre –esa figura impoluta y omnividente –invocan una Ley perfecta, sin falla y, por ende, de una naturaleza tan

¹⁶³ El fantasma acá no describe al espectro del padre, sino un concepto psicoanalítico, referido a la escenificación del vínculo del sujeto con el objeto de deseo, teniendo en cuenta que el objeto perdido para siempre no es la meta, sino la causa del deseo –Lacan llama objeto *a* al objeto causa del deseo –. Existe, en consecuencia, un enigma sobre lo que tanto al Otro como al sujeto le falta, y es la pregunta por el deseo lo que sostiene al sujeto y lo protege de la voracidad del deseo materno. En síntesis, el fantasma es un velo imaginario que obtura ese vacío causa del más grande horror, y “convierte al hoyo en ley de un deseo que exige una vuelta más y rescata así al sujeto de su eclipse con el sueño, de un objeto que –por inalcanzable –puede movilizar la pulsión” (Gerber, 2015, pág. 119). De manera que los objetos empíricos se tornan en objetos de deseo una vez ingresan al marco fantasmático del sujeto, en el que se les asigna un valor de acuerdo a ciertas reglas constituidas a lo largo de la historia intersubjetiva.

incuestionable, que repele la reflexión; y siendo así, sólo resta la vía del sacrificio al imperativo, lo que convierte al príncipe en un instrumento de venganza del supremo padre¹⁶⁴. Hamlet mantiene vivo a su padre siguiendo su mandato, velando sus faltas, de este modo protegiéndose de lo *real* de la pérdida porque las intrincadas circunstancias alrededor del asesinato han entorpecido su duelo –no sólo es el asesinato, sino el precipitado matrimonio de la madre con su tío, hermano del rey, un mes después del entierro; además del suspenso acerca de su porvenir –.

El duelo tendría que ver con la reparación del fantasma, que consiste en darle un lugar simbólico a la pérdida, y para ello es necesario dialectizar la resistencia afectiva a renunciar al objeto. Pero a Hamlet eso le exige reconocer su implicación subjetiva, en el sentido de darle un lugar a su anhelo parricida, que se le manifiesta en aquella certeza de que Claudio envenenó al rey. Escena más imaginaria que fáctica, pues en realidad Hamlet desconoce las circunstancias alrededor de la muerte del padre –así haya sido el tío quien ejecutó el acto asesino –. En todo caso, Hamlet no interroga al padre –ni esa certeza –ya que lo idealiza al punto de maquillar, con gran esmero, sus fallas, y el resultado es el robustecimiento del imperativo.

Todo eso que el príncipe no ve sobre el drama del rey, pero no en mera calidad de padre, sino de hombre, de esposo, de hermano, impide que discierna sus fallas y que le reste consistencia a su figura. Ignora por ejemplo la historia de la rivalidad con el hermano, como también las razones por las cuales el padre no fue capaz de despertar el deseo en Gertrudis.

¹⁶⁴ En palabras de Gerez (2016), Hamlet “se ofrece en sacrificio para pagar las culpas del padre, las endemoniadas culpas que el espectro menciona sin especificarlas”. Renuncia a todo menos a cumplir el mandato del espectro, sacrificarse a los desmanes del padre es la lucha que lleva a Hamlet a avances y retrocesos” (pág. 83).

Es el no-todo del padre, su castración, lo que permite introducir el interrogante “por *su lugar en el deseo del Otro* único recurso para sostener tanto la separación del Otro como su deseo” (Gerez, 2016, pág. 81). El sujeto emerge en la incógnita, en lo enigmático del deseo del Otro, pues ahí puede anudarse el propio deseo, pero la certeza superyoica ocluye tal posibilidad.

Sin embargo, si bien inicialmente el deseo de Hamlet es aplastado por el mandato del *ghost* paterno, a lo largo de la trama el príncipe procrastina la ejecución del acto vengativo, se bate en dudas, consiguiendo de esta manera efectuar una separación, y tal es su recurso por excelencia para no perecer como instrumento del *ghost* del padre. Si duda, así sea a momentos, es porque insinúa al padre castrado y ello abre la posibilidad de que el príncipe se haga representar más por su deseo que por el imperativo del padre.

A raíz de la muerte del padre, Hamlet margina a Ofelia, su amada, de su deseo y se absorbe en la exclusiva tarea de tomar venganza, dejando de lado sus intereses. Pero ya terminando la obra, cuando se encuentra con el cadáver de Ofelia, el príncipe la reconoce “como objeto perdido que se constituye en causa de su deseo” (Gerez, 2016, pág. 84), introduciendo así una separación con el Otro que le permite, en la escena final, realizar un acto desde su deseo, y no desde el deseo del *ghost*: batallar en calidad de hombre y no de hijo, convirtiéndose en “alguien capaz –por un breve instante, sin ninguna duda, pero un instante que basta para que la pieza finalice –, capaz de batirse, y capaz de matar” (Lacan, 2014, págs. 319-320).

El propósito de este apartado no es adentrarse en los pormenores de la obra de *Hamlet*, sino más bien subrayar cómo el príncipe, en la medida en que no reflexiona respecto al imperativo de venganza, es sometido por el mismo. Hamlet, durante varios momentos de la

obra, se empeña en sostener un malestar a fin de encubrir las faltas del padre, visto que reconocerlas le implicaría hacerse otro padre, es decir, erigir otra Ley, más conducida por su deseo y, en consecuencia, haciéndose cargo de su *resto*. Vale recordar el tema de la hipnosis trabajado por Freud en *Psicología de las masas y análisis del yo* (1992), consistente en que un sujeto realiza acciones, al margen de su consciencia, ordenadas por un agente externo. Así las cosas, Hamlet, bajo una suerte de sugestión, es situado como instrumento de venganza, pero esta vez no por un agente externo, sino por lo *éxtimo*, que es eso tan íntimo que parece ajeno, y refiere acá a la versión que el joven se formó del padre.

El sometimiento del príncipe es consecuente con su incapacidad para ver la falla en la ley del padre: en la medida en que no interroga la autoridad del *ghost*, en que obedece irreflexivamente, el imperativo se le impone a Hamlet como un deber por encima de todos lo demás, de sus intereses, de su amor por Ofelia, de su deseo. Es en los momentos de duda, de procrastinación, de burla, que logra el joven desalquilarse del Otro, en el sentido de dejar de ser su instrumento. Similar ilación aplica a aquellos imperativos manifiestos con el ilusorio ropaje de incuestionables, sin falla, que repelen interrogación alguna.

En el caso de la resiliencia, que fue objeto de interés en el apartado anterior, se halla detrás de la necesidad de adaptación¹⁶⁵ un mandato, y esto porque se exhorta a que el sujeto procure, con todos sus medios (cognitivos, comportamentales, emocionales), ajustar su funcionalidad al medio, pero no a un medio natural, sino a un medio socio-técnico, en el que, para participar de la vida social, debe vincularse al mercado. Y los vertiginosos cambios del

¹⁶⁵ Incluso lo saludable se define en términos de adaptación: la salud mental se relaciona con poder copar con el estrés de las demandas de la vida cotidiana. Así lo afirma la APA (American Psychological Association, 2020).

medio social, como el alto costo de vida (pero bajos salarios), la precarización laboral, la ausencia de garantías en términos de salud y seguridad económica, surgen como situaciones que obedecen a determinantes naturales, ajenos al arbitrio humano y, por lo mismo, inmunes a cualquier reclamo o discusión. No le queda de otra al sujeto que jugar bajo las reglas que impone/propone el medio social, en las que la funcionalidad tiene un lugar central: incluso la definición de salud mental de la Organización Mundial de la Salud hace énfasis en la funcionalidad del sujeto¹⁶⁶; y según la APA (2020), la práctica del psicólogo debe tratar la *disfunción* y, en esa misma medida, potenciar (*enhance*) el comportamiento humano en sus distintos entornos (colegios, trabajo, deportes, combates bélicos).

Por lo anterior, surgen varias preguntas: ¿cómo puede el psicólogo subjetivar mandatos como el de resiliencia, autorregulación, optimización de sí y adaptación, entre otros, sin quedar presa del envés superyoico, considerando que la educación –propuesta por la APA –descarta el cuidado de sí (*epimeleia heauton*)? Las pautas de la APA apelan al psicólogo utilitarista, a ese que se empeña en autorregularse, en ser eficiente, en estar informado, para ajustarse de este modo a esos cambios del mercado laboral que se comportan “como una fuerza acéfala, que se expande ilimitadamente hasta el último confín de la vida” (Aleman, 2018, pág. 67).

Discusión

¹⁶⁶ “La salud mental no es sólo la ausencia de trastornos mentales. Se define como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (Organización Mundial de la Salud, 2007)

En este capítulo se indaga acerca de la estructura y estructuración del sujeto con miras a describir los efectos de capacitar, mas no formar, al psicólogo. Así, pues, se detalló la estructuración del sujeto desde el referente psicoanalítico, argumentando en contra de la perspectiva naturalista, que parte de una asimilación epistemológica entre el humano y demás animales. Aunque también se refutó su contraparte: el historicismo; pues si bien existe un aspecto de la subjetividad suscrito al contexto histórico-político, hay unas condiciones de antemano que rebaten ese discurso de la relatividad, el cual afirma la total determinación de las condiciones históricas sobre el sujeto.

El sujeto, desde el referente psicoanalítico, es un ser causado por la estructura simbólica que lo antecede. A partir del encuentro con el lenguaje se opera la desnaturalización del ser humano, dejando con ella un vacío: del sujeto hacia el vacío habrá una búsqueda de satisfacción, pues querrá restituir su completud y, para tal propósito, se sirve de “*significantes que lo representan, identifican, o lo fijan a determinados ideales o mandatos*” (Aleman, 2018, pág. 93), ofrecidos por la cultura con la finalidad de velar el vacío estructural. Por ejemplo, Hamlet se empeña en velar las fallas del padre, es decir, los vacíos en su Ley, en tanto que tal asunción le costaría renunciar a su posición de hijo –de ser amparado por el padre–. Sin embargo, si bien tal renuncia invoca la condición de desamparo, también abre la posibilidad para constituirse como sujeto de deseo.

De igual manera, el sujeto se distingue por su singularidad en lo tocante a la relación con sus pulsiones, dado que siempre queda un resto que escapa al sentido y el sujeto habrá de vérselas con él, con eso real incurable que trasciende el momento histórico, ya que es de estructura. Al no ser susceptible de eliminarse, como tampoco de conocerse mediante el saber general, estandarizado, inscrito en el *para todos*, la singularidad del sujeto refiere al invento

que pone ahí, en el lugar de ese vacío, para relacionarse con su *resto*. De modo que el sujeto acá aludido se distancia del sujeto cartesiano, que es una unidad transparente para sí mismo (un *individuo*); más bien, se habla de un sujeto dividido porque, en su constitución, existe una hiancia, un vacío ‘incurable’, en calidad de que toda Ley entraña una imposibilidad vista en el *resto* (objeto *a*), la cual muestra que “la realidad no puede ser totalmente simbolizada por la vía del significante” (Alemán, 2014, pág. 32).

A propósito de lo mencionado, ha de tenerse en consideración la existencia de un impulso mortífero en el humano, mortífero por cuanto propende a un más allá del límite. De esta manera, lo comúnmente nominado como ‘pobreza’ no sólo refiere a la escasez de recursos materiales para satisfacer las necesidades, sino también a la carencia de herramientas simbólicas para mediar con el exceso pulsional –una Ley en nombre de la cual parar –, que en cada quién se juega de un modo singular (Alemán, 2018). Por consiguiente, como se ha venido señalando, el cuidado de sí, además de significar cuidar de sí, también significa cuidarse de sí mismo, de esa tendencia mortífera; pero la educación del psicólogo, al priorizar la capacitación en detrimento de la formación, deja al sujeto sin posibilidad de construir un equipamiento (*paraskeue*) a fin de enfrentar la existencia.

Antes bien, al sujeto, que se le concibe desde la noción de utilidad, se le prepara para mejorar su rendimiento laboral y responder, de manera resiliente, a las exigencias del mercado, distinguidas por fundamentarse en la explotación y en la productividad *sin límite*. El problema es que, si el sujeto no cuenta con las herramientas adecuadas, con una *paraskeue*¹⁶⁷, a fin de tomar posición frente al imperativo de productividad, queda en

¹⁶⁷ Recuérdese que la *paraskeue* es un equipamiento para la existencia, pero también un entrenamiento en términos de formación de sí (Foucault, 2002).

condiciones de vulnerabilidad ante lo voraz del mandato. Recuérdese la urgencia tan acentuada en los griegos, sobre asumir una actitud polémica respecto a sí mismo, por cuanto las pasiones pueden someter al sujeto y, así, arrebatar su libertad.

Como se indicó anteriormente, resulta indispensable la crítica al agente que enuncia la demanda: ¿para qué adaptar?, ¿con qué fin adaptar?, ¿a quién le sirve? Asimismo, cabe recordar que, según Séneca, la formación involucra una crítica a la ‘ideología familiar’, que podría describirse como ese andamiaje de actitudes, valores, creencias, prejuicios (juicios sin enjuiciar) del sujeto, constituidos en su entorno familiar, el cual, a su vez, ocupa cierto lugar respecto a la estructura de la sociedad. Si el sujeto es presa de sus pasiones (siendo la *pasión del deber* una de ellas), es porque no se conoce; y si conociendo sus pasiones se hace esclavo de ellas, es porque o de por medio hay una elección concienzuda, o porque no las conoce como cree conocerlas.

Conclusiones

- Las escuelas de vida grecorromanas problematizaban el *resto* bajo otros nombres. La *epimeleia heauton* precisamente se orientaba a que el sujeto asumiera cierta actitud respecto a sí mismo, que se distinguía por su dimensión ‘polémica’ –y política en la misma medida –en lo tocante a las pasiones, visto que el sujeto puede volverse servil a ellas. De esta manera dirigían su atención sobre el alma y, mediante ciertas prácticas, la transformaban, en el sentido de construir un modo de existencia virtuoso, singular, en el marco de la pregunta ¿cómo vivir una vida digna de vivirse?
- La investigación sobre el alma, a grandes rasgos, contiene dos tipos de realidades, una suscrita al régimen de lo singular, en el cual se registran preguntas acerca de la virtud, la belleza, la buena vida; y, en consecuencia, desde este campo logra el sujeto relacionarse con su *resto*. Por otro lado, está el régimen científico, más interesado en la construcción de saberes con pretensión universal, por lo que margina el elemento subjetivo.
- En la formación griega, la preparación para ser buen político coincidía con la preparación para la vida: a partir del buen gobierno sobre sí logra el sujeto elaborar la técnica adecuada para el buen gobierno sobre los otros. El asunto es que conducirse como corresponde –que sería discernir la acción justa o buena de cara a lo contingente –no sólo en calidad de político como Alcibíades, sino también como psicólogo, presupone la formación del sujeto, pues no existe un saber previo que pueda responder por todas las situaciones: de ahí la pertinencia de que la disciplina se preocupe por la formación para la vida de los psicólogos. Ahora bien, las pautas de

la APA precluyen el elemento formativo en favor de la capacitación del psicólogo de acuerdo a las exigencias del mercado (capacitarlo en calidad de que se busca hacerlo apto respecto a las demandas del aparato productivo).

- Las pautas de la APA para la educación del psicólogo despolitizan el debate sobre los fines de la práctica, y sobre los fines de la sociedad a la cual se le demanda adaptarse y adaptar a los otros. Esto, en razón de que tales fines no se ponen en discusión, sino que asumen de antemano un consenso. En paralelo, se muestra cómo el sistema de valores del privilegio social por linaje (feudalismo) o el sistema de valores de la igualdad (capitalismo), que legitiman el régimen respectivo por consenso, operan bajo la misma lógica: encubriendo el acto de imposición. Se puede conjeturar, a raíz de esto, que hay un componente de adiestramiento en las pautas de la APA, en el sentido de que un agente externo conduce al psicólogo ‘ciego’ (pues ignora a quién le sirve).
- Las regularidades comportamentales que identifica el psicólogo mediante herramientas estadísticas, no son manifestaciones instintivas del humano, sino respuestas programadas desde la estructura de la sociedad. Así, ante la demanda de adaptación (de la sociedad), el psicólogo reajusta al sujeto ‘anormal’ (es decir, que se sale de la regularidad) mediante la integración de su funcionalidad al sistema social.
- En sustancia, se afirma que las pautas de la APA para la educación del psicólogo se encaminan más hacia una capacitación, que a una formación por tres aspectos: 1) hay un consenso respecto a los fines de la práctica sin discusión, y el encubrimiento del acto de imposición es un mecanismo ideológico de dominio; 2) la APA reduce el pensar histórico a una linealidad de eventos y datos, desligados de una base epistémica; por ende, el psicólogo queda sin herramientas para situar su práctica de cara a las demandas sociales (como la de

adaptación); y 3) se le pide controlar y predecir el comportamiento, ajustarse a las demandas del mercado, restituir la funcionalidad de los pacientes al aparato productivo, pero, en ausencia de una reflexión sobre los fines y de un pensar histórico, se lo convierte en un operario al que le delegan funciones. Más que aspirar a formar al psicólogo para la vida, la APA propone una capacitación, que es hacerlo idóneo para cumplir una función cuyos fines no le competen.

- El sujeto desprovisto de una *paraskeue* (entrenamiento y equipamiento para la vida), puede quedar presa ante el imperativo de resiliencia (adaptarse a las exigencias del mercado y del entorno social). Y ‘presa’ en un sentido superyoico, en tanto que tal demanda, al ser naturalizada, improbablemente se interrogará; de manera que el resultado es una fuerza abstracta que emite demandas sin límite. En cambio, al sujeto que ha construido una *paraskeue*, le es posible tomar una distancia reflexiva respecto a la sociedad, a sus imperativos y a todo el conjunto de comportamientos y creencias que se solicitan de él.
- La formación es el efecto de un camino de trabajo sobre las pasiones ejercido desde la mediación de lo simbólico. Habrá, entre el cuerpo y los significantes de la cultura, un cortocircuito¹⁶⁸ explicado en que ambos ordenes son heterogéneos, por lo cual siempre queda un *resto* que se resiste a ser nombrado. Por consiguiente, la formación es en sí misma política, ya que es operada desde la sociedad que antecede al sujeto: es decir, el sujeto se constituye a través de relaciones de índole político.
- El *resto* explica por qué la relación entre el sujeto y el Otro es fundamentalmente inestable, siempre incompleta. Por este motivo, ninguna formación cultural es

¹⁶⁸ Bustamante (2013) lo ejemplifica como un cortocircuito, y advierte que en esta operación tiene varias partes: la *imagen*, a la que se aliena el sujeto permitiéndole la constitución del cuerpo; y el símbolo, el símbolo, que también es alienantes y siempre refiere a otro significante; y el resto, reticente a la significación.

connatural al humano, en tanto que ese *resto* es inasimilable, sea cual sea la estructura de la sociedad; dicho de otro modo, por aspectos estructurales, no podrá advenir una sociedad que se clausure a sí misma. Asimismo, sus leyes son inmanentes al contexto histórico-político de los modos de producción. En consecuencia, las prácticas orientadas a la adaptación del sujeto priorizan el sostenimiento del sistema social en detrimento del sujeto.

- El humano es un ser desnaturalizado a causa de la operación del símbolo que le da entrada en la cultura. Por ende, la diferencia del humano con los animales es radical: en el orden económico, el humano se desnaturaliza una vez comienza a producir sus medios de subsistencia; en cuanto a la pulsión, es hartamente divergente respecto al instinto, principalmente porque no hay una adecuación con el objeto. En todo caso, mientras el plan de conducta del animal obedece al designio de la especie, el plan de conducta humano es un invento como respuesta al abandono de la naturaleza.

Bibliografía

- Abbagnano, N. (1994). *Historia de la filosofía*. Barcelona: Hora.
- Albee, G. (2000). The Boulder Model's Fatal Flaw. *American Psychological Association*, 247-248.
- Alemán, J. (2012). *Soledad: Común. Políticas en Lacan*. Madrid: Clave Intelectual.
- Alemán, J. (2014). *En la frontera. Sujeto y capitalismo*. Buenos Aires: Gedisa.
- Alemán, J. (2018). *Capitalismo. Crimen perfecto o emancipación*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Althusser, L. (1976). Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación). En L. Althusser, *Posiciones* (págs. 75-138). México, D.F.: Grijalbo.
- American Psychological Association. (Agosto de 2013). *APA Guidelines for the Undergraduate Psychology Major*. Obtenido de American Psychological Association: <http://www.apa.org/ed/precollege/undergrad/index.aspx>
- American Psychological Association. (Marzo de 2018). *Advocating for psychology in Colombian Public Policy*. Obtenido de American Psychological Association: <https://www.apa.org/international/pi/2018/03/colombian-public-policy>
- American Psychological Association. (2020). *Normality*. Obtenido de American Psychological Association: <https://dictionary.apa.org/normality>
- American Psychological Association. (2020). *Psychology*. Obtenido de American Psychological Association: <https://dictionary.apa.org/psychology>

American Psychological Association. (23 de Julio de 2020). *Psychology*. Obtenido de Apa Dictionary of Psychology: <https://dictionary.apa.org/mental-health>

American Psychological Association. (2020). *Resilience*. Obtenido de American Psychological Association: <https://dictionary.apa.org/mental-health>

Ardila, R. (1964). La motivación en la conducta animal. *Revista Colombiana de Psicología*, 115-119.

Arendt, H. (1984). *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2016). *La promesa de la política*. Ciudad de México: Paidós.

Aristóteles. (1978). *Acerca del Alma*. Madrid: Editorial Gredos.

Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Editorial Gredos.

Aristóteles. (1998). *La Política*. Medellín: Editorial Cometa de Papel.

Arria, A., & DuPont, R. (2010). Nonmedical Prescription Stimulant Use among College Students: Why We Need To Do Something and What We Need To Do. *Journal of Addictive Diseases*, 417-426.

Aulagnier, P. (2007). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu .

Babolín, S. (2005). *Producción de sentido*. Bogotá: San Pablo.

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bacon, F. (1984). *Novum organum*. Barcelona: Orbis.
- Bauman, Z. (1975). *Fundamentos de sociología marxista*. Madrid: Riunti.
- Benito, E. (2009). La formación en psicología: revisión y perspectivas. *Revista Psiencia*, 3-10.
- Benjamin, W. (2005). Sobre el concepto de historia. En W. Benjamin, *Obras completas. Libro II* (págs. 303-318). Madrid: Akal.
- Bleichmar, S. (2000). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires : Amorrortu.
- Bonoris, B. (2019). *El nacimiento del sujeto del inconsciente*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2002). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braunstein, N. (1982). ¿Cómo se constituye una ciencia? En N. Braunstein, *Psicología, ideología y ciencia* (págs. 7-20). México D.F.: Siglo XXI.
- Braunstein, N. (1982). 10. El problema (o el falso problema) de la "relación del sujeto y el objeto". En N. Braunstein, *Psicología, ideología y ciencia* (págs. 233-260). México D.F.: Siglo XXI.
- Braunstein, N. (1982). El objeto de la psicología. En N. Braunstein, M. Pasternac, G. Bedito, & F. Saal, *Psicología: ideología y ciencia* (págs. 7-106). México D.F.: Siglo Veintiuno.
- Braunstein, N. (1982). *El problema (o el falso problema) de la "relación del sujeto y el objeto"*. México D.F.: Siglo XXI.

Braunstein, N. (1982). Relaciones del psicoanálisis con las demás ciencias. En N. Braunstein, *Psicología, ideología y ciencia* (págs. 7-106). México D.F.: Siglo XXI.

Braunstein, N. (2001). *Por el camino de Freud*. México: Siglo XXI.

Braunstein, N. (2009). *El goce: Un concepto lacaniano*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Braunstein, N. (2013). *El inconsciente, la técnica y el discurso capitalista*. México D.F.: Siglo XXI.

Braunstein, N. (2015). Las pulsiones y la muerte (collage). En N. Braunstein, *La re-flexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan* (págs. 11-81). México D.F.: Siglo XXI.

Bustamante, G. (2013). *Sujeto, sentido y formación*. Bogotá: San Pablo.

Calvo, T. (1978). Introducción. En Aristóteles, *Acerca del alma* (págs. 7-129). Madrid: Editorial Gredos.

Calvo, T. (1986). *De los Sofistas a Platón: Política y Pensamiento*. Madrid: Cincel.

Camargo, M. (2013). Universidad y producción biopolítica de subjetividad. *Cuestiones de Filosofía*, 126-150.

Canguilhem, G. (2000). *¿Qué es la psicología?* Obtenido de El Seminario: <http://www.elseminario.com.ar/>

Cassier, E. (1993). *Filosofía de la Ilustración*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- Castro-Gómez, S. (2009). Noopolítica y sociedades de control: las subjetividades contemporáneas en Mauricio Lazzarato. En J. E. Martínez, & F. O. Neira, *Miradas sobre la subjetividad* (págs. 21-38). Bogotá : Universidad de la Salle.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Castro-Gómez, S. (2010). Prefacio. En J. E. Martínez, *La universidad productura de productores: entre biopolítica y subjetividad* (págs. 19-24). Bogotá: Universidad de la Salle.
- Castro-Gómez, S. (2015). *Revoluciones sin sujeto*. Bogotá: Akal.
- Chemama, R. (1996). *Diccionario del Psicoanálisis. Diccionario actual de los significantes, conceptos y matemas del psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Contreras, M. A. (2015). *Crítica a la razón neoliberal. Del neoliberalismo al posliberalismo*. México D.F.: Akal.
- Copleston, F. (2007). *Historia de la filosofía. Tomo I: Grecia y Roma*. Liber.
- Corea, C. (2004). La destitución de la interpelación pedagógica. En C. Corea, & I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (págs. 83-94). Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (2010). *Pericles y Verdi. La filosofía de François Châtelet*. Valencia: Pre-Textos
- .
- Descartes, R. (1983). *El Discurso del Método*. Barcelona: Orbis S.A.
- Descartes, R. (1990). *El Tratado del Hombre*. Madrid: Planeta S.A.

- Durkheim, E. (1982). *Las reglas del método sociológico*. Barcelona: Morata .
- Dussel, E. (1985). *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. México D.F.: Siglo XXI.
- Eagleton, T. (2011). *Why Marx was right*. New Haven: Yale University Press.
- Engels, F. (1975). *Anti-Dühring. La subversión de la ciencia por el señor Eugen Dühring*. Bogotá: Arca de Noé .
- Engels, F. (2017). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Obtenido de Marxists Internet Archive: https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf
- Fisher, M. (2010). *Capitalist Realism: Is There No Alternative?* Winchester: Zero Books.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 3-20.
- Foucault, M. (2000). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Nombres, Revista de Filosofía. Vol. 10, N°5*.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires : Paidós.

- Freud, S. (1975). “20ª Conferencia: La vida sexual de los seres humanos, en Lecciones Introdutorias al Psicoanálisis. En S. Freud, *Obras Completas*, vol. 16 (págs. 277-291). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1991). La vida sexual de los seres humanos. En S. Freud, *Obras completas*, vol. XVI (págs. 277-291). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1991). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis (1933). En S. Freud, *Obras Completas. Volumen 22* (págs. 1-168). Buenos Aires : Amorrortu.
- Freud, S. (1991). *Obras completas*, vol. XVI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1991). *Obras completas. Volumen XVI. Conferencias de introducción al psicoanálisis (Parte III)*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992). El malestar en la cultura. En S. Freud, *Obras completas*, vol. XXI (págs. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992). Introducción al narcisismo. En S. Freud, *Obras Completas: volumen 14* (págs. 65-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992). Proyecto de psicología . En S. Freud, *Obras completas*, vol. I (págs. 323-389). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992). Psicología de las masas y análisis del yo. En S. Freud, *Obras completas*, vol. XVIII (págs. 63-136). Buenos Aires: Amorrortu.
- Fukuyama, F. (1992). *El Fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: 1992.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Galcerán, M. (2010). *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Gallo, H. (2016). *Las pasiones en el psicoanálisis*. Buenos Aires: Grama.
- Gallo, H. (2018). *Psicoanálisis e intervención psicosocial*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- García, C. (1993). *El arte de la lógica*. Madrid: Tecnos.
- García, C. (2002). *Epicuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gerber, D. (2015). La represión y el inconsciente. En N. Braunstein, *La re-flexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan* (págs. 81-269). México D.F.: Siglo XXI.
- Gere, J. M., & Barry, J. G. (2009). *Mechanics of Materials*. Toronto: Cengage Learning.
- Gerez, M. (2007). *Las voces del superyó: En la clínica psicoanalítica y en el malestar en la cultura*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Gerez, M. (2016). *Venganza <> Culpa: Dilemas y Respuestas en Psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Gibson, E. J., & Walk, R. D. (1960). The 'visual cliff'. *Scientific American*, 64-71.
- Gramsci, A. (2016). *Textos Escogidos*. Ocean Sur.
- Habermas, J. (1990). *Teoría y praxis*. Madrid: Tecnos.
- Harari, R. (1970). El psicoanálisis y la profesionalización del psicólogo. *Revista Argentina de Psicología*, 147-159.
- Hardy, T. (2013). *Historia de la psicología*. Madrid: Pearson Educación.

- Hariri, R. (1969). El psicoanálisis y la profesionalización del psicólogo. *Revista Argentina de Psicología*, 147-159.
- Harvey, D. (2019). *Marx, El capital y la locura de la razón económica*. Madrid: Akal.
- Hayek, F. (1991). *Los fundamentos de la libertad*. Madrid: Unión Editorial.
- Hegel, G. (1996). *Lecciones sobre la historia de la filosofía I*. México D.F.: FCE.
- Heidegger. (1954). *La pregunta por la técnica*. Obtenido de <https://www.educantabria.es/docs/Digitales/Bachiller/CITEXFI/citex/CIT/Heidegger/heideggertexto.pdf>
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 35-45.
- Hume, D. (2004). *Investigación sobre el entendimiento humano*. Madrid: Akal.
- Jaeger, W. (2001). *Los Ideales de la Cultura Griega*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México, D.F.: Grijalbo.
- Koyré, A. (1966). *Introducción a la lectura de Platón*. Madrid: Alianza Editorial.
- Koyré, A. (1994). *Pensar la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (2001). *Seminario I. Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2003). *Escritos I*. México D.F.: Siglo XXI.

- Lacan, J. (2003). La agresividad en psicoanálisis. En J. Lacan, *Escritos* (págs. 94-116). México D.F.: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2007). *El seminario 7: La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008). *Seminario 2. El Yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008). *Seminario 4. La relación de objeto*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2010). *El seminario de Jacques Lacan: libro 5: las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2012). *El Seminario. Libro 19. O peor*. Buenos Aires : Paidós.
- Lacan, J. (2014). *Seminario 6. El deseo y su interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- Landa, P. (2011). Algunas Consideraciones sobre la Adopción del Modelo Médico en Psicología: el Caso de las Terapias Empíricamente Fundamentadas. *Revista Colombiana de Psicología*, 107-115.
- Laplanche, J. (1987). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. La seducción originaria*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J., Pontalis, J., & Ligeche, D. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrauri, M. (1999). *Anarqueología*. Valencia: Episteme.
- Lazzarato, M. (2015). *Gobernar a través de la deuda*. Buenos Aires : Amorrortu.
- Le Breton, D. (2012). *Antropología del cuerpo y modernidad*. . Buenos Aires: Nueva Visión.

- Leahey, T. (2013). *Historia de la psicología*. Madrid: Pearson.
- Lenin, V. (1961). Una gran iniciativa (El heroísmo de los obreros en la retaguardia. Los "sábados comunistas"). En V. Lenin, *Obras escogidas de V. I. Lenin en tres tomos. Tomo 3* (págs. 217-239). Moscú: Progreso.
- Lenin, V. (1970). Carlos Marx (Breve esbozo biográfico con una exposición del marxismo). En V. Lenin, *Obras escogidas de V. I. Lenin en tres tomos. Tomo 1* (págs. 21-48). Moscú: Progreso.
- Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Lledó, E. (1985). Introducción. En Aristóteles, *Ética Nicomáquea* (págs. 7-119). Madrid: Editorial Gredos.
- Lopera, J. D. (2006). Psicología ascética y psicología epistémica. *Acta Colombiana de Psicología*, 75-86.
- Lopera, J., Manrique, H., Zuluaga, M., & Ortiz, J. (2010). *El objeto de la psicología: el alma como cultura encarnada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Lopera, J., Ramírez, C., Zuluaga, M., Ramírez, V., Heneao, C., Carmona, D., . . . Carmona, J. (2007). *Relaciones psicología-psicoanálisis: Un estado del arte*. Medellín : Universidad de Antioquia.
- Liotard, J.-F. (1983). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester : Manchester University Press.
- MacIntyre, A. (1976). *Historia de la ética*. Buenos Aires: Paidós.

- Marcuse, H. (1986). *El hombre unidimensional*. Bogotá: Planeta Colombiana.
- Marín, M. (2004). Educar, gobernar y psicoanalizar: ¿un trío de profesionales "imposibles"? *Revista Norte de Salud Mental*, 75-78.
- Martínez, J. E. (2010). *La universidad productora de productores*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Martínez, J. E. (2015). La interacción entre biopolítica educación y subjetividad: La Universidad como Productora de productores desde una lectura foucaultiana. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 173-188.
- Marx, C. (2003). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: Fundación Federico Engels.
- Marx, C., & Engels, F. (2005). *El Manifiesto Comunista*.
- Marx, K. (1965). *Capital*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (2008). *El Capital. Volumen 1*. Mexico D.F.: Siglo XXI.
- Marx, K., & Engels, F. (2018). *La ideología alemana*. Madrid: Akal.
- Merriam-Webster. (16 de Septiembre de 2020). *Merriam-Webster*. Obtenido de Enhance: webster.com/dictionary/enhance
- Miller, J. (2004). *Lógicas de la vida amorosa*. Madrid: Manantial.
- Miller, J.-A. (2010). *Conferencias Porteñas: Tomo 1*. Buenos Aires: Paidós .
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Madrid: Paidós .

- Nasio, J. D. (1996). *Enseñanza de 7 Conceptos Cruciales del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Navab, A., Koegel, R., Dowdy, E., & Vernon, T. (2015). Ethical Considerations in the Application of the Scientist–Practitioner Model for Psychologists Conducting Intervention Research. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 79-87.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. Librodot.com.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Ocampo, J. F. (2017). *La Educación de la Colonia al Siglo XX. Confrontaciones Ideológicas y Políticas*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- O'Donohue, W. (1989). The (Even) Bolder Model: The Clinical Psychologist as Metaphysician-Scientist-Practitioner. *American Psychologist Association*, 1460-1468.
- Onfray, M. (2002). *Cinismos, retrato de los filósofos llamados perros*. Buenos Aires: Paidós.
- Onfray, M. (2006). *Las sabidurías de la antigüedad. Contrahistoria de la filosofía, 1*. Barcelona: Anagrama.

Orestes, U. (2018). Subjetivación del estudiante en los tiempos hipermodernos. En U. Orestes, *El Psicoanálisis - La Educación. Sus articulaciones* (págs. 29-41). Medellín: EAFIT.

Organización Mundial de la Salud. (2 de Septiembre de 2007). *¿Qué es la salud mental?* Obtenido de Organización Mundial de la Salud: <http://www.who.int/features/qa/62/es/>

Orvañanos, M. T. (2015). Los complejos de Edipo y castración. En N. Braunstein, *La reflexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan* (págs. 170-204). México, D.F.: Siglo XXI.

Parker, I. (2010). *La psicología como ideología contra la disciplina*. Madrid: Catarata.

Pasternac, M. (1982). Capítulo 5: Introducción al problema de los métodos en psicología. En N. Braunstein, *Psicología, ideología y ciencia* (págs. 107-126). México D.F.: Siglo XXI.

Pérez, D. A. (2008). *Las nociones de ser humano y ciudadano en la filosofía griega*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Platón. (1871). *Menón*. Madrid: Edición de Patricio Azcárate.

Platón. (1969). *La República. Libro VII*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos .

Platón. (1983). El Banquete, Fedón y Fedro. En Platón, *El Banquete* (págs. 5-114). Barcelona: Orbis.

Platón. (1999). *Diálogos VIII. Leyes*. Madrid: Gredos.

Platón. (2005). *La República*. Bogotá: Editorial Unión Ltda.

- Ponce, A. (2011). *Educación y lucha de clases*. Esquilo Ltda.
- Posada, M. (2011). La pregunta y el asombro filosófico. En L. Cárdenas, & C. Restrepo, *Didácticas de la filosofía. Para una pedagogía del concepto* (págs. 11-36). Bogotá: San Pablo.
- Ramírez, C., Lopera, J., Zuluaga, M., & Ortiz, J. (2017). *El método analítico: volumen I. Formalización teórica*. Bogotá: San Pablo.
- Ramírez, M., & Gallo, H. (2012). *El psicoanálisis y la investigación en la universidad*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Real Academia Española . (2020). *determinar*. Obtenido de Real Academia Española : <https://dle.rae.es/determinar>
- Real Academia Española. (2019). *Capacitar*. Obtenido de Real Academia Española: <https://dle.rae.es/capacitar?m=form>
- Richards, J. R. (2018). Instinct. *Encyclopedia of Animal Cognition and Behavior*.
- Ricoeur, P. (1986). *Lectures on ideology and utopia*. New York: Columbia University Press.
- Rojas, C. (2018). *Filosofía y psicología*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rosales, N. (2019). *El cuidado de sí y la institución de la moral: Una reflexión en torno a la ética en psicología y psicoanálisis* . Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Saal, F. (2015). El amor y la sexualidad. En N. Braunstein, *La re-flexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan* (págs. 251-275). México D.F.: Siglo XXI.

- Sábato, E. (3 de Abril de 1977). Entrevista a Ernesto Sábato en el Programa "A Fondo". (J. Soler Serran, Entrevistador)
- Sabine, G. (1976). *Historia de la teoría política*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Salamanca, R. (2017). Diferentes aproximaciones a lo "crítico". En R. Salamanca, & M. Valencia, *El Trabajo Social y la perspectiva histórico-crítica* (págs. 41-64). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Séneca. (1986). *Epístolas morales a Lucilio*. Madrid: Gredos.
- Shakespeare, W. (2009). *Hamlet*. Barcelona: RBA Coleccionables, S.A. Pérez Galdós.
- Sisto, V. (2007). *Managerialismo y trivilización de la universidad*. Nómadas.
- Sócrates. (1871). *El Primer Alcibíades*. Madrid: Edición de Patricio Azcárate. Obtenido de Filosofía en español.
- Speight, M., Hunter, M., & Watt, A. (1999). *Ecology of Insects: Concepts and Applications*. Blackwell Science.
- Steiner, G. (2005). *Heidegger*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Street, & Warren. (30 de Octubre de 2020). *American Psychological Association*. Obtenido de Encyclopedia.com: <https://www.encyclopedia.com/medicine/psychology/psychology-and-psychiatry/american-psychological-association>
- Tobón, G. (2018). *Estado, Política y Economía en Colombia -Capitalismo burocrático y gansteril-*. Medellín: Señal Editora.

- Uribe, N. (2014). ¿Es la psicología un aparato ideológico del Estado? Reflexiones desde la obra de Louis Althusser. *Poiésis* , 1-7.
- Vargas, G. (2006). *Tratado de epistemología: Fenomenología de la ciencia y la investigación*. Bogotá: San Pablo.
- Vásquez, E. (1981). *Ensayos sobre la dialéctica*. Carácas: Universidad Simón Bolívar.
- Verneaux, R. (1969). *Historia de la filosofía moderna*. Barcelona: Herder.
- Villacañas, L. (2016). *Critical Pedagogy and Marx, Vygotsky and Freire*. New York: Palgrave Macmillan.
- Villamizar, D. (2017). *Las guerrillas en Colombia*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. S.
- Wikipedia. (20 de Septiembre de 2020). *Karel Kosík*. Obtenido de Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Karel_Kos%C3%ADk#cite_note-FOOTNOTES%3%A1nchez_V%3%A1zquez1967-1
- Willis, D. (20 de Diciembre de 2018). *American Psychological Association*. Obtenido de Britannica: <https://www.britannica.com/topic/American-Psychological-Association>
- Winnicott. (1964). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Žižek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Žižek, S. (2011). *El acoso de las fantasías*. Madrid: Akal.
- Žižek, S. (2015). *Menos que nada. Hegel y la sombra del materialismo dialéctico*. Madrid: Akal.

Žižek, S. (2017). *Sobre la violencia*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana .

Zuleta, E. (1985). *El pensamiento psicoanalítico*. Medellín: Percepción.

Zuleta, E. (1987). *Ensayos sobre Marx*. Medellín: Percepción.

Zuleta, E. (2008). *Lógica y crítica*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.