

TESIS

TESIS



TESIS

TESIS

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS

**LA REPRODUCCIÓN DE LA IDEOLOGÍA CAPITALISTA EN LA
FORMACIÓN PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA: UNA APROXIMACIÓN
AUTO-ETNOGRÁFICA.**

PRESENTA

Lic. Carlos Enrique Lazo Martínez

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EN
PSICOLOGÍA**

TUTOR

Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla

CO-TUTORA

Dra. Ma. de los Ángeles Vacío Muro

COMITÉ TUTORAL

Mtra. Herminia González Gaytán

Mtra. Mariana Villanueva Rosales

Aguascalientes, Ags. 13 de febrero de 2023

TESIS

TESIS

TESIS

TESIS

TESIS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutoral** designado del estudiante **CARLOS ENRIQUE LAZO MARTÍNEZ** con ID 195194 quien realizó la tesis titulada: **LA REPRODUCCIÓN DE LA IDEOLOGÍA CAPITALISTA NEOLIBERAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA: UNA APROXIMACIÓN AUTO-ETNOGRÁFICA**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

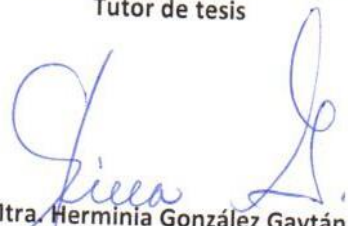
Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

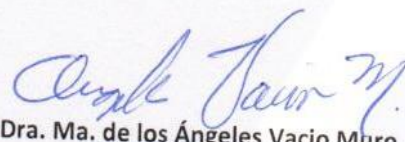
ATENTAMENTE


"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 13 de febrero de 2023.


Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla
Tutor de tesis


Mtra. Herminia González Gaytán
Asesora de tesis


Dra. Ma. de los Ángeles Vacío Muro
Cotutora de tesis


Mtra. Mariana Villanueva Rosales
Asesora de tesis

c.c.p.- Interesado

c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-16
Actualización: 00
Emisión: 17/05/19

Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 13/02/2023

NOMBRE: Carlos Enrique Lazo Martínez ID 195194

PROGRAMA: Maestría en Investigación en Psicología LGAC (del posgrado): Comportamiento e instituciones

TIPO DE TRABAJO: (x) Tesis () Trabajo Práctico

TITULO: La reproducción de la ideología capitalista neoliberal en la formación profesional en psicología: una aproximación auto-etnográfica.

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): Contribución a la reflexión crítica sobre la educación de pregrado de las condiciones sociales, ético-políticas y culturales.

INDICAR	SI	NO	N.A. (NO APLICA)	SEGÚN CORRESPONDA:
<i>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</i>				
SI				El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI				La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI				Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI				Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI				Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI				El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI				Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI				Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI				Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
<i>El egresado cumple con lo siguiente:</i>				
SI				Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI				Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI				Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
N.A.				Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI				Coincide con el título y objetivo registrado
SI				Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI				Tiene el CVU del Conacyt actualizado
N.A.				Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
<i>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</i>				
N.A.				Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
N.A.				El estudiante es el primer autor
N.A.				El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
N.A.				En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.				Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
N.A.				La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

Sí x

No

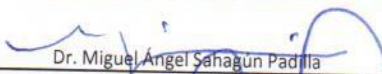
FIRMAS

Elaboró:

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:


Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:


Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:


Dr. Alfredo López Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:


Mtra. María Zapopan Tejada Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

[TCP] Acuse de recibo de envío Recibidos x



David Pavón-Cuéllar <teocripsi@gmail.com>

vie, 27 ene, 17:00 ☆ ↶ ⋮

para mí ▾

Carlos Enrique Lazo Martínez:

Gracias por enviar el manuscrito, "Relaciones entre el capitalismo neoliberal y la educación universitaria de la psicología: un panorama crítico del estado del arte." a Teoría y Crítica de la Psicología. Con nuestro sistema de gestión de revistas en línea, podrá iniciar sesión en el sitio web de la revista y hacer un seguimiento de su progreso a través del proceso editorial:

URL del manuscrito: <http://teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/authorDashboard/submission/415>

Nombre de usuario/a: carlazo

En caso de dudas, contacte conmigo. Gracias por elegir esta revista para publicar su trabajo.

David Pavón-Cuéllar

Teoría y Crítica de la Psicología (<http://teocripsi.com/ojs/index.php/TCP>)



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue realizada con éxito gracias al apoyo económico que me otorgó el Centro Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Así también agradecer a la Universidad Iberoamericana-Tijuana que me recibió durante este proceso para realizar una estancia académica.

Agradezco al Dr. Miguel por su dirección, comentarios oportunos, sucintos y muy sustanciales, y por compartir enseñanzas vitales que dejaba pasar por la anestesia de la vida cotidiana actual, me ayudaron a recuperar una sensibilidad otrora importante y ahora se vuelve más necesaria reconsiderar. En particular, agradezco la oportunidad de permitirme haber hecho algo distinto en espacios que, previamente, juzgaba de herméticos e inflexibles. Por las reglas y las libertades, y la generosa invitación al lado hedonista y del cuidado con otros de la investigación.

A la Dra. Ángeles por su honestidad y alta receptividad, y haber fungido como un gran soporte para la lectura profunda, ayudándome a encontrar esos detalles que se nos escapan y por ofrecer mejoras para los espacios grises de una escritura apresurada. Gracias por siempre animarme a concretar el proyecto y no olvidarme de considerar las visiones desde los otros lugares.

A la Mtra. Herminia por sus valiosas palabras, cuyo impacto me resulta invaluable, no solamente por la agudeza interpretativa, sino por haberlas hecho parte del canon de mi conciencia; sobre todo, por el empuje hacia la determinación de emprender el camino que estaba dispuesto a transitar y defender.

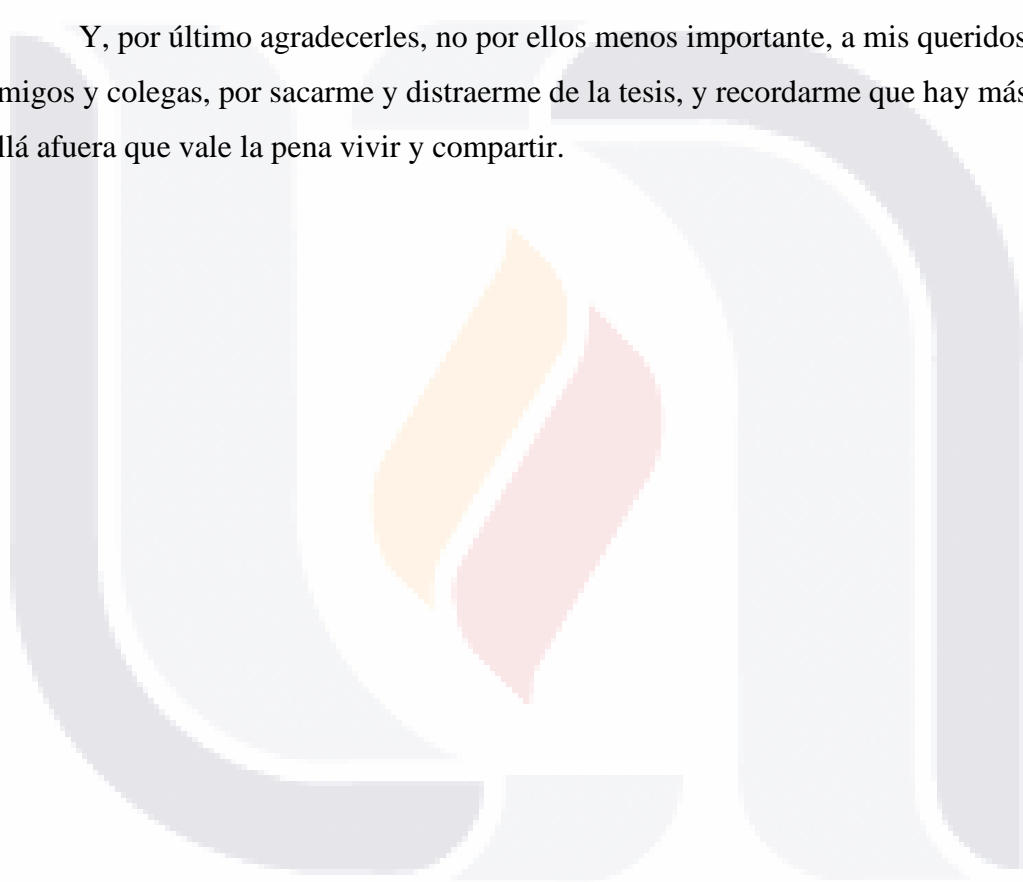
A la Mtra. Mariana por su sensibilidad, dedicación y compromiso, por sus amables comentarios que siempre me motivaron a continuar elaborando y ejercitando mis ideas. Especialmente, a compartir el hecho de que se puede retroalimentar sin ser necesidad de violentos y despóticos; más bien, acompañar con interés genuino y horizontalidad.

A Arantza, mi compañera, quien con su apoyo, experiencia y, en particular, su amor, me permitieron continuar trabajando, a pesar de las dudas y de las flaquezas. Gracias por dotarme de inspiración y valor para mantenerme en este proyecto.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Agradecer que detrás de todo aquello que en ocasiones llamamos suerte, aleatoriedad, o en nuestra ingenuidad racional como contingencias favorables, están en realidad presentes los actos de amor de una familia, cuya fuerza motriz me puso en este escenario antes de darme cuenta. Me ha dado un colchón excepcional que me ha ayudado a encaminarme indirectamente y valorar que no todo es academia. Agradezco sus lecciones a través de sus incontables sacrificios, muestras de cariño y cuidado, por ofrecerme diferentes versiones de cómo ser personas, hombres, mujeres, humanos sin destruirnos en el proceso.

Y, por último agradecerles, no por ellos menos importante, a mis queridos amigos y colegas, por sacarme y distraerme de la tesis, y recordarme que hay más vida allá afuera que vale la pena vivir y compartir.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



A lxs solitarixs de la vida moderna...

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ÍNDICE

Resumen..... 4

Abstract..... 5

Introducción 6

Capítulo I: Rastreado los orígenes de la presente auto-etnografía 13

 1.1 Los deseos como destellos de la identificación y la vocación 13

 1.2 Primer encuentro con la psicología y mi caracterización como estudiante a través de mi lugar como investigador-profesor 32

Capítulo II: Las pinceladas de la ideología en los primeros (des)encuentros con la psicología..... 36

 2.1 El primer día de clases y las ilusiones del primer semestre 36

Capitulo III: La reproducción ideológica dominante a través del saber: la teoría y el dicho 41

 3.1 Imagen del éxito profesional 41

 3.2 Mercantilización de la profesión y la rebelión 45

 3.3 Clasismo 49

 3.4 Esencialismo biológico 51

 3.5 Normalización 56

 3.6 Adaptacionismo psicológico 58

 3.7 La ética de la neutralidad científica 62

 3.8 Claudicación frente al realismo del capital: Procesos aceleracionistas y la utopía tecnológica del fin del conflicto 67

Capitulo IV. La reproducción del hacer: idealización y naturalización de las prácticas psicológicas..... 73

 4.1 La idealización de la metodología..... 73

 4.1.1 Evaluar lo invaluable 73

 4.1.2 Intervenir lo inhibido 76

 4.2 Los talleres y la cruda realidad del trabajo psicológico 81

 4.2.1 Burocracia de los hitos del desarrollo 82

 4.2.2 Taller del TDAH y la falta de querer: entre la ruptura ideológica y la limitación de la sensibilidad 85

4.3 La clínica como ilusión para salir de la precariedad y la promesa del estatus..... 95

Capítulo V. La ruptura con la ideología capitalista neoliberal 103

5.1 Crítica desde la discusión repolitizada y el exterior de la psicología 104

5.2 El performance como instrumento para habilitar la crítica..... 107

5.3 Invertir la adaptación..... 110

5.4 Nombrar al Amo 111

5.5 La crítica a la psicología como ideología..... 113

Capítulo VI. La ontología de la contradicción para la emergencia de la ruptura ideológica 115

6.1 Lo que no(s) sirve/ La crítica no es un flujo continuo 115

Capítulo VII. ¿Hombre de paja o caballo de Troya? La Guerra de paradigmas. 124

7.1 La despolitización de la crítica epistemológica 125

7.2 ¿Las revoluciones como cambios de paradigma científico o de mercado? 130

7.3 El lenguaje académico y la impostura objetivista 132

7.4 Psicoanálisis lacaniano como dispositivo para la psicología crítica 135

Capítulo VIII. La intimidad y la extimidad de la crisis 137

Capítulo IX. Málaga: ejemplo de educación neoliberalizada 141

9.1 Sólo aprende a venderte 145

9.2 Psicología cuantitativa y estadística al servicio del clasismo 149

9.3 La patología de la normalización 151

9.4 El sistema modeliza los contenidos pedagógicos: contextualizando la exacerbación de la reproducción ideológica 153

Capítulo X. ¿Y ahora qué?..... 157

10.1 (No) estás solo..... 157

10.2 La apuesta por la crítica y el deseo de otra escuela..... 160

Capítulo XI. Concluir para seguir..... 164

11.1 La docencia y la reproducción 164

11.2 La crítica nunca es neutral..... 169

11.3 Relativizar para desneurotizarse y no para desvalorar 172

11.4 El futuro de la profesión..... 174

Referencias 176

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Resumen

La motivación de esta investigación fue la de crear una aproximación empírica, analítica y reflexiva al proceso de reproducción ideológica del capitalismo neoliberal en la formación profesional en psicología. La reproducción ideológica es el efecto de preservar las condiciones sociales, económicas y políticas para que la ideología dominante se convierta en el eje rector de nuestras sociedades contemporáneas. Analizo cómo el fenómeno está presente a través de los dichos y discusiones en el aula, los contenidos teóricos de las lecturas y las prácticas metodológicas durante nuestra formación. Sin embargo, la estructura de la reproducción ideológica lleva consigo su inversión en la ruptura ideológica mediante la consciencia crítica de la misma y la advertencia de sus peligros. Para tener una perspectiva exterior de la connivencia ideológica entre la psicología y el capitalismo neoliberal, argumento y reflexiono utilizando diferentes recursos teóricos desde la psicología crítica, marxismo, psicoanálisis lacaniano, estudios filosóficos de la ideología, entre otras perspectivas. La metodología utilizada se enmarca en la tradición cualitativa, bajo el método auto-etnográfico reflexioné respecto a mi experiencia formativa como estudiante de la licenciatura en psicología. Producto del análisis auto-etnográfico fueron los capítulos integrados por los relatos organizados temáticamente, tales como: la comprensión de las diversas modalidades de reproducción ideológica en el ámbito universitario, las formas de disfunción ideológica mediante la crítica, los falsos problemas que contribuyen a la ideologización. A manera de conclusión, propongo abrir una línea de investigación que ayude a repensar la función docente con relación al posicionamiento crítico, relativizado, y dar pie a la construcción de una formación alternativa a la impulsada por el capitalismo neoliberal.

Abstract

The purpose of this research was to create an empirical, analytical and reflexive approach to the process of ideological reproduction of neoliberal capitalism in professional training in psychology. Ideological reproduction is the effect of preserving the social, economic and political conditions for the dominant ideology to become the guiding axis of our contemporary societies. I analyze how the phenomenon is present through the statements and discussions in the classroom, the theoretical contents of the readings and the methodological practices with which we intervene during our training. However, the structure of ideological reproduction carries with it its reversal in ideological rupture through critical awareness of it and the warning of its dangers. To have an outside perspective of the ideological collusion between psychology and neoliberal capitalism, I argue and reflect using different theoretical resources from critical psychology, Marxism, Lacanian psychoanalysis, philosophical studies of ideology, among other perspectives. The methodology used is framed in the qualitative tradition, from the auto-ethnography, I conducted an analysis based on my training experience as a student of the degree in psychology. The product of the autoethnographic analysis were the chapters integrated by the thematically organized narratives, such as: the understanding of the diverse modes of ideological reproduction in the university setting, the forms of ideological disruption through critique, the false problems that contribute to ideologization. With the results of this autoethnographic analysis, I propose to open a line of research that will help us to rethink the teaching function in relation to the critical, relativized positioning, and give rise to the construction of an alternative training to that driven by neoliberal capitalism.

Introducción

El malestar primero nos incomoda y luego nos acomoda. La vida entre tensiones se recorre, como si de movimientos peristálticos se trataran: podemos ser digeridos o ser regurgitados. Podemos resistirnos o fluir en ellos; o podemos fluir en la resistencia o resistirnos a abrir nuevos flujos. El flujo es un río y los diques nuestra resistencia. Los diques representan nuestros muros de sentido. Nuestras construcciones son importantes porque nos permiten asentarnos, habitar en ellas por un tiempo; pero el agua se termina estancando, se pudre y nos comienza a enfermar; y tarde que temprano, la fuerza del río se volverá incontenible y el dique será derribado. La investigación es sólo un camino más para preguntarse y responderse por aquello que intuimos muy bien que está muy mal. Sin embargo, en la investigación academizada reculamos en nuestras sospechas y cedemos ante la burocracia del Amo, quien nos hace rodear y nos obliga a argumentar por qué es valioso poder cuestionarlo, criticarlo y finalmente, desmontarlo. Peor aún, nos hace pensar y creer que hay formas correctas para destronarlo. Perdemos tanto tiempo buscando las mejores formas para combatirlo que, en el proceso, quizá cometemos el error de darle demasiada importancia, creyendo que, en verdad, hay un Amo gobernándonos tiránicamente desde su ubicuidad y omnipotencia. Tal vez sea un mal necesario la gran fantasía que nos sostiene para no morir ahogados en el río, pero eso no implica que la vida no pueda vivirse de otras maneras más allá de imaginarnos resistiendo.

En las siguientes líneas presento un trabajo de carácter auto-etnográfico en el que, por medio de la escritura crítica de la experiencia personal y profesional, analizo el impacto del capitalismo neoliberal dentro de la educación universitaria en la licenciatura en psicología.

El método auto-etnográfico es autorreferencial, es decir, es activamente consciente y retroactivo de su proceso de construcción. La auto-etnografía es un acercamiento a la investigación y la escritura que busca describir y analizar sistemáticamente experiencias personales para entender la experiencia cultural (Ellis, 2004; Jones, 2005). Como investigadores, utilizamos principios de la autobiografía y de la etnografía para escribir auto-etnografía; por tanto, la auto-etnografía es un método

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

que es a la vez proceso y producto (Ellis et al., 2011), al modificar la experiencia a la vez que se constituye como tal.

Esta perspectiva metodológica reta las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros, pues se considera a sí misma, como un acto político, socialmente justo y consciente (Ellis et al., 2011). La metodología auto-etnográfica reconoce la posición del investigador de forma activa política e indiferenciada del lado personal del investigador (Adams et al., 2017). Esto significa que el investigador se reconoce a sí mismo dentro de la investigación, tanto en el trabajo de campo como en sus intereses y compromisos personales, que motivan y perfilan el tipo de investigación que realiza, sin tratar de ocultarlos o separarlos de su fachada como investigador, demeritándolos por un falso criterio de formalidad científica. Un elemento que también se suele considerar relevante, para los trabajos de corte auto-etnográfico, es el de epifanía. La epifanía puede considerarse, como menciona Ellis et al. (2011), un fenómeno que una persona puede considerar como experiencia transformadora y que otra puede no necesariamente considerarla así. Aunque en mi caso la epifanía no fue un objetivo a perseguir y no se presentó en la mayoría de los relatos, ésta surgió espontáneamente en algunos episodios que contenían afectos que habían permanecido adormecidos cuya escritura y reflexión me estremeció al revelar y, sobre todo, en la inspiración que otorgó para continuar en un futuro investigando la problemática ideológica, ahora desde la posición como docente.

La realización de este trabajo, desde un inicio, dio varios giros antes de ir directo al corazón de la problemática. Preocupado e interesado por las inquietudes alrededor de la ideología y la reproducción de los estados dominantes de la normalidad, estaba mayormente orientado a estudiar la naturalización de ciertas prácticas profesionales dentro de la psicología. Posteriormente, acoté la problemática y la orienté a los lugares comunes de la profesión psicológica orientada al mercado laboral y el sistema económico. Traté de delimitar mi objetivo principal al realizar una aproximación auto-etnográfica y concretar un análisis situado que diera cuenta, en retrospectiva, cómo se reproduce el capitalismo en la carrera de psicología.

El documento está estructurado a partir de una serie de relatos auto-etnográficos, agrupados por capítulos con distintos ejes temáticos. Los episodios auto-etnográficos están constituidos por un estilo narrativo y evocativo, centrado en la descripción relevante de los escenarios simbólicos con respecto a la presencia de dichos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y prácticas normativas e ideológicas imbricados con la ausencia de la crítica, la cual remarco a través de mis reflexiones, análisis y discusiones teóricas.

La primera fase de redacción de la escritura auto-etnográfica consistió en la recuperación de micro-escenas, pequeñas palabras o frases más extensas para darles, poco a poco, mayor forma y volumen. El desarrollo de los aspectos narrativos, contextuales, recuperando la caracterización e información de los agentes, su dinámica, relevancia y la posición de mí mismo en tiempo pasado, recuperando sentimientos, pensamientos y actitudes que tuve durante el episodio, para poder diferenciarlo con mi postura y reflexiones actuales. Busqué denotar en la escritura mi propio pensar y sentir durante aquellos momentos. Para orientar el proceso mnémico de recuperación activa, utilicé materiales como apuntes míos y de otra compañera de generación, documentos, audios, grabaciones, así como conversaciones con colegas sobre nuestro periodo formativo.

La segunda fase de la redacción consistió en la definición de criterios *a posteriori* para seleccionar y finalmente desarrollar los relatos, a saber: 1) la búsqueda de frase con componentes clave o el filtro de elementos textuales que contuvieran términos relacionados con la temática. Por ejemplo, episodios relacionados con la imagen del profesional: éxito profesional, temas económicos, cuestiones laborales y salariales, la perspectiva de trabajo actual o el panorama del mercado; cuáles son las necesidades que requieren atención según las caracterizaciones de lo “psicológico”: i.e. cómo se conciben a los clientes o a las personas para las cuales trabajamos; las explicaciones y los modelos teóricos tradicionales desde las cuales abordamos nuestra labor psicológica. 2) Por la inflexibilidad de la modalidad alética de los dichos y prácticas formativas recuperadas en los relatos, formas directivas para proceder y comprender los fenómenos psicológicos, con baja apertura al cuestionamiento, a la crítica o a las alternativas normativas ideológicas. A modo de ejemplo, frases como: “así debe hacerse”, “no hay de otra” “es necesario que sea así” o expresiones con mayor sutileza como: “es más útil hacerlo así que de otra manera”, “es lo que se van a encontrar normalmente”, “a diferencia de otros lados, aquí si vemos ‘x’ y no ‘z’ ”, entre otras.

En la tercera fase, los indicios o sospechas encontradas en los relatos se agudizaron a partir del marco teórico, el cual me permitió formularme preguntas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

concretas sobre lo acontecido, en particular, sobre la reproducción ideológica del capitalismo neoliberal. Por ejemplo, reproducción patente en la creación de dichos y prácticas orientados a su legitimación, normalización y adaptación. La reproducción se materializa en la estructura del lenguaje: en el qué y cómo se dice; qué se dice y qué no se quiere decir, por medio del contenido teórico- crítico y reflexivo del análisis realizado.

Para realizar el análisis de la reproducción ideológica del capitalismo neoliberal en la psicología, tomé una gran variedad de elementos teóricos. Recuperé ideas de Marx y varios marxistas como Fromm, Reich y Althusser para enunciar algunas críticas clásicas hacia el capitalismo que continúan más vigentes que nunca. Incluí conceptos que posibilitan la desideologización y la emergencia subjetiva directamente de la propuesta psicoanalítica de Lacan, para ilustrar el lugar y el proceso interpretativo. A su vez, recojo argumentos de la psicología crítica de autores como Ian Parker y David Pavón-Cuéllar, entre otros, para enjuiciar a la psicología como disciplina, ideología y profesión. También me apoyé del diálogo con otros referentes teóricos para pensar la ideología como Slavoj Žižek y recuperé algunas nociones misceláneas para ejemplificar mi experiencia; No obstante, sin adherirme por completo a su sistema de pensamiento, tomando algunas afirmaciones en su modalidad aléctica para enriquecer y propiciar el diálogo, e.g. capital cultural de Pierre Bourdieu. Al mismo tiempo, discutí con algunas fuentes de postura teórico-epistémicas contrarias sin rivalizar por completo con ellas, sólo lo necesario para producir un movimiento dialéctico con relación a la diferencia y la demarcación. En diferentes episodios establecí nexos con respecto a la literatura del estado de la cuestión para corroborar y contrastar sus datos, abriendo el vacío teórico existente con relación al estudio de los procesos de formación profesional en psicología y su relación con la reproducción ideológica del capitalismo neoliberal. Por último, condensé las discusiones y conclusiones de los episodios a través de conjeturas, análisis, reflexiones y formulaciones desde mi propia postura respecto a la problemática.

El trabajo auto-etnográfico de la tesis, por hacer una analogía, fue como armar un rompecabezas. Después de tener los relatos en su forma acabada, hubo que enlazarlos por medio de las similitudes, divergencias y singularidades analíticas encontradas. Realicé su imbricación a partir de esta clasificación y organización, no tanto en un sentido cronológico sino lógico. De esta manera, en el primer capítulo

comencé la narración de mi historia a partir del deseo vocacional: su relación con la identificación subjetiva y la posibilidad de ajustarla de acuerdo con el intercambio trabajo/tiempo-dinero. Posteriormente, problematicé tal relación con el desgaste del deseo por los efectos del trabajo subsumido al modelo del capitalismo neoliberal; finalmente, articulé el vaivén vocacional con mi entrada propiamente a la psicología como profesión en busca de respuestas sobre mi deseo. En el capítulo dos, describí con más detalle cómo fueron mis primeras impresiones estando dentro de la carrera desde mi propia caracterización como estudiante.

En los capítulos tres y cuatro me centré particularmente en el fenómeno de la reproducción ideológica del capitalismo neoliberal. Identifiqué diversos procesos reiterativos que separé entre el decir y el hacer, entre la teoría y la práctica. De la dimensión del dicho ubiqué: la transmisión de la imagen del éxito profesional, la mercantilización de la profesión y la rebelión, el clasismo, el esencialismo biológico, la normalización, el *adaptacionismo* psicológico, la ética de la neutralidad científica y la claudicación frente al realismo del capital. De la dimensión del hacer, encontré una mescolanza difícil de categorizar por la cantidad de fenómenos presentes simultáneamente, notorios por el malestar subjetivo que provocaron durante la práctica. Cada proceso comparte en conjunto la lógica de legitimación de la ideología dominante a través de la presencia y ausencia en los discursos de las figuras formadoras principalmente.

En los capítulos cinco y seis, elaboré la experiencia formativa de la contraparte de la reproducción: la disfunción o ruptura ideológica. A través de diferentes relatos, rescaté los elementos que dieron lugar a la emergencia de la crítica a partir de: la discusión repolitizada y las perspectivas teóricas por fuera de la psicología, el acto performático para la sensibilización ideológica cuando somos marionetas de las ideas; así como, los giros dialécticos entre la crítica y necesaria falsa consciencia en los cuales la crítica retorna sobre sí misma para deshabilitarse ante la retórica de la efectividad y el pragmatismo laboral.

En el capítulo siete traté de centrarme en los problemas típicos de la academia, como lo ha sido la guerra entre los paradigmas psicológicos, la cual representa un efecto indirecto a la reproducción ideológica al devenir el conflicto absurdo en la despolitización por medio de las abstractas críticas epistemológicas; además, falacias de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hombres de paja para desviar la atención y hacer pasar revoluciones mercadológicas por revoluciones hacia el progreso científico. Discutí también sobre las dificultades en las que nos sitúa en ocasiones el lenguaje académico al construir los castillos en el aire sin producir efectos en las condiciones materiales que nos oprimen. Así como la defensa de los dispositivos críticos como el psicoanálisis lacaniano para salir por fuera de la psicología y contrarrestar los discursos psicologizadores. Mientras que, en el corto pero intenso, capítulo ocho, puse de manifiesto cuestiones de carácter más personal con respecto a la vivencia transversal de la crisis vocacional vivida en los primeros semestres de la carrera que, posteriormente, resultó fundamental para propiciar el camino de la crítica con la psicología como ideología, el capitalismo neoliberal, el individualismo y el esencialismo.

En el capítulo nueve, situé en perspectiva la situación de la formación profesional psicológica en la UAA mediante el análisis comparativo con la Universidad de Málaga (UMA). El intercambio estudiantil me permitió experimentar un *espresso* de la reproducción ideológica neoliberal condensada en sólo seis meses. Puse en advertencia algunos de los efectos más evidentes del proceso acelerado de neoliberalización universitaria, sus implicaciones en la formación práctica y discursiva de los psicólogos de pregrado que podrían preocuparnos de cara a un futuro cercano en las universidades públicas en México en nuestro afán de mimetismo curricular.

En el capítulo diez, relaté los contrastes vividos a mi regreso a Aguascalientes para cursar el último semestre de la carrera. Reflexioné sobre los afectos compartidos a nivel personal y grupal respecto al egreso, la incertidumbre laboral, las expectativas de nuestro papel como psicólogos y los desencuentros en los espacios de trabajo reales. Recuperé mi apuesta por la crítica como método de investigación y el deseo de contribuir a la creación de otra escuela, contraria a la creación de mano de obra cualificada.

Por último, en el capítulo once, intenté dar cuenta de algunas aproximaciones generales entorno a la relación entre la docencia y su papel en la reproducción ideológica, considerando su función marcada fuertemente por las condiciones de precariedad laboral y burocracia institucional, sus posibles alcances para intentar superar la reducción de su figura como chivo expiatorio de la problemática; al mismo tiempo, presenté la argumentación de la importancia del posicionamiento abierto y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

explícito con respecto a que la crítica no puede ser neutral. Posteriormente, recuperé una versión del relativismo como una herramienta potencialmente útil para la crítica con el objetivo de depurar las propias identificaciones ideológicas, pero no para relativizarlo todo, al punto de desvalorar los compromisos ético-políticos importantes para nuestro quehacer. Al final, encaminé la reflexión sobre posibles escenarios futuros para la profesión con relación a la ideología capitalista neoliberal y sobre la necesidad de unirnos para superar la impotencia individual.



Capítulo I: Rastreado los orígenes de la presente auto-etnografía

1.1 Los deseos como destellos de la identificación y la vocación

Antes de hablar propiamente de cómo fue mi despliegue profesional y mi posicionamiento frente a éste, es necesario darle contexto con mi entrada accidental y eventual a la psicología. Posteriormente, reflexiono sobre las experiencias, motivaciones, vestigios y huellas previas a la psicología por las que me interesó investigar el tema de la reproducción ideológica del capitalismo en la formación profesional. Por último, esta introducción me permitirá presentar conceptos fundamentales como el deseo, la vocación y la identificación que después serán abordados y problematizados continuamente en los relatos durante la formación profesional y en su relación con el trabajo en el capitalismo.

Como hoja al viento y como roca en el río. Vocacionalmente transité por muchos intereses diferentes. Por ejemplo, muy temprano cuando tenía diez años quise pilotar aviones, influenciado en parte por el conocimiento de un primo lejano que era piloto de aerolíneas comerciales y, en palabras de mis familiares: “ganaba muy bien y se paseaba seguido”. La posibilidad de viajar a otros sitios me entusiasmaba mucho. Sin embargo, claudiqué en este deseo cuando me detectaron problemas de visión —miopía y astigmatismo— y, una prima me contó que los pilotos tenían como requisito, poseer una vista “privilegiada”, sin decirme que también había pilotos con lentes o que uno puede operarse. No fue un deseo muy fuerte, pero es uno de los primeros trabajos que recuerdo que me habían gustado para desempeñar.

Durante la secundaria me interesé por las ciencias, particularmente en la física. Mis clases favoritas fueron la química y la electrónica (a pesar de haber sido una *clown* fiesta¹). En especial, me llamó la atención el aspecto de la invención y los prototipos tecnológicos. Este interés tenía que ver con la aspiración de construir algo en beneficio

¹ Me refiero a que el taller era un auténtico carnaval lleno de risas, lágrimas, sudor y hormonas adolescentes. En el taller se aprendió más bien nada, pero las risas no faltaron. Una vez el profesor salió del salón y nosotros le cerramos a la puerta con pasador. Comenzamos a saltar arriba de una mesa a otra. Un compañero pisó tan fuerte que zafó los tablonces de la superficie de una mesa. En eso, llegó el profesor, y tuvimos que retenerlo afuera hasta que el compañero pudiera volver a poner los tablonces en su lugar. Al último, los llamados a la puerta del profesor se habían convertido en gritos y martillazo secos. Le abrimos finalmente la puerta al profesor. Él colérico preguntó por qué nos habíamos encerrado. Le dijimos que había sido una fuerte ventisca lo que la cerró y se había atorado la puerta. El profesor refunfuñó y siguió con la clase.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

de la humanidad. Por ejemplo, en una feria de la ciencia pensé que sería una buena idea construir un depurador de gases contaminantes. Hice un “purificador de aire” con un motor de aspiradora, filtro de tela y recubierto con tubos pvc. Me ayudó un técnico electricista con las conexiones y el montaje, y ganamos un reconocimiento en la feria de la ciencia. También recuerdo que me interesaba el tema de la salud y fantaseaba que aportaba con descubrimientos para el desarrollo de curas contra el cáncer o la diabetes. También reconozco que en ese tiempo, se estaba formando, incipientemente, un deseo por la riqueza y, sobre todo, por el reconocimiento de los demás. En resumen, en la secundaria se consolidó este interés científico. Posteriormente, mi madre me aconsejó, por su concepción de lo científico, que sería conveniente continuar en un bachillerato con énfasis en la formación lógico-matemática. Así pues, opté por seguir una carrera técnica en mecatrónica en el CBTis 168.

La preparatoria, a diferencia de la secundaria, fue una época mucho más difícil en diferentes ámbitos de mi persona: en lo académico y, en especial, en lo social y lo afectivo. Mi salón de mecatrónica era un grupo conformado principalmente por chicos varones, pero sumamente heterogéneo: nerds, *geeks*, faroles, chicos de barrio, los aparecidos que casi no iban a clase por estar socializando, y, finalmente, el grupo era complementado por una fracción de chicas que podía contarse con los dedos de la mano. Me sentía con características de todos los grupos, “un poquito de esto, un poquito de aquello” pero sin encajar en una etiqueta, en particular, salvo con amigos con los que siempre me llevé bien. Compartíamos el gusto por el fútbol y teníamos el mismo tipo de humor. Del resto del grupo, disfrutaba de su compañía pero sin tanta confianza para abrirme personalmente.

Me sentí agobiado escolarmente, en parte por profesores que no tenían vocación docente ni habilidades didácticas, pero sí muy buenos para contar sus anécdotas y entretener a la chaviza. El problema es que, aparte de no transmitir la profundidad que residía en la mecatrónica, nos pedían ejercicios fútiles como dibujar una cuchara en AutoCAD o programar LEDS para que prendieran y apagaran por sí solas o en secuencias, delegando toda la responsabilidad y éxito de las actividades a nosotros los autodidactas. Con poca motivación para repetir modelos que no entendía realmente cómo funcionaban, no veía caso a perder el tiempo siguiendo recetas de forma mecánica y repetitiva.

En el fondo, lo único que comprendí fue que “la mecatrónica era la automatización de los procesos de producción”. Era la frase con la que un profesor siempre nos resumía para qué servía la mecatrónica. Podríamos decir entonces que, la mecatrónica es el desarrollo de formas cada vez más efectivas de acelerar y mejorar el proceso de creación de mercancías en la industria, cuyo fin intrínseco es el aumento de las innovaciones tecnológicas para facilitarle a los humanos las tareas de control y calidad. Sin embargo, ahora que reflexiono, la mecatrónica cuando es acrítica y abstraída por el capitalismo, su lógica es reducida a elevar exponencialmente los niveles de producción sólo para producir mayores ganancias y más rápido. La mecatrónica funcionaría para que el sistema capitalista pueda gozar de una mayor autonomía; éste se convierta en una maquinaria productiva que trabaje por sí sola y, así, de forma automatizada, la acumulación de capital crezca exponencialmente sin límites, a costa de los recursos del planeta y de la vida humana entregada en el trabajo. Aun así, la mecatrónica junto con el resto de las ingenierías industriales pueden ser herramientas sumamente transformadoras de las condiciones de vida de los humanos; que a mi juicio, las limitaciones de estas disciplinas podría resolverse con un poco de visión crítica, reflexionando sobre los riesgos de idealizar la tecnología y abstraerla puramente en sus beneficios económicos, pensando más en la implicaciones materiales humanas y ecológicas, en el potencial emancipador que tiene cada gran desarrollo tecnológico en el trabajo humano. Tal vez, realmente mi deseo fue tangencial a la mecatrónica. Quizá me interesó porque era la tendencia creciente en la industria del estado y, como toda moda, siempre termina luciendo atractiva a nuestros ojos y resonando seductivamente en nuestros oídos.

Dejando la mecatrónica un poco de lado, en la prepa tuve mi desencuentro amoroso más lastimoso y en mi familia las cosas tampoco marchaban del todo bien. En general, me sentía como un “cono”— expresión comúnmente usada en el ámbito deportivo—, por lo inmóvil, por sentirme incapaz de resolver conflictos con las demás personas y mejor evitar relacionarme lo más posible. Aquí consolidé mi falta de reacción emocional, fingir que no me afectaban las cosas para pasar desapercibido y no fueran a molestar me mis compañeros por mostrar debilidad. Me percibía desconectado de los demás aun cuando estuviera jugando y bromeando con ellos. Desarrollé un estilo de acercamiento muy limitado y arisco, pintando mi raya por medio de la carrilla para evitar ser lastimado. Aún con todo el escenario pintado de manera pesimista, tuve muy

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

buenos momentos con mis amigos a quienes valoro bastante por su apoyo —sin éste tal vez hubiera abandonado la prepa— y, por eso, las conservo hoy en día, a pesar de tomar caminos distintos. Supongo que el ánimo gris descrito fue más por el esfuerzo general que me representó el adaptarme a este ambiente social, lo sentí ajeno y sin rumbo.

En suma, durante mi estancia por el CBTis se desvaneció mi gusto general por las ciencias y la matemática. Tristemente no hubo nadie como profesor(a) que fungiera como un “oasis”. Así como ha sucedido en otras historias personales de científicos y/o divulgadores en redes sociales, quienes cuentan cómo la presencia de un gran docente les ayudó a superar las adversidades académicas y la animadversión común a la ciencia sistemáticamente mal transmitida en ambientes escolares². Puedo decir que, en esta etapa, el interés científico “murió” estrictamente en un sentido vocacional, más no en lo intelectual ni tampoco como forma de responder a inquietudes. De lo que me di cuenta, simplemente, es que no iba a construir una carrera y trabajar en función de la mecatrónica, la física o las matemáticas.

Paralelo a mis estudios de prepa, encontré una vía de escape a la vida mecanizada que augura el éxito económico. La música me representó el mayor contrapeso para salir del tedio y la amargura, volvió pasajera y amortiguó mi etapa preparatoria de carácter depresivo. En la música reencontré la sensibilidad que creía perdida en la mecatrónica. Después de presentarme en un recital en el foro de los Arquitos a mediodía, teníamos casa llena —porque estaban todos los invitados de cada músico— y me tocó cerrar el evento. Después de tocar una *Tocatta* de Denes Agay y el “preludio en do menor BWV 999” de J. S. Bach, me sentí muy ufano por la fluidez y la conexión que había sentido con la música a través del piano. La seducción del aplauso del público también fue un factor importante. Así, me persuadí de estudiar música de forma profesional.

Mis intenciones idealizadas eran: tocar varios instrumentos, componer y probar suerte en la dirección orquestal. No obstante, tenía poco tiempo de haber iniciado mis estudios musicales (1 año y medio aproximadamente). En ese momento tenía 17 años e ingresar directamente a una licenciatura me resultaba complicado por el perfil de ingreso que solicitaban. Mi profesor de piano, en aquel entonces, me ayudó a bajar los

² Caso como el del español Javier Santaolalla, doctor y divulgador en física de “Date un vlog”.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pies a la tierra, cuando le conté sobre mi deseo de estudiar me dijo que: “Hay que estudiar más teoría, solfeo. A parte está imposible para entrar a escuelas como el Conservatorio Nacional o el De Las Rosas, porque ya no cumples con el criterio de edad de tener 15 años”. Entonces, al terminar la prepa, me metí al extinto curso propedéutico de música que ofrecía la UAA, con el fin de formarme no solo en lo instrumental sino en las otras áreas fundamentales como el solfeo, la teoría musical, el canto, etc. Ahora me doy cuenta de que, además de disfrutar de la música, estaba buscando la existencia efectiva de alternativas a la vida tecnificada de la industria o las oficinas. La alternativa de poder vivir bien sin necesidad de forzarme a realizar lo que no me gusta e interesa, sólo porque “está bien pagado”.

Es común escuchar comentarios, algunos en broma pero otros más en serio, de que en las carreras de artes normalmente “te vas a morir de hambre”, porque no hay trabajo o no se paga lo suficiente. Un dicho falaz pero muy reproducido que nos habla, no de la precarización real del trabajo artístico, sino de la precarización del valor en general del trabajo que no tenga *per se* un fin personal microeconómico de querer ganar dinero, y macroeconómico, en el sentido de que sea un trabajo reproductivo y acumulativo del capital. Este dicho constituye una profecía auto cumplida, no porque la vida en el arte por sí misma realmente sea precaria, sino porque nos comportamos como si lo fuera; cuando los bares contratan bandas en vivo y ofrecen pagarles con chelas. El valor del arte está en otra parte, al hacer más llevadera la miseria de la vida; como, en una supuesta entrevista, se le atribuyó a Jorge Luis Borges la respuesta de que la poesía “sirve para el placer, para la emoción, para vivir” (Bolaños, 2015). El arte es un ‘no’ al trabajo asalariado común, pero, sobre todo, es un no a la enajenación. Representa una alternativa a sentirnos ajenos a nuestros trabajos; a nuestras creaciones en forma de objetos en los que invertimos buena parte de nuestro tiempo y energía.

La producción en el arte más bien se trata de un acto creativo. Es un acto valioso por el mero hecho de engendrar y por poner una parte de tu vida. El arte se trata de un proceso creativo donde estás comprometido de principio a fin, en donde te pertenece, íntegramente, la propiedad material e intelectual de tu trabajo. El valor de intercambio aquí es puramente circular. El valor no es capturado por la propiedad intelectual concebida como los derechos para explotar y vender las obras amparada con leyes como la DMCA. Cuando el valor de la creaciones artísticas es capturado por la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

lógica del capitalismo, las son obras convertidas en objetos de intercambio monetario, en dinero muerto. En el presente ha sucedido en la gran industria de la música o con la adquisición, por cantidades estratosféricas, de obras plásticas como la de “Balloon dog” de Jeff Koons.

Como el lector puede anticipar, en efecto, la luna de miel de la idealización del arte no duró demasiado. La música tampoco resultó ser ajena al sistema económico social en el que vivimos y al tipo de trabajos que produce. El desencanto, primero empezó con los costos de la matrícula y la colegiatura, éstos eran más elevados que los de una carrera promedio de la universidad. Por este motivo, me vi en la necesidad de laborar en el cine y conseguir los fondos necesarios para solventar los gastos de la carrera. Por tanto, tenía que dividir mi tiempo entre el estudio y el trabajo. En un principio, no parece ser tan complicado si logras organizarte adecuadamente. El problema es que la carrera de música me era muy demandante, como dijeran por ahí: “una pareja celosa y posesiva”. Demandaba tiempo de calidad, una rutina que me permitiera dedicar diariamente de una a dos horas de solfeo, una de teoría e historia, de tres a cuatro horas de piano, agregando además el tiempo de las clases presenciales. Me quedaba muy poco tiempo después de mi rutina antes del trabajo; entre los traslados para alcanzar a comer en casa y luego llegar puntual al trabajo.

Para un gran porcentaje de jóvenes, trabajar y estudiar al mismo tiempo es una dinámica de lo más normal. Así ha sido desde que tienen memoria, porque no tienen de otra. Sin embargo, si tu privilegio te permitió escapar a esta dinámica, para después entrar en ella, te va a requerir mucho compromiso y convencimiento. Más que nada lo digo porque los trabajos que tuve paralelamente a mis estudios no eran demasiado pesados como es, para mí, la albañilería. Sin embargo, me resultaban muy cansados, por el hecho, de tener que invertir mi tiempo y esfuerzo en actividades que no necesariamente me eran enriquecedoras o útiles. Por hacer hacerlas a cambio únicamente de recibir una paga. Actividades en el trabajo del cine como: tener que cortar y contar los boletos del acceso a las salas³. Cuando finalmente llegaban los breves

³ Claro que había otras actividades como limpiar las salas, el lobby o los baños, que estaban sujetas a hacer cosas que normalmente no estaríamos dispuestos a hacer fuera de nuestra casa. Esta experiencia me enseñó a valorar que es un trabajo que al final alguien va a tener que hacer. Con esa sensibilidad descubierta, ahora procuro ayudarlo; no siendo descuidado, ensuciando o poniendo la basura en los lugares que son asignados.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

periodos de ocio sin trabajo ni estudio, al estar disfrutando de ver película o una serie surgía la voz —es decir, me decía a mí mismo pero en tercera persona— de que tal vez sería mucho mejor aprovechar el tiempo y estar estudiando esas escalas cromáticas. La música, de ser un disfrute, se volvió un desgaste mental.

Al fin, pude conseguir ahorrar una cantidad de dinero que me permitía cubrir mis colegiaturas y poder salir de la dinámica de trabajo-estudio. Renuncié a mi trabajo, además, porque me encontraba hartado de la dinámica interna —sentía que no podía lograr o avanzar más trabajando ahí—. Otra razón era porque los horarios de la licenciatura en música eran más extensos y me supondrían un reto mayor para cumplir con mi rutina de estudio. Sin embargo, ahora que me podía dedicar de lleno a mis estudios, me encontraba ya demasiado consumido por la exigencia “musical”.

Muy a menudo, cuando alguien se encontraba descansando en la escuela o sin hacer nada por más de media hora, los compañeros músicos se referían a éstos de forma irónica como los “virtuosos”. La expresión de ser un virtuoso hace referencia a los músicos que nunca estudiaban, pero, por su “talento innato”, al final, todo les salía. En realidad, los virtuosos representan a un grupo selecto de músicos, quienes desde muy niños fueron iniciados en este mundillo y además tienen el “don divino”—situación que en muchos músicos alimenta las idealizaciones, los celos y la envidia profesional—. Ya fuera que estos músicos iniciaran temprano su estudio por tener una familia de músicos o por simples coincidencias de la vida, la ventaja temporal de haber comenzado antes les suponía una relación privilegiada con el lenguaje de la música frente a los que no. Todos aquellos que comenzaban a una mayor edad la tenían más complicada. Nosotros también teníamos un lugar en la música, pero más como los “obreros” del arte. Como solía decirnos un profesor de solfeo para que no flojeáramos en sus clases: “Pues sí. Hay que talachearle, no hay de otra. Si no eres “virtuoso” tienes que estudiar muchas horas, hasta que te salga”. Justamente por haber empezado “tarde” en la música, me sentía sin el talento suficiente para ser buen músico y con la obligación de compensar todos esos años sin estudio. La música era pues un oficio para los plebeyos y los artistas eran aquellos afortunados por haber sido tocados por el dios de la suerte.

Después de que la licenciatura en música me asestara este golpe de realidad, acabé imaginando mi destino en la música como un trabajo más, común y corriente a cambio de un salario. De imaginarme dirigiendo una orquesta o tocar en recitales,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

empecé a vislumbrarme dando clases mal pagadas a estudiantes que no quieren estudiar cuyos padres los obligaban a estar ahí; “hueseando” los fines de semana tocando en eventos para sustentar mis necesidades básicas. Hasta aquí, es claro que había un ideal muy fuerte sobre mi lugar en la música al que no alcanzaba a responder y se volvía cruel conmigo por no lograrlo⁴. En contraste, algunos de mis excompañeros, a pesar de compartir dificultades similares a las mías, pudieron continuar con su deseo de vivir de la música. Ellos valoraban su esfuerzo de hueseear y talachear para después tener sus encuentros esporádicos con el arte; por los motivos que los hicieron adentrarse en la música en primer lugar. La idealización del arte como una dimensión “más allá del trabajo” no se puede deshacer, pero se pueden reivindicar las formas de trabajo y sus recompensas que no se guían o se entienden bajo la concepción capitalista. Sería prudente no confundir el desencanto con la resignación a vivir una adultez típica en el capitalismo.

Me di cuenta de que mi vocación por la música no era tan potente como creía en un principio. Fue un golpe muy duro cuando me topé finalmente con el *leitmotiv*⁵ de la precarización del arte, —las cantaleas repetidas sobre que “te vas a morir de hambre, y te vas a quedar en la calle”— precarización que había hecho efectiva. Me gustaba la música, pero no era un deseo por el cual estuviera dispuesto a sacrificarme o arriesgarme. No sentía que ella pudiera sostenerme completamente y me permitiera sobrellevar el coste subjetivo expresado en síntomas ansiosos, depresivos y la pérdida “mental” del tiempo libre para disfrutar de otros aspectos de la vida. Llegó un momento en que la presión se hizo abrumadora: de forma autoimpuesta y luego proyectada en los docentes; escuchaba el “tic-tac del reloj”, anunciándome que mi tiempo se terminaba y yo no podía avanzar más —por más rápido que tocara las escalas diatónicas y arpeggios, sentía que nunca iba alcanzar la velocidad que tenían los grandes pianistas—. Temblaba cada vez que mi profesor de piano me pedía que me relajara, entre más me lo decía más imposible me era relajarme. Decidí ponerle un alto y, aún con todo el dolor que me causó, deserté de mi formación musical.

⁴ He comprendido que para que el ideal no se vuelva un atroz y cruel mandato, dependerá mucho de cómo podamos complementar nuestro sueño con lo que realísticamente tenemos y podemos ofrecer en cada momento.

⁵ En su sentido musical.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Busqué que la ruptura no me afectara mucho, la racionalicé mucho tiempo para poder sentirme conforme con mi decisión y comunicarlo de forma sencilla sin que me atosigaran los posibles cuestionamientos de mi familia y amigos. Elaboré y repetí frases a los demás para salir del paso sin que pensarán que era un holgazán⁶: “lo que antes disfrutaba se volvió una tortura... La música era más un pasatiempo, pero me di cuenta de que no quería dedicarme a ella profesionalmente”. Había algo de verdad en estas afirmaciones, eso no lo discuto, pero de fondo estaban las demandas subjetivas por la exigencia y el reconocimiento. Estas demandas hicieron de las tuyas, esto lo exploraré más adelante. Claro que resentí el malestar de la realidad laboral. Lo que sentía que omitía en mis explicaciones era algo muy personal sobre mi relación con el trabajo y la consigna productiva del capitalismo⁷. No sabía qué era exactamente, pero lo que sí, es que me parecía que había algo profundamente equivocado en la estructura laboral. Y, como no estaba seguro si había algo malo verdaderamente en la estructura, primero necesitaba saber qué pasaba conmigo. Saber, ahora que no entendía por dónde tenía que ir.

A la renuncia le siguió un periodo de crisis fuerte pero adormecida. Me refiero a que me encontraba “sedado” en mi expresión emocional, en mi relación con ciertos sentimientos derivados de la tristeza y la angustia, debido a que no me permitía vivir en la sensibilidad fuera de la escena musical. Por ejemplo, cuando le comenté a mi mamá de mi renuncia a la carrera pude ver cómo se quebraba, desilusionada y con los ojos vidriosos, me preguntaba, “por qué y ahora qué”. Me conmovía bastante ver su reacción, pero, para evitar sentirme arrastrado por estas emociones del duelo, buscaba enfadarme un poco para mis adentros y mostrarme firme (aunque me reía un poco de nervios) y, sólo le repetía: “no es lo mío”. Es verdad que, con ayuda de la música, había alcanzado una gran libertad a la hora de explorar pensamientos y sentimientos complejos a través de los sonidos, evocándolos en la ejecución y la composición. No obstante, estos afectos en su relación expresiva y comunicativa con las personas permanecían suprimidos. El único camino que veía claro era continuar en la

⁶ Y he comprendido que la pereza está sumamente estigmatizada. Mladen Stilinović (2015) escribió un *Elogio de la pereza*. Él nos argumenta que la pereza es condición *sine qua non* para el arte, representa la “ausencia de movimiento y pensamiento, el tiempo necio”, lo que “no es nada” (p. 19), lo que n. Podemos coincidir junto con Malévich (1921, como se cita en Stilinović, 2015) en que el ocio no es “la madre de todos los vicios” sino de todas las virtudes, en pocas palabras, de la creatividad.

⁷ Es importante enfatizar que durante esa época no lo pensaba bajo categorías teóricas, sólo las experimentaba como un malestar que ahora logró nombrar de esta manera.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

universidad. Me seguía pareciendo la respuesta natural, ya que la escuela siempre me gustó —a veces más, otras menos—, siempre encontré en ella un espacio sumamente magnético y acogedor. La cuestión principal era: ¿qué estudiar ahora? La pista se encontraba en la incomodidad general que experimentaba y me obligaba a renunciar a cualquier empresa seria que me interesara.

Un buen tiempo, me hallé barajando las posibles opciones de la oferta educativa universitaria. Revisé exclusivamente el catálogo de la UAA. En aquella época consideraba que no había otras alternativas institucionales serias en el estado y tampoco consideré viable mudarme a otra ciudad por una carrera. Las carreras de sociología y ciencias políticas me atraían pero no lo suficiente; me daba la impresión de que se encontraban “abandonadas” por parte de la comunidad universitaria. En un momento dado, consideré entrar a Relaciones Industriales debido al hartazgo y cansancio mental que estaba padeciendo; me atraía el mote que recibía la carrera como “vacaciones industriales”⁸, porque quería tomarme unas vacaciones de la exigencia. Un descanso del sentimiento de opresión, del deber-hacer en calidad de productivo y retributivo; de sentirme incómodo por disfrutar de mi tiempo libre atormentándome con ráfagas de pensamientos como: “bueno para nada”, sólo por tumbarme a mirar el cielo sin más. Estaba harto de los pensamientos crueles y exigentes: “sería mejor aprovechar el tiempo trabajando, ganando y acumulando dinero”. Odiaba la sensación de culpa, de sentirme improductivo, de ser un paria que no generaba ingresos ni aportaba nada a la sociedad. Quería sentirme libre de hacer lo que yo quisiera sin temor a que el pensamiento del deber-hacer me estuviera acechando para reclamar mi tiempo y mi vitalidad. Necesitaba algo que me hiciera sentir diferente.

Fue así cuando entró en escena la psicología, con altas probabilidades de ser la elegida. Mi relación previa con la psicología era casi nula; había conocido personas que estaban relacionadas con ella. Por ejemplo, un compañero músico que también estudiaba psicología en la Universidad La Concordia y una compañera de trabajo quien recién había ingresado a la licenciatura en la UAA. Chequé el plan de materias de la carrera y algo me llamó la atención, no sabría decir qué cosa exactamente. Tal vez fue el

⁸ Parece ser que este gracioso mote sólo lo recibe la carrera durante la universidad. Porque al estar ya dentro del trabajo de RRHH, veo cómo el desgaste y la explotación laboral, pese a la buena paga, están “acabando con el cabello” de varios de mis amigos, quienes estudiaron Relaciones Industriales y ahora trabajan para las empresas japonesas de la localidad.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hecho de observar que el plan de estudios abarcaba el estudio transversal de la vida, desde la infancia hasta la vejez. Al ver varias materias vinculadas con la infancia experimenté cierta contradicción: me conflictuó, por un lado, porque me representaba una época con recuerdos alegres pero otros muy delicados y, por otro lado, me atraía el hecho de rastrear algún origen conflictivo o echar luz sobre estos pensamientos que me atosigaban constantemente.

Mi convencimiento se gestó poco a poco. Ajustaba y ensayaba mi perfil de ingreso con el estereotipo de lo que pensaba consistía la psicología. Al recordar esto, reconozco con un poco de pena que, a veces somos muy intransigentes con aquellos que se acercan para preguntarnos sobre qué trata la psicología, más allá de las choteadas bromas como: leer mentes. Antes de entrar a la psicología, también creía que se trataba de escuchar y dar consejos a los demás. El prejuicio de escuchar no estaba errado, pero la parte de meter la cuchara y decir a las personas lo que deberían hacer sí se vio completamente transformada en el decurso de la carrera⁹. Así fueron mis primeros acercamientos. Me aproximaba a la psicología con una imagen idealizada pero sin ninguna certeza de sus limitaciones y alcances concretos. Esto tiene plena relación con lo que estudiaron Hernández-Zapata & Ceballos-Tabares (2020) sobre los imaginarios sociales que poseen los estudiantes de psicología de nuevo ingreso. Ellos argumentan que ideas típicas sobre la psicología, por ejemplo, que su función consiste en la elaboración y suministro de “remedios sociales para transitar del malestar al bienestar” (p. 6), están impregnadas por la ideología del mercado, a modo de filtro de los intereses que los estudiantes pueden tener desde mucho antes de ingresar a las carreras. En pocas palabras, tenemos una visión sobre qué desear y esperar de las carreras con base no sólo en nuestras fantasías individuales, sino desde un punto de vista social, en lo que nos suponen como trabajos laboralmente efectivos.

Ahora que recuerdo mi primer deseo de estudiar la psicología, me doy cuenta de que operamos nuestros deseos bajo una imagen idealizada. El problema resulta cuando miramos en retrospectiva esa imagen: juzgamos de ingenuos nuestros anhelos cuando los comparamos con nuestra experiencia actual. Parecemos olvidar que siempre empezamos con puras ilusiones nuestros deseos. Quizá este juicio sea, en parte,

⁹ Creo que habría que matizar mucho este aspecto porque, como veremos, hay muchas maneras diferentes de “meter la cuchara”.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

producto del sentimiento de desagrado al mirar al pasado y distinguir claramente la estructura de nuestras fantasías; cómo idealizamos las cosas o situaciones que podrían o no ser. Podemos recordar aquellas épocas con cierta nostalgia y alegría. También, si queremos, podemos disfrazar el deseo de curiosidad intelectual. Sea cuales sean las explicaciones o maneras en las que iniciamos, éstas representan una forma de introducirnos a explorar nuestro deseo y son completamente legítimas. Sin la fantasía no habría “soporte” (Lacan, 1959/2010, p. 13) para el deseo, ni deseo que soportar. Son nuestros afectos en combinación con nuestras ensoñaciones diurnas y nocturnas las que, por su propia lógica causal, tanto consciente como inconsciente, nos llevan finalmente a emprender acciones. Nos instan a movilizarnos y empezar a aproximarnos directamente a lo que deseamos. Si nuestro camino por la psicología, “ingenuamente”, comienza como “un deseo de saber sobre nosotros mismos” y/o, “para construir nuevas formas de relacionarnos con la vida y los demás”, no hay problema alguno, estos sólo son nuestros orígenes. Ir tras un deseo siempre implica aventarse un clavado, hacer una apuesta un tanto a ciegas. El asunto de fondo radicará en aquello que haremos, una vez atravesemos la fantasía con la experiencia; cuando los sueños sean machacados por los “golpes de realidad”, y, entonces, nos demos cuenta de la enorme complejidad que rodea a nuestro deseo.

Por mostrar un ejemplo de lo anteriormente dicho: durante mi búsqueda de una carrera profesional nunca problematicé al filtro meritocrático, esto es, la selección realizada por las instituciones educativas desde la educación básica hasta la superior. Es la distorsión meritocrática la que nos hace creer, de forma ilusoria, que las recompensas obtenidas serán directamente proporcionales a nuestro esfuerzo invertido. Si trabajamos duro tendremos éxito y una excelente remuneración. La meritocracia es un vestigio de la ilusión narcisista de que nos van a querer y dar nuestro lugar por el mero hecho de ser “bonitos y bien portados”. La ilusión ideológica se mantiene cuando, durante tu carrera escolar, puedes acceder a apoyos económicos como las becas y/o tu promedio te permite aumentar las probabilidades de ingresar a “mejores escuelas” —siempre y cuando también se te garantice algún apoyo que te permita costear los gastos de la matrícula y las colegiaturas, en especial, cuando son escuelas privadas—. Al igual que sucede con el análisis marxista (Marx, 1867/1975) de la fetichización de las mercancías y la justificación racional de la forma que les damos valor; actuamos como si se tratara de un proceso tan natural como el ciclo de agua: el mercado, sujeto a la oferta y la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

demanda, en el intercambio de mercancías automáticamente, mágicamente, asignaría los “valores” (p. 58-61) correctos correspondientes para cada objeto que se intercambie dentro de él, obviando las condiciones del trabajo y de la producción.

En el caso meritocrático educativo ocurriría algo similar, esta fantasía no sólo oculta cómo asignamos un valor de forma universal a cada esfuerzo académico singular, sino que, además, dejamos fuera de la ecuación que el esfuerzo singular académico conlleva siempre un acceso al privilegio. El privilegio implica tener la puerta abierta a un mínimo de recursos necesarios que, por ejemplo, te permitan enfocarte y canalizar tus esfuerzos exclusivamente en tu vida escolar, o que no tengas que trasladarte cada día dos horas de tu casa a la escuela y viceversa. Mi privilegio fue tener el acceso, en términos de Bourdieu y Passeron (1970/1996, p. 71), a un “capital cultural”. Mientras que no tenía problemas con los requisitos para ingresar a las instituciones que me interesaban ni siquiera sabía de su problemática existencia. La selección en la música representó palpar por primera vez esta realidad desde otra óptica. El mismo criterio jerárquico de la meritocracia entraba en juego con tipo de habilidades y privilegios con los cuales no estaba familiarizado a la hora tocar música.

Mi privilegio radicaba en que, aun cuando toda mi escolarización la realicé en instituciones públicas, con todas sus virtudes y carencias, en el legado familiar recibí un capital cultural importante. En mi familia siempre estuvo presente un deseo concretado en una actitud por “querer-saber” más; por leer literatura e informarse recurrentemente con las noticias; en mi casa se materializó en la forma de estantes repletos de libros, cuentos, novelas, enciclopedias, etc. Yo pude tomar “prestado” este “querer-saber”, como parte del deseo familiar inconsciente. Recuerdo mucho un librero que tenía unas enciclopedias coloridas colección de Disney llamada “Tesoros del Saber” donde cada tomo era un campo temático distinto: “transportes, los inventos, las grandes capitales, mitos y leyendas, etc.” Cuando era más pequeño sólo me interesaba verlas por sus llamativas ilustraciones con los personajes de Disney y las fotografías que eran como una ventana al mundo. Pasaba horas montándome historias para ir relacionado una imagen con otra conforme avanzaba en el libro. Realmente nunca las leí cabalmente de principio a fin pero despertaron mi primer interés por el contenido de los libros. El gusto por la lectura me llegaría hasta la secundaria, con obras como “El perfume” o “Las aventuras de Tom Sawyer”.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El privilegio no impide el deseo pero no lo problematiza, porque el deseo se confunde con lo que lo produce. Yo no me cuestionaba la meritocracia hasta hace unos años, porque lo que deseaba no entraba en conflicto con la estructura de organización social, económica y política vigente. Es decir, hasta que contacté con la sensibilidad de la experiencia de privación de otros privilegios (habilidades, económicas, etc.), logré percatarme de mi capital cultural y lo accidental que era en realidad. La brecha siempre estuvo presente al jugar con niños que tenían más juguetes que yo. Esto no quiere decir que ahora deteste la educación o la universidad en su conjunto por sus prácticas meritocráticas, pero la sensibilidad al privilegio me hace querer cambiar las cosas al saber que pueden funcionar de otras maneras. Ahora que reflexiono sobre mi trayectoria vocacional surgen estas afirmaciones sobre mi deseo de ser parte de la comunidad educativa traslapado con el deseo de producir un mejor lugar para estar en ella. Estar dentro de la educación para buscar transformar los mecanismos que, desde luego, no son justos y, sistemáticamente, reproducen desigualdad: privilegios para algunos y obstáculos para otros. Un deseo vocacional que está ligado pero, a su vez, muy diferenciado de lo que la estructura dictamina de forma unilateral como mi lugar asignado.

La pregunta por cómo surgen y de dónde vienen los deseos vocacionales, me llevaría a trazar una línea con una serie de imbricaciones y conexiones que de intentarse abordarse, no tendrían fin alguno. Me comprometería a preguntarme, investigar y escribir sobre toda mi vida y, ni siquiera esto me garantizaría tener una respuesta definitiva; trascendería, en el proceso, los objetivos de la presente tesis. Por lo tanto, es necesario trazar ciertos límites. Lo que sí puedo hacer es recuperar los escenarios biográficos necesarios para poner en juego la pregunta por el deseo y la vocación, el reconocimiento, la identificación, etc., conceptos articulados con los sucesos significativos durante mi formación escolar, laboral y el trabajo en el capitalismo. Pero es necesario dar una vuelta más al preámbulo sobre lo que entiendo de aquí en adelante por “deseo”.

Una de las motivaciones que encontré al recuperar mi experiencia era justamente un sentimiento de soledad. Al revisar mi relato cuando lo describo percibo el estado afectivo depresivo o ausente por el que pase en la preparatoria el vínculo como “muy limitado y arisco”, usando la “carrilla para evitar ser lastimado”. Me puedo dar cuenta

de que ese encerramiento es algo que está predominando en nuestro individualismo social, una “enfermedad del vínculo social”. Se trata de un malestar en tendencia que nos hace preferir estar solos para evitarnos la fatiga de relacionarnos, de querer formar comunidad y satisfacernos solitariamente. Antes de entrar a psicología, me llegué a sentir muy solo con la idea de solventar mis problemas sin ayuda de nadie. Sin embargo, durante la carrera logré sentirme acompañado y muy querido por varias personas que a la postre han resultado muy importantes. Fue un proceso que conllevó muchas lágrimas, mucha incertidumbre y sufrimiento. Redundó en una oportunidad para abrirme y salir de la experiencia solipsista, claudicar de la tentadora meditación cartesiana que enunció el espíritu de la modernidad con el *cogito ergo sum*; aceptar y desear que no sólo existiera mi ego . Quería encontrar algo más en la vida que sólo pretender ser esa imagen y concepto autorreferencial e ideal, pero antes había que verlo para reconocerlo y valorarlo.

Es necesario cuestionar el deseo cuando este es entendido de forma exclusivamente individual. Pensar en el deseo individual significa que en cada uno de nosotros estarían tanto la causa como el efecto mismo. El deseo, como un circuito cerrado, implica que de nuestra interior emergería la imagen del objeto a desear y las razones por las que lo deseamos. Por tanto, concebir al deseo de esta forma, nos haría los únicos responsables, en pensamiento y acto, de lo que queremos. Se trataría de una especie de “motivación intrínseca” o un “locus de control interno” como se refieren algunas psicologías cognitivistas (e.g. Pannells & Claxton, 2008; Ryan & Deci, 2000). Naturalmente, siguiendo esta lógica, en nosotros estaría inscrita desde siempre la “marca” de lo que somos, lo que seremos y podremos ser. Nuestra esencia, en este sentido, estaría definida por lo que queremos y por nuestras maneras de conseguirlo. Si esto fuera así, en mi esencia no estaría ser músico: no nací con las cualidades ni las contingencias lo posibilitaron de estar forma, ni mi motivación intrínseca fue lo suficientemente poderosa para seguir estudiando música. Pero, el deseo ¿a quién le pertenece? ¿Realmente es mío o me viene de otro lugar?

Al abrir al deseo de su esfera individual y articularlo como hizo formalmente Lacan (1957/1999b) en su seminario 5 *Las formaciones del inconsciente*: el deseo es “deseo del Otro” (p. 99), éste adquiere una dimensión radicalmente distinta. Este aforismo implicaría que nuestro deseo tiene que pasar primeramente por el

reconocimiento de aquello que el Otro —supuestamente— desea. “El Otro”, entendido como la suposición del campo o estructura social y simbólica; la instancia donde se encontraría todo el lenguaje. En esta aparente y neurótica completitud del lenguaje como el “tesoro del significante” (p. 159, 1999c), el Otro nos otorgaría, inconscientemente, el mapa y las coordenadas de lo que potencialmente podemos tomar como objetos para identificarnos y, además, nos habilitaría como sujetos divididos (entre significantes) para desearlos¹⁰. Desde que nacemos nos inscribimos incidentalmente en un lugar ya estructurado. Este espacio entre significantes es lo que se nos ha sido permitido ocupar. Posteriormente y, en consecuencia, suponemos que, efectivamente, este lugar es lo que se nos pide ser con todo el peso de la letra. Esto podemos verlo claramente cuando ligamos la noción del deseo con la del “capital cultural” familiar. Este legado cultural se va reproduciendo pero no tiene los mismos efectos en todos los miembros, sólo cuando uno se reconoce —como en mi caso— en esta posición entre significantes, puede asumir su deseo como parte de lo que le corresponde como herencia y como deber ara contribuir al desarrollo de capital.

El deseo del Otro no es una fórmula que implique un determinismo absoluto sino parcial. Tiene un carácter estructural porque nos comportamos para que lo tenga. Empero, cada uno de nosotros está abierto a la posibilidad, a lo accidental, a la singularidad del acontecimiento; expuestos a la multiplicidad y flexibilidad ontológica mediante la experimentación de eventos vitales únicos. Según cómo se produzcan estos acontecimientos, resolveremos la incógnita a nuestro deseo tanto de forma colectiva y simbólica como de formas muy particulares en nuestro devenir. Estas singularidades se darán en la “relación lógica” que nos opera y en las “fantasías” que las sostienen. Lo que cada uno de nosotros tendrá como particular serán justo nuestras historias, razones y ensoñaciones en donde echen raíces nuestros deseos colectivizados desde el principio y, las maneras de “darles sentido” con nuestro repertorio contingente “simbólico” y, así,

¹⁰ Podemos jugar a las metáforas del mapa del tesoro. Un tesoro donde estaría todo el lenguaje con la batería significante: todos los lugares estarían completamente significados unos con otros con total correspondencia. El diccionario sería la concreción de esta fantasía neurótica del significado, de que podemos encontrar en éste todas las palabras que pueden significar completamente el mundo que habitamos. Sin embargo, en el diccionario no encontramos significados sino significantes representados por otros significantes encadenados entre sí. E.g. Una manzana = es un fruto que brota del manzano. No hay correspondencia el significante y lo significado, pues sólo desplaza el problema añadiendo más significantes que necesitan ser definidos igualmente como “fruto”, “brotar” o “manzano”.

posteriormente poder volverlas comunicables a los demás y crear en conjunto.¹¹ La auto-etnografía es un ejemplo de lo anterior al combinar mi historia subjetiva con elementos teóricos y simbólicos, con los que he podido vincularme, para que puedan volverla comunicable e inteligible para otros. El dolor me hace querer producirle un sentido, darle una dirección más allá de éste. El dolor me hace querer formularle en términos que puedan ser comprendidos por mí y por un otro. El dolor me hace nombrar a la angustia, al agujero que en ocasiones sentimos clavado en nuestro pecho.

Previo a querer ser profesionistas bien remunerados, el deseo vocacional, como se aprecia en mi historia, antes que nada es una fantasía de carácter primordialmente “infantil”. Es el claro reflejo de lo que vivimos durante nuestros primeros años, como una serie de ideas acompañadas de fuertes imágenes que buscan, sobre todo, la “identificación”. La identificación podemos comprenderla aquí como ese ejercicio imaginativo del deseo; de querer ser como alguien que apreciamos y admiramos profundamente (Lacan, 1956/1984). Querer ser como pariente especial o esos súper héroes de la infancia implica que éstos ya son valorados por aquellos que son importantes en nuestra vida, como nuestros padres. Así, por triangulación, nosotros asumimos también su valor, como en el caso cuando quería ser como mi primo el piloto aviador porque mi familia lo reconocía como alguien importante por tener esa función. El proceso de identificación es parte del deseo de “reconocimiento”; es, en dicho deseo, que el proceso de identificación adquiere tal valor. Cuando logramos investimos efectivamente en esta posición; en el universo simbólico obtenemos nuestro lugar como “sujetos” por medio de la “identificación de significantes” (Lacan, 1961/1999d, p. 2). Cuando yo buscaba ser como mi primo-piloto, ese inventor-científico o ese músico, había un lugar deseable a partir del reconocimiento, ya fuera por: las buenas palabras, las aventuras y la fama. o por los aplausos y el aliento fueron significantes que desambiguaban mi posibilidad de deseo al colocarme en una “buena posición”. Además, como una parte de la fantasía se trata de querer ocupar un lugar que técnicamente ya está ocupado por otros nos fuerza a nuevamente a emprender y extender la búsqueda— sea porque efectivamente hay un “semejante” en tal posición y esto provocaría tener una rivalidad a muerte o, porque este lugar idealizado sólo existe en el *topos uranus* de la

¹¹ Las comillas aquí tomaron referencia e inspiración en los 3 registros de la subjetividad: real, simbólico e imaginario (RSI) propuestos por J. Lacan (1974/2002).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ideas platónicas, es decir, resulta ser un lugar aspirable pero siempre inalcanzable—. Por tanto, tenemos que buscar “algo más”, el deseo como incógnita, puesto que, en realidad, siempre somos algo más (o menos) que el Otro. En los últimos años estando en la primaria, tuve una gran rivalidad con otro compañero por ser el mejor estudiante, el de mejor promedio y mejores puntajes en los exámenes estatales. Fue una rivalidad imaginaria porque sólo uno podía ocupar el lugar el lugar del mejor, pero detrás de esa tonta rivalidad fuimos buenos amigos. El ideal de perfección, en cambio, me forzó a querer ocupar una posición de músico que fantaseaba era reservada solo a los grandes músicos y, al no poder ocuparla efectivamente, sólo me quedaba con restos de un mandato alienante y atroz.

La fantasía se convertirá en una especie de precepto que se adhiere a la forma ideológica dominante. La fantasía se concreta con mayor fuerza y realismo, conforme vamos creciendo y “madurando”. Esto se ejemplifica cuando dejamos de fantasear con ser estrellas de rock o presidentes cuando somos grandes. Ahora, nos imaginamos como trabajadores que necesitan obtener su sustento diario, e.g. los “obreros del arte”. La ideología dominante es nos convence de vender “libremente” nuestra fuerza de trabajo a cambio de dinero, i.e. capitalismo. Es ideológica cuando asumimos que es lo natural o lo normal y además es atemporal, porque “todos lo hacen y siempre ha sido así”. La naturaleza ideológica del trabajo produce deseos cuyas fantasías típicas se sostienen en versiones modernas como: “conseguir el trabajo de tus sueños” o lograr “ser tu propio jefe” y con algo de realismo pesimista, comúnmente, se traducen en imaginar mejores condiciones laborales: mayores sueldos y menos presiones. El trabajo pasa de ser una actividad con alto valor afectivo basada en la identificación y el disfrute creativo, y pasa a verse sólo como nuestra fuente principal de obtención del dinero, deja de tener un valor inmanente. Ya no es el trabajo lo importante en nuestras vidas sino el dinero que se vuelve lo primario para sustentar cada uno de nuestros sueños, por ser el único medio para conseguir el resto de nuestros deseos. El trabajo sólo vale por el dinero que nos habilita a adquirir: como empleado en el cine, cuando dejé de aprender y querer estar ahí, este trabajo pasó a ser una cansada actividad que sólo me daba el dinero que necesitaba para pagar mis estudios.

El dinero se convierte, por defecto, en el símbolo de intercambio universal; en lo que suponemos en acto como lo más valioso. Si queremos algo en esta vida, hay que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

trabajar para conseguir activos con liquidez, para luego gastarlos en lo que “en verdad” queremos (e.g. viajar, tomar un buen vino, etc.). Necesitamos comportarnos como productores y consumidores de mercancías para cumplir nuestros deseos en esta vida. Hemos asumido importante que ganemos dinero de formas “moral y socialmente aceptadas” —un plus si además son legales y formales—, empleándonos en trabajos que existan en el mercado o, por lo menos, que puedan estar sujetos potencialmente a la lógica mercantil de la oferta y la demanda. De lo contrario, esta situación nos lleva a escenarios bastante trágicos cuando: El dinero es El Valor. El dinero se vuelve lo único o lo máximo; ganar dinero sin importar los medios. Pero, aunque sabemos el costo de las cosas, muy pocas veces nos detenemos a pensar el costo del dinero a cualquier costa. Esta situación nos puede llevar actividades con una connotación moralmente no aceptada por todos, como sucede con el narcotráfico convirtiendo la economía en narcoestados; la especulación financiera de los mercados bursátiles e inmobiliarios, crisis artificiales; los monopolios de los servicios alimentarios, en crisis alimentarias. Esta lógica del tener puede ir más allá y encontrar un resquicio en aparentar (Debord, 1995), para muchas personas implica que es más importante demostrar que se vive en el aura de la riqueza provista por el dinero, que vivir en justicia y en paz con el resto de la vida del planeta.

En un primer momento, el trabajo en el capitalismo es la actividad que nos tiene que asegurar nuestra subsistencia diaria, porque ésta no nos está garantizada sólo por existir. Si alguien quiere sobrevivir en este sistema de organización humana tiene que demostrarlo ganándose. En un segundo momento —y limitado a un número menor de personas—, una vez satisfechas nuestras necesidades vitales, ya veremos qué más podemos desear para mantenernos activos, prestos y alienados a seguir jugando al capitalismo. Generalmente, el deseo tomará forma en la mercancía, en forma de objetos de consumo que podamos intercambiar por el dinero adquirido por nuestro esfuerzo y tiempo en el trabajo. Estamos sometidos ideológicamente a la persecución incansable de cosas que puedan alimentar nuestro deseo de seguir trabajando, de entregar toda nuestra fuerza vital para que el capital siga expandiéndose —aunque la riqueza total generada sólo la acapare un ínfimo porcentaje de personas—. Estamos supeditados a vivir incondicionalmente a cambio de más dinero y a abrazar la fantasía meritocrática de algún día poder ser parte del uno por ciento superior en la punta de la pirámide. Esta fantasía ideológica me capturó durante la adolescencia, y se expresaba en la búsqueda

de reconocimiento a través grandes logros científicos remunerados por millones; en ensoñaciones diurnas, como ganarme la lotería, escenarios mágicos donde obtenía mucho dinero de un momento a otro y podía dejar de preocuparme por la obtención de dinero; incluso en sueños, con el pensamiento latente que aspiraba a la otra vida que tanto nos han vendido justamente como el paraíso en la tierra. Cuando hallé a la música y después a la psicología, la fantasía ideológica no se encontraba con tanta fuerza, porque me encontraba debilitado y un poco decepcionado del trabajo en el capitalismo como para querer seguir respondiendo a ella. La persecución estaba presente todos los días, pero empezaba a encontrar a otras cosas como la espiritualidad que le devolvía valor a las otras que no fueran capital. Por último, la persecución de la ganancia estará ligada a una lógica del plus, del exceso que alimenta en bucle la producción y acumulación del capital. Ninguna profesión o actividad salarial en el mundo occidental, incluida la psicología, permanecerá inmune a la lógica capitalista, pero la relación analizada entre estas irá aún todavía más lejos, y tampoco quiere decir que necesariamente cedamos completamente a su lógica.

1.2 Primer encuentro con la psicología y mi caracterización como estudiante a través de mi lugar como investigador-profesor

A diferencia de Ian Parker como nos cuenta en su auto-etnografía, yo no era ni de lejos un militante marxista al tiempo de estudiar la carrera de psicología. No permanecí como una especie de “infiltrado” para comprender cómo funcionaba, “desde adentro”, la “disciplina burguesa” psicológica al servicio del capitalismo (Parker, 2020, p. 27). De manera que, en mi caso, jamás actúe con cautela frente a los contenidos psicológicos, si bien, no era insensible a los problemas de carácter sociológico, político o económico. La óptica que tenía sobre dichos asuntos y sus causas, tenía dos vertientes principales: 1) parte de la problemática generalizada, nacionalmente, situaba sus causas en la ruina clase política mexicana e, internacionalmente, en la usura de los banqueros y billonarios empresarios; 2) sin embargo, quería agregarle aristas al conflicto y dirigirme a las causas de su detestable comportamiento.

Durante mucho tiempo creí —por escucharlo reiteradas veces de la boca de mi familia, maestros y otros medios— que los políticos o los banqueros eran canallas porque esta era su “naturaleza”: corrupta y ventajosa. En sus cabezas, se hallaría la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

verdadera esencia del problema; la razón de querer el exceso y joder a los demás en el proceso. En otras palabras, creía que en lo “psicológico”, estaba la parte trascendental del problema y, quizá, éste sería el chivo expiatorio definitivo de la presencia de todos los males históricos de la humanidad, al igual como creyeron muchos otros psicólogos (Ovejero y Ramos, 2011). Entonces, mi “misión secreta” consistía en emprender una búsqueda que atendiera la problemática desde la comprensión de la naturaleza humana; entender “el porqué del conflicto” en el ser humano, recurriendo a la psicología.

Mi otro deseo, de haber ingresado a la carrera, se gestaba a partir de la necesidad de adaptarme a la psicología como profesión. Después de mi experiencia agridulce con la música tenía ganas de que me gustara y pudiera dedicarme plenamente a ella como un trabajo y, así, sustentarme la vida sin padecer demasiado en el proceso. Además, sin saberlo conscientemente al ingresar quería que la psicología me ayudara con mi vida personal: con mis relaciones quebradas, con mis afectos adormecidos; sobre todo, para estar con confianza y en paz con la vida.

Mi actitud escéptica y crítica, en realidad, fue un producto gradual frente a las pretensiones normativas y el carácter subrepticio de la ideología. Esta posición reflexiva e inconforme devendría como un proceso que se gestó a partir del malestar que relataba sobre lo accidental de la vocación y el trabajo. El malestar se pudo concretar como una posición subjetiva crítica, precisamente, a partir de ciertas vivencias durante el periodo de estudio de la carrera de psicología¹². En el transcurso de la carrera pude revalorar la subjetividad a pesar de haber sido demeritada, infravalorada o inclusive mal vista por unas psicologías conductuales y cognitivas. Estas fueron las psicologías predominantes en la carrera que asumían posturas o tradiciones epistemológicas y metodológicas próximas al empirismo, naturalismo y positivismo. Y, ahora me resulta curioso, estar haciendo uso de una herramienta metodológica como es la escritura auto-etnográfica. Hace seis años, de entrada, probablemente la hubiera calificado de “anticientífica” y, en este momento, me representa un recurso más que útil para analizar el sujeto ideológico

¹² *Spoilers*: serían principalmente la combinación de la filosofía, como campo de pensamiento y reflexión, y el psicoanálisis, como otra forma de concebir la subjetividad. Además, la marca de ciertos profesores con una visión crítica transversal más allá de su preferencia por algún enfoque teórico. Serían estos agentes y elementos quienes pondrían dentro de mi panorama nuevas formas de entender y complejizar el juego del campo ‘psi’. De declarar de forma manifiesta la cara oculta de la psicología, no sólo teóricamente sino, también, en su práctica cotidiana.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

adscrito a mi experiencia y, al mismo tiempo, poder posicionarme abiertamente y reflexionar teóricamente sobre ello.

Retomando la metáforas que usamos para comunicarnos, el hecho de describirme como alumno me parece un ejercicio complicado sin evitar recurrir a las odiosas comparaciones, aunque sepamos que sólo sean imaginarias y no reales. No me parece que haya sido un alumno de los que se suelen llamar “ejemplar”. De esos estudiantes que, aparte de buenas notas, tienen un comportamiento idealizado, ligado a la “buena” conducta y contribuyen activamente en distintas áreas de la disciplina, incluso más allá de lo académico: un alumno que “vive por y para su carrera”. En ese sentido, me sentía bastante promedio; participaba aunque no lo hacía demasiado y sin mucho compromiso.

Dadas la contingencias de mi vida, aprendí a cumplir con el deber escolar desde la primaria, es decir, hacer las tareas y tratar de sacar calificaciones decentes en la medida de lo posible. Afortunadamente, pude deshacerlo como un deber y considerarlo como una responsabilidad en la medida que me interesaba genuinamente. Decidí no obcecarme ni obsesionarme porque me fuera mal (e.g. sacar una nota baja) por razones que fueran ajenas a mí —exámenes ambiguos o tramposos, flojera de trabajo en grupos, etc. Finalmente, subsumí el deber escolar dentro de mi deseo familiar de “querer-saber”, como una inclinación constante por querer conocer más y una forma de relacionarme con el mundo. Era necesario dar ese paso para que la escuela no se volviera únicamente una exigencia, una tortura del deber-hacer, sino un gusto e incluso una motivación de la cual pudiera hacer algo la novedad del descubrimiento. Fue un proceso de reconocimiento y confrontación hacia mis deseos. La confusión sobre lo que suponía inconscientemente me tocaba hacer: ser un buen estudiante, cumplir con buenas notas. Un proceso que, en gran medida, estuvo facilitado al haber pasado por el dispositivo analítico del psicoanálisis, proceso que detallaré más adelante con mayor profundidad pero que fue suficientemente importante para cortar esta relación supeditada de mi deseo a la exigencia de la demanda.

Me es relevante señalar o caracterizar cuál era mi posición como estudiante dado que nunca fui muy rebelde ni demasiado inquisitivo, y el título de la tesis podría aparentar serlo. Mis preguntas o comentarios en clase, casi siempre, iban en función de comprender mejor lo que los profesores nos instruían. Trataba de trazar una posible ruta

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para el entendimiento común y, si me gustaba y convencía lo suficiente, quizá una vía de identificación y afiliación a ese modo de pensamiento. En consecuencia, contrario a la actitud rebelde, trataba de no meter demasiadas contradicciones o señalar los posibles huecos que pudiera tener todo aquello que se nos enseñaba hasta que no conociera lo “suficiente” del tema. El clásico tema con tintes superyoicos de asumirse capaz, sentirse con suficiencia para poder opinar o elaborar argumentos al rededor un tema. Lo cual irremediamente nos lleva a interrogarnos acerca de los límites que imponemos: ¿hasta cuándo podemos o tenemos licencia para hablar o discutir sobre una cuestión? ¿Hasta qué punto nuestro silencio es preferible al de enunciar nuestra legítima duda e inconformidad? ¿Hay “verdades tan grandes” que no pueden ser, bajo ningún motivo, cuestionadas o repensadas desde nuestras “humildes” posiciones? Creo que no es un tema que se pueda zanjar con sencillez y cada uno tendrá una postura particular en relación, un espectro entre la tolerancia y la intolerancia, con la diferencia subjetiva.

En general, en las clase sentía que se manifestaba como un sentimiento de incomodidad, de tener algo que decir pero no aventurarme por temor a no corresponder idealmente a lo que estaba pensado, y además, de que se no reconociera el esfuerzo por parte de los demás de atravesar la barrera del silencio. En este sentido, considero que mi “estilo de aprendizaje” se podría encasillar entre la pasividad o la tranquilidad, entendiendo que durante las clases, buscaba no meterme en problemas “innecesariamente”. Si me surgía una inquietud muchas veces prefería indagar por mi cuenta y empaparme antes de plantear posibles de plantear “burradas” precipitadas. Aun así, tampoco sentí que pudiera meterme en problemas fácilmente en la carrera de psicología. Siempre hubo cierta apertura, tanto por parte de mis compañeros como de los docentes. La participación en la clase era , por lo regular, bastante activa, aunque en un grupo numeroso como el nuestro de 40 personas o más, casi siempre participaban las mismas voces. En lo personal, me limitaba a hacer pequeñas sátiras o tomadas de pelo, de vez en cuando y en un ambiente ya entrado en confianza. Me hubiese gustado ser más un estudiante rebelde, porque los estudiantes rebeldes son excepcionales al ser pocos en cantidad y, su organización espontánea se hace necesaria para incomodar de vez en cuando a las autoridades educativas por su gestión y visión empresarial que pierde de vista las necesidades elementales del alumnado y el profesorado. Este tipo de estudiantes escasean, particularmente, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Me parece interesante detenerme a pensar sobre nuestra tendencia a categorizar al estudiantado: lo solemos clasificar por estudiantes ejemplares, promedio, problemáticos, apáticos o pocos dedicados, etc. Es una distinción que, vista desde el lado del profesor, se podría inferir como la necesidad de reconocer nuestros “puntos de apoyo y debilidad” durante la impartición de un curso pedagógico. Después, la clasificación puede tener mayores repercusiones si la categorización se cristaliza en forma de tratos preferenciales o excluyentes, tratos dados de forma consciente e inconsciente según las etiquetas asignadas a nuestros estudiantes. Pero, pocas veces, nos detendremos a observar el trasfondo de los intereses de los alumnos: las implicaciones biográficas, sociales, afectivas; de dónde vienen y cuál es la época que están viviendo; cuáles son sus contextos socioeconómicos, políticos y culturales. Si consideráramos lo anterior dicho, nuestro análisis devendría con mayor complejidad, al tomar en cuenta las implicaciones que tiene pertenecer a cierta clase de estudiante; más aún, en un ambiente, tan rico y versátil, como el de una universidad pública. Convendría entonces empezar a desmitificar o *des-estereotipar* nuestra categorización estudiantil, ya que no toda postura activa de participación en clase significa necesariamente discordia, cuestionamiento o reflexividad, ni tampoco, toda postura pasiva significa concordia o resignación con lo que el maestro dice. Pienso que, como estudiante, nunca me gustó que los profesores me vieran como alguien incómodo y, ahora, como profesor no quiero quedarme con las etiquetas de lo aparente, soslayando las necesidades y los privilegios detrás de aquellas historias particulares. Me gustaría representar una marca que contribuya a desambiguar lo que los estudiantes creen que son porque se los han repetido incontables veces en esa historia escolar.

Capítulo II: Las pinceladas de la ideología en los primeros (des)encuentros con la psicología

El lienzo pronto se manchó pero la ilusión perduró...

2.1 El primer día de clases y las ilusiones del primer semestre

El 10 de agosto de 2015 iniciaron clases para la XXXII generación de la licenciatura en psicología de la UAA. Este día fue el primer contacto oficial que tuve con la psicología profesional, ya que no asistí a la bienvenida organizada por el

departamento de psicología¹³. Según me contaron mis compañeros de la bienvenida, les dieron una plática introductoria y un paseo por las instalaciones de la universidad y el departamento de psicología. El primer día llegué algo temprano, aproximadamente 15 minutos antes de las 7 am. Después del ajetreado trayecto en autobús —a esa hora era común que las personas fueran colgadas de la puerta de tan lleno que iba— apenas asomaban unos rayos de color amarillo en el horizonte. Una vez arribé a nuestro salón, el 49-C, visualicé a quienes serían algunas de mis compañeras y compañeros, y nos dirigimos una sonrisa muda. Estaba un tanto inquieto por volver a un salón de clases tan copado y variado. Desde la preparatoria no había estado en un grupo con cupo numeroso; las clases grupales en música nunca pasaron de los 20 alumnos y normalmente éramos menos de 10. En psicología, en cambio, eran 50 sin contar a los estudiantes que se recurraban materias.

Entré al aula y, después de vacilar unos segundos, decidí sentarme en las fila del fondo, casi al otro extremo de la puerta. Me dispuse a esperar la hora de inicio de clases mientras enviaba unos mensajes por *whatsapp* a una amiga para contarle como me iba. El salón era amplio y con la siguiente disposición: ventanas a los costados; pupitres de color azul ordenados en varias filas viendo hacia la pizarra; al frente y esquinados, el escritorio del docente y una pantalla de televisión. La mayoría de los salones en los que estuvimos a lo largo de la carrera serían prácticamente iguales —algunos más pequeños como los que estaban por el “jardín de las generaciones”—. Con estos aires escolares tendríamos nuestro primer acercamiento con las personas inmersas en este mundillo de la psicología. Se irían presentando, una a una, las figuras que actuarían como las representantes directas de la profesión. En la primera línea de la formación se encontrarían los docentes, dispuestos para vincularnos y mostrarnos los posibles caminos a seguir dentro de la profesión y la disciplina.

Nuestra primera clase fue la de “Procesos Psicológicos Básicos I” con un profesor de estatura media, tez pálida, con el pelo corto. Era una persona bastante risueña con cosas sencillas, del tipo de personas que preferían no meterse en honduras y exponer los temas por ellas mismas; no le gustaba armar discusiones pero sí que

¹³ Recuerdo que deliberadamente no quise asistir. Me parecía redundante conocer las instalaciones a las que ya había estado presente en la bienvenida de la licenciatura de Música. También me encontraba algo ansioso ante las caras nuevas, por lo que decidí guardar mis expectativas hasta que llegara el primer día de clases.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

reflexionáramos silenciosamente en los trabajos. El profesor nos dio la bienvenida y nos hizo acomodarnos en círculo alrededor del aula. Oficialmente arrancamos nuestro devenir profesional y existencial con la infame pregunta, que todo estudiante de recién ingreso odia o teme que le hagan: “y, tú ¿por qué elegiste estudiar psicología?” Cada uno de nosotros iba respondiendo, a manera de mesa redonda, esperando nuestro turno de forma inescapable. Por unanimidad, la respuesta más común fue la de “querer ayudar a la gente con sus problemas”. Yo no me salvé de dar una respuesta así, si bien para diferenciarme, incluí un componente “neutro” diciendo que me parecía interesante entender por qué nos comportamos de esas maneras tan extrañas como luego hacíamos. Diciendo estas palabras, sentía que denotaban cierta frialdad por expresarlas como una simple curiosidad intelectual y me percibí obligado a agregar la parte unánime altruista. En ese momento, me sentía incluido en el grupo de personas que se comportaban de maneras “extrañas” y necesitaban la asistencia de los psicólogos. Aunque no me pareció una respuesta deshonesto: en verdad, el mundo me representaba una auténtica locura y necesitaba tomar cierta distancia teórica para empezar a comprenderlo mejor.

Mientras dábamos nuestras respuestas, el profesor nos miraba con una amplia sonrisa y, de vez en cuando, agregaba comentarios a lo que decíamos. Al final, él hizo lo mismo y mencionó por qué estudió psicología. En un ejercicio reflexivo dijo que su razón inicial también fue la de querer ayudar a las personas, pero me interesó que agregara que el trabajo del psicólogo más que ayudar consistía en “modificar las conductas”. Con esto me confirmó, una idea vaga que tenía sobre la psicología; los psicólogos podían cambiar “algo” en las personas, aunque no sabría muy bien qué cosa ni cómo se hacía. Nuevamente, Hernández-Zapata & Ceballos-Tabares (2020) nos confirman la idea cultural que compartimos colectivamente del psicólogo como un profesional idealizado, de perfil humanitario y capacitado para ofrecer soluciones a diferentes problemáticas del malestar. Los psicólogos están para ayudarnos con nuestro “estar mal” y “modificarnos” (creencias, hábitos, conductas, etc.) para readaptarnos al mundo, si es que alguna vez estuvimos adaptados para éste; para pasar del malestar al bienestar. Lo interesante sería, justamente, el desarrollo del contraste entre la idealización y la precarización efectiva del trabajo psicológico, conforme avanzáramos en la carrera.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El segundo encuentro del día sería con una profesora cercana a los cuarenta años, de cabello corto y lacio. Lucía una pinta un tanto formal vestida con saco. Tenía una personalidad fuerte, de mirarte a los ojos con un mirada penetrante y terminar aliviando la tensión con un chiste malo. La profesora se instaló en el salón, depositó su bolsa en el escritorio y comenzó a dar vueltas sobre la tarima. Nos miraba de vez en vez, con cierta curiosidad y sonriendo un poco, como si pensara algo divertido de los nuevos rostros de sus estudiantes. Sostenía un vaso térmico con una bebida humeante y se nos quedó mirando buen rato. Finalmente, rompió el silencio y comenzó a hablar de las reglas que debíamos seguir para que la dinámica de su clase no se viera interrumpida. Tiempo después, pasó a charlar sobre la psicología en general; el deseo de estar ahí, y, nos contó cómo fue para ella la emoción de su primer día de clases en la licenciatura.

En su verbalización era notorio un lenguaje que parecía sofisticado o, al menos, con términos que la mayoría no hacíamos de nuestro uso cotidiano¹⁴— e.g. locuciones latinas como *per se*, *sine qua non*, etc.—; sin embargo, no reparaba en explicarse con otras palabras. Logró captar nuestra atención si era eso lo que buscaba; todos escuchando expectantes. Quizá, también disfrutaba de causar cierto impacto en los novatos. Puede ser que este fuera su estilo docente y era lo normal para ella, puesto que siempre mantuvo esa misma dinámica. Sostenía una especie de monólogo en el que nos hablaba de varios temas a la vez, ponía en juego sus propias elaboraciones teóricas, sin importar demasiado si la audiencia está especializada en la disertación. Aun así, de repente aligeraba su charla con chistes ocasionales y algunas anotaciones escuetas en la pizarra.

La clase que impartía esta profesora fue la de “Modelos Teóricos I”, cuyo objetivo era conocer las principales corrientes teóricas que habían aparecido en el panorama histórico de la psicología occidental. Más allá de darnos un contexto

¹⁴ Algo de lo cual también “peco” según me han referido en muchas ocasiones amigos, familia, colegas y profesores. Así que no es crítica sino reflexión, pero es algo que me he dado cuenta de ello y cuesta trabajo cambiar. Ahora que soy profesor me sensibiliza más a querer bajar el uso de terminología especializada; disminuir el uso de conceptos o “palabrotas” para intentar comunicar lo más posible sin crear tanta distancia de forma artificial entre maestro-alumno. El problema, empero, me parece no está en utilizar las “domingueras”, siempre y cuando, podamos y volvamos a decirlo con otros términos. En especial, si notamos que nos ven extraño o, también por simple cortesía. Está claro que se puede decir lo mismo de muchas maneras—incluso más allá de las palabras—, por tanto, es adecuado no presuponer que siempre nos vamos a dar a entender con todos de la misma forma. Abordaré esta cuestión un poco más a detalle en el capítulo de la “Guerra de paradigmas” y lo *academese*.

introdutorio de la teoría e historia de nuestra disciplina, pienso que, de alguna manera, esta materia me permitió ir perfilando mis preferencias a la hora de pensar en “lo psicológico”. A base de anécdotas y caricaturas conceptuales, dibujé un cuadro imaginario con las ideas y teorías psicológicas con las que me sentía más cómodo para pensar y probablemente ejercer a futuro.

En general, tenía cierta admiración por la elocuencia y los conocimientos que demostraba a modo de charla, te dejaban con ganas de saber más. Así que mucho de lo que absorbimos de este primer *background* teórico fue desde una sola dirección; textos y opiniones fundamentadas desde la postura de la profesora. Por un lado, sentía que cultivaba mi curiosidad pero, por otro, sentía que no era suficiente para formarme un criterio. Era el efecto del lugar simbólico del maestro, de aquel que yo supongo que sabe lo que nosotros no sabemos. La suposición no es para nada descabellada, es decir, cualquiera sabe cosas que otros no, la cuestión ocurre cuando una figura encarna exclusivamente esta posición de saber. El problema estribaría en: engalanarte o entronarte por suponerte, efectivamente, en una posición de saber frente a los demás; cuando sientes que has comprendido lo que el resto de los mortales no estaría ni cerca.

Mi principal descontento es que no hubo suficiente espacio al cuestionamiento a las afirmaciones de la profesora. El espectáculo era robado por la figura de la maestra, quien visiblemente se veía que gozaba siendo el centro de atención y le molestaba cuando ocurría lo contrario —e.g. tenía como norma no salir del aula mientras daba la clase, porque luego ya no podías entrar nuevamente—. El problema no son el formato de las clases tipo conferencia o disertaciones sino que no había el lugar, la invitación a reflexionar, a preguntarnos cuando había temas que estaban sujetos a nuestras inquietudes por la forma en que eran abordados. Reitero, no tiene que ver con los estilos de la clase, sino la existencia de espacios que, a pesar de nuestra insipiente o ternura de nuevo ingreso, nos alienten a la cautela; a no tomar demasiado en serio algunas cosas que pudieran decirse, es decir, a formarse críticamente. En los siguientes capítulos exploraré algunos eventos que tienen que ver con el tema en cuestión.

En suma, el primer semestre fue una larga introducción en la cual no me sentí atraído fuertemente por ninguna explicación psicológica. El conductismo me había parecido el modelo más congruente por su rigor teórico y práctico. Sin embargo, esta primera inyección de información sólo contenía atisbos que se irían acumulando para

después, en ese momento no me preocupaba tener definida una identidad laboral. La psicología como profesión se me presentó bajo un mundo muy abstracto y teórico, con pinceladas y caricaturas de lo que podría ser, principalmente en la clínica y la psicoterapia. Las clases sostenían mi atención por la novedad, al ver montones de autores, ideas y conceptos nuevos.

En balance, estas primera pinceladas del desencuentro me representaron un proceso de desaprendizaje. Sentía que necesitaba desaprender las nociones comunes que, tanto por cultura como por experiencia, adquirí sobre mí mismo y los demás. Necesitaba suspender los juicios y las interpretaciones con base en mi conocimiento personal, y sustituirlos en su lugar con los saberes científicos que me ofrecía la psicología. La misión, de aquí en adelante, consistiría en resignificar a través de la precisión teórica conceptos tan usados comúnmente como personalidad, mente, emociones, motivación, pensamiento, etc. Desechar la “psicología popular”, como se han referido al sentido común con el que pensamos y nos relacionamos con otros diariamente (Hutto & Ravenscroft, 2021). Habría que comenzar a dudar de qué es lo que ocupa realmente el lugar del saber en esta operación de sustitución, cuando desechemos nuestra propia experiencia a cambio del saber de los libros y los maestros que hablan en nombre de la ciencia —o quizá de la ideología o del mercado—. La retórica subrepticia de la falacia de autoridad enmascarada de dichos de la autoridad científica, de las “vacas sagradas” de la ciencia.

Capítulo III: La reproducción ideológica dominante a través del saber: la teoría y el dicho

A lo largo de este capítulo, observaremos relatos que contienen diferentes modalidades y matices que contribuyen a la reproducción ideológica capitalista neoliberal. Las diversas formas son representadas a través de los contenidos teóricos y los dichos o enunciados formativos-normativos a través de los actores profesionales de la psicología.

3.1 Imagen del éxito profesional

Muy temprano en la carrera, las expectativas que tenemos de la profesión comienzan a moldearse y reafirmarse a través de la identificación con los profesores,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para bien o para mal, serán nuestros principales referentes y en ese sentido tomaremos muy en serio, algunos de sus dichos. De la asignatura de Modelos teóricos I de primer semestre recuerdo cuando la profesora nos habló de los *tips* que tenía que saber un psicólogo para poder “venderse”, según el adecuado uso de su imagen profesional; en otras palabras, poder ser reconocidos profesionalmente por nuestra imagen. Al respecto, la profesora nos decía que estos consejos funcionaban, no solamente en psicología sino también con otras profesiones; por eso había libros enteros sobre el tema del éxito. Uno de los típicos consejos que contenían estos libros para asegurar el éxito, consistía en colgar todos nuestros diplomas, reconocimientos, títulos, etc., en las paredes de nuestra zona de trabajo, ya fuera nuestro consultorio, despacho. Inclusive, la profesora nos decía que no importaba que fuera una constancia de algún congreso de “chocolate”; lo importante era generarles la impresión a los clientes de que éramos psicólogos muy instruidos. Por tanto, ellos supondrían que seríamos buenos profesionales con la solución correcta a sus problemas. Era más importante parecer cualificados aunque realmente no lo fuéramos en nuestras praxis. Así, la conclusión implícita que se nos daba en esta clase era: la obligación de presentar un lugar bonito, una vestimenta impoluta e impresionar con nuestra extensa formación a nuestros pacientes o clientes.

Básicamente, nos estaba hablando del “efecto halo” en el profesional. Este efecto es un prejuicio que nos formamos con base en la primeras impresiones, como puede ser su atractivo visual (Lachman & Bass, 1985). En este caso, la imagen profesional está reflejada por medio de una vestimenta formal y papeles pegados en nuestros espacios de trabajo, sólo para avalarnos frente a otros. Podríamos jugar un poco y retomar la noción de identificación (Lacan, 1956/1984). La identificación está en el objeto-psicólogo, nosotros como sujetos buscamos ser identificados como un psicólogo ideal o idealizarnos como psicólogos: competentes, profesionales, empáticos, etc. Sin embargo, cuando el estatus está ligado a la imagen, la profesionalidad está en relación con una cuestión de clase socioeconómica. El reconocimiento de la identidad va en función de cómo se nos reconoce por los otros, si nos otorgan la credibilidad y el lugar del profesional por aparentarlo, y claro que no podemos creer ingenuamente que la apariencia nos vaya a asegurar una clientela ni las recomendaciones de boca en boca. No obstante, al operar la ideología de mercado capitalista, indefectiblemente, tenemos que ser conscientes de qué está en juego en la identificación y el rol del psicólogo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

profesional en el registro de la imagen y el reconocimiento, si queremos quedarnos en el mundo de las apariencias para enganchar o engancharse en las apariencias.

En lo personal me pareció normal escuchar discursos sobre las claves del éxito; estamos infestados de los gurús del *New Age*. No era la primera vez que me topaba con aquello que no se enseña en las carreras, pero es lo que marca la diferencia en el mundo laboral. Sabía de antemano que para los profesionales, ya fuesen para entrevistas de trabajo o en puestos de contacto directo con personas (e.g. prestadores de servicios o funcionarios públicos), el código de vestimenta era un componente importante de la apariencia, para dejar en las personas una huella positiva. Básicamente, pensaba que parte del éxito profesional residía en lograr vender nuestra imagen profesional al lucir como un “verdadero” psicólogo para los otros. No me sorprendió, ni inquietó que se estuviera inculcando esta mentalidad en el aula, por lo normalizado que está en nuestra cultura el tener que aparentar para conseguir algo. El éxito comercial es primero, aun cuando el semblante implicara simular o, peor aún, fingir o mentir con tal de atraer más clientela; buen ejemplo de ello es el abogado protagonista Jimmy McGill de la serie *Better Call Saul*. Se vuelve más escabroso al imaginarlo en un ambiente clínico con todo lo que conlleva éticamente.

Puede parecer —y por mucho tiempo me lo pareció— que sólo tenemos dos opciones: aceptar ser parte del “juego de los espejos” con tal de tener éxito, o perecer si te rehúsan a jugar. Este binarismo, como estudiantes nos lleva a la asunción normalizada de buscar el éxito laboral como hacen todos; en lugar de abrir el debate, la posibilidad de una discusión en torno a lo absurdo que es la exigencia implícita de demostrar tu habilidad solamente con impresiones sensoriales. Para algunos sería tonto, o sencillamente una pérdida de tiempo discutirlo, y tendríamos respuestas como: “así funciona el mundo”, “es lo que hay y tienes que saberlo”. Si nos pusiéramos efectivamente a reflexionar sobre la fuente de esta exigencia normativa es como si fuéramos “idiotas” pretendiendo ignorar la reglas contextuales que definen las cosas naturales que hacemos cada día. Sin embargo, entonces, ¿dónde estaría el espacio, aparte de nuestros pensamientos privados, para poder hacer pública y política esta discusión? ¿No sería acaso el lugar, precisamente, la universidad en donde valdría la pena y sería pertinente poner en juego nuestra capacidad crítica de los contenidos formativos normativos?

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los criterios del éxito no solamente atendían a aspectos de la estética empresarial, sino también al del canon científico. En la presentación de los carteles de la materia de Observación, invertimos bastante tiempo en el diseño del cartel pero cometimos el error —o la osadía, según como se le mire— de no seguir cabalmente las instrucciones. El cartel lo llenamos de ilustraciones coloridas con notas musicales, pentagrama; orejas y un cerebro con transparencias con tonos azulados, verdosos y amarillos sobre un fondo negro que lo hacía muy vistoso, además de que el contenido estaba precisamente sintetizado. Los sinodales de inmediato, sin embargo, descartaron al cartel por no lucir como un cartel científico al tener un fondo de color negro en vez de color blanco, y por tanto, se descalificaba automáticamente, siendo este uno de los criterios básicos de un cartel científico.

A simple vista, parecería una anécdota nimia sin relevancia al tema que nos compete, pero al recordarla ahora me percaté de la retórica entorno a la apariencia, al performance científico que impregnan nuestras prácticas: a la serie de actos que suponemos necesarios para ajustarnos al canon que puede denominarse científico; lo cual se traslapa, además, con la normativa de la escritura en tercera persona en los *papers* o los textos científicos para mostrarse como más objetivos. Estas características de simulación se adscriben a la legitimación científica de la psicología al aparentar satisfacer los criterios de científicidad como han hecho otras disciplinas de mayor éxito y reconocimiento como la física, la química o la biología. La psicología científica o, mejor dicho científicista cuando ésta se vuelve ideología, a veces termina adherida a rituales que fetichizan los productos científicos como verdades, como mercancías valiosas por pertenecer al canon, al protocolo, a la imagen de aparente ciencia; aun cuando en su contenido disten mucho de serlo; y más bien reproducen la ideología dominante como en la psicología que estudiaba las diferencias de clase o raciales de la inteligencia (c.f. Witty & Jenkins, 1961) al reprimir la subjetividad en la neutralidad y la supuesta formalidad de sus textos y estructuras.

Detrás de vender una imagen exitosa también había otros rostros más moderados hacia la aspiración a la riqueza. “El dinero nos sirve para no pensar en él” era una frase que un profesor de psicología educativa nos repetía constantemente en quinto semestre. Para él el sentido detrás de esta frase era el de cobrar “bien”, lo justo al hacer valorar el trabajo que podíamos ofrecer a los demás. El dicho era una forma de evitar que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cayéramos en la resignación de la oferta laboral de los salarios precarios. Aunque quizá muchos no corrieran con la posibilidad de ponerse sus moños a la hora de aceptar un trabajo en las condiciones que fueran. En principio, aunque es un contenido inserto en la ideología capitalista de trabajar para hacerse ricos, trasciende por mucho la riqueza como finalidad u objetivo ya que, más bien, es una frase que es sensible a nuestra realidad laboral, pero implica una modalidad distinta a la del pesimismo; una modalidad que va a implicar grandes esfuerzos para conseguir tal justicia salarial.

3.2 Mercantilización de la profesión y la rebelión

La primera profesora que tuvimos de la psicología del desarrollo en la 1ª infancia parecía alguien más cercana a la poesía que a la psicología. Al menos, esa fue mi primera impresión cuando nos recitó un poema latino de José Martí con una serie de gestos dramáticos y un tono declamativo. Causó un gran impacto en el grupo, desde luego, por lo inesperado de la acción. Se trataba de una profesora con una larga experiencia dando clases en el departamento de psicología, cuyas clases iniciaban con una serie de actos performáticos realizados con vehemencia y soltando preguntas al aire sobre la infancia. La dinámica de la clase pasó de ser algo inusual a común, como un momento para ponernos poéticos y menos rígidos. Era como si con sus palabras quisiera conectar con los afectos del “niño interno” de cada psicólogo en formación. Sin embargo, esas palabras llegaban tarde, se habían vuelto un sinsentido, ese niño ya estaba guardado y reprimido. El profesional demanda conocimientos certeros y útiles para manipular a la infancia por fuera de sí mismo, para atender eficazmente la demanda de las escuelas o los padres, o quizá no, pero necesitaba instrucciones claras para ejecutarlas.

Esta situación se conecta con el problema de la mercantilización de las carreras. Desde hace décadas, ha habido una orientación de mercado de las profesiones en las universidades privadas, las cuales se guían estrictamente por un sentido de mercado, por la oferta y demanda (Dudley, 2017). Los estudiantes son tratados como clientes que pueden exigir cambios curriculares y en la plantilla académica si así lo consideran necesario para su correcta formación. La formación basada en competencias, en habilidades que sean prácticas y que pueden corresponderse al ambiente laboral (Mulya, 2016). Es muy diferente argumentar que los contenidos son abstractos o vagos por el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

método pedagógico de la profesora, a subrayar que el perfil docente no se ajusta al de una enseñanza que busca entregar contenidos digeribles y fácilmente tecnicizables en el ámbito laboral. La línea de la demanda laboral que se adscribe en forma de expectativas profesionalizantes implica a los estudiantes en la dimensión de la competencia irreflexiva en el que, al asumirse como clientes, fácilmente resienten cuando los contenidos no se presentan de una manera altamente esquemática por la que puedan ser evaluados y reconocidos “objetivamente” por el sistema.

El estilo atípico de la profesora no solo provocaría confusión sino también un sentimiento de inconformidad en el ánimo del grupo. El curso, aunque en apariencia prometía ser bastante bohemio, en realidad fue densamente teórico porque la profesora nos llenaba de lecturas; muchas, jamás discutidas en clase. Sin embargo, en general, el bagaje teórico se perdía fácilmente con las metáforas de la profesora. Simplemente, los temas de la materia no eran claros en forma ni en contenido. Esto tuvo como efecto un descontento fuerte y generalizado; a tal punto que se convocó una junta con nuestro tutor grupal para expresarle nuestra inquietud. El tutor nos comentó que podíamos formalizar nuestra queja mediante una carta dirigida al departamento y, así, ejercer mayor presión y aumentar las probabilidades de sustituirlo con otro profesor. Además, el tutor nos mencionó que no éramos el primer grupo que se quejaba de esta profesora ya que la situación se repetía semestre con semestre, y aprovechó para jactarse de que él podía dar la clase de mejor manera que la profesora; olvidando nuestra inquietud, mientras exponía sobre las reacciones circulares piagetianas.

Al darnos cuenta de que el proceso dependía enteramente de nosotros, tuvimos otra reunión interna sin el tutor, y discutimos largamente sobre la problemática. En el debate, el grupo constaba de dos bandos principales: un sector del grupo, aunque insatisfecho, temía a las posibles represalias en caso de no funcionar la queja y la asignación de un nuevo docente; ellos preferían hablar primero con la profesora, exponerle las dudas ante su estilo pedagógico y que el asunto no escalara más. El segundo bando estaba conformado por los compañeros más disgustados, querían sacar con vehemencia y sin mayor dilación a la profesora; ellos argumentaban que no era una profesora competente y su formación se iba a ver afectada si ella continuaba en el cargo. Mi posición durante las discusiones era de mediación: estaba de acuerdo con la parte conciliatoria de hablar con la profesora y ofrecerle una oportunidad, pero también me

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sentía muy confuso y dudoso si fueran a tener efectos positivos los diálogos para propiciar un giro pedagógico. No niego que también me interesaba comprender qué era lo quería transmitirnos al expresarlo de esa forma tan peculiar. No obstante, el medio es el mensaje, es inseparable el cómo del qué y, lo único cierto es que su enseñanza no estaba funcionando, en especial descon la transmisión y la claridad teórica.

El tema de la rebelión estudiantil aquí me parece sumamente interesante por dos motivos: 1) el movimiento a partir de la disconformidad, protestar porque no estamos de acuerdo con lo malo que se nos da. 2) Los motivos mezclados de la protesta, los argumentos no se articulaban claramente. Creo que siempre es emocionante cuando como grupo o colectivo nos unimos para protestar y recurrimos a la fuerza de las masas para hacer resonar nuestras voces que de manera individual no tendrían la misma potencia. No obstante, hubo asuntos problemáticos con la organización y el fondo de la protesta porque parecían desviarse de lo que en un principio precipitó la incomodidad general. La disputa entre la conciliación y la remoción tenía en realidad muchos matices, no era tan simple porque los motivos que cada uno defendía no eran iguales aunque se unieran por buscar la misma resolución. Por ejemplo, recuerdo mucho a una compañera decir que no estaba de acuerdo con la pedagogía de la profesora porque “no sabía enseñar”, y decía que para ella enseñar era darnos los temas que vienen en el programa y exponérselos para que lo entendiéramos; además, debe ser ligero y práctico en vez de dejarnos tantas lecturas. De la parte conciliatoria también había diferentes motivos para defenderlo como una compañera destacaba su “gran experiencia trabajando con niños” y a ella, en particular, le interesaba trabajar con ellos. De esta manera, había intereses y argumentos individuales germinando de las posturas en común entre detractores y partidarios.

En mi caso yo tenía motivos mixtos y me interesaba mediar por la incertidumbre y para evitar el conflicto a toda costa. Durante mucho tiempo de mi vida he sido reactivo a meterme en problemas, ya que me atemorizaba pelear. Desde pequeño, me enfrenté a diversas peleas, y éstas generalmente terminaron mal. En consecuencia, me quedó la sensación y el aprendizaje de que las disputas provocaban un mayor malestar en vez de calmarlo. La mediación, al adquirir un matiz ideológico, tuvo un impacto en mi involucramiento político como ajeno al partidismo y a las causas de los grandes movimientos sociales al mostrarme suspicaz ante sus móviles y sus complicados

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

esquemas de organización. Quizá la búsqueda de neutralidad no es un afán negativo en sí mismo, sin embargo, cuando ésta se estanca por demasiado tiempo no produce acciones sustanciales contra aquello que lo maltrata, pero lo ignora al no tomar partido en el conflicto. La rebelión al ser dividida en facciones puede mercantilizar la militancia, basta señalar las playeras del Che Guevara o las máscaras Guy Fawkes. El capitalismo siempre ha aprovechado la capitalización de la oposición en los movimientos anti, la disidencia y la rebelión contra éste. Me parece que la masa, por sí misma, produce un gran movimiento capaz de cambiar las cosas, pero en el desconocimiento del origen del malestar y de su potencial crítico puede devenir en búsquedas amargas, desgastantes e infructuosas de objetivos compartidos y divididos por las aspiraciones egotistas de sus miembros. ¿Cuáles son las causas que nos alientan a manifestarnos en contra de la opresión? El síntoma, como producto del malestar, es inexorable en cuanto a sus condiciones pero es múltiple en su determinación.

Finalmente, se redactó la carta, pero, sin efecto. Llegaron rumores de las posibles causas de que cada queja semestral nunca fallara a favor de los intereses de los grupos. Había quienes alegaban que la profesora tenía conexiones fuertes dentro de decanato y lo máximo que ocurría era que le notificaran de la queja y hablaran un poco con ella. A partir de la frustrante resolución, la profesora incorporaría a sus clases un tono con semblante más serio y severo; aunque, al pasar el tiempo, volvería a retomar su cadencia bohemia. Donde los efectos sí tuvieron eco fueron en la evaluaciones parciales de los exámenes, pues éstas se volvieron injustas y arbitrarias: a algunos les iba muy bien pero a otros no tanto y nadie entendía la razón al no haber criterios claros. Al final, curiosamente el grupo pareció “reconciliarse” con ella (con sus excepciones), y para cerrar el curso fuimos a una escuela donde la profesora tenía muchos años trabajando; hubo hasta abrazos y gestos de agradecimiento en la retroalimentación final. Sin embargo, las notas finales —bajas y reprobatorias— en el sistema, parece que reflejaron la hipocresía detrás de esos gestos de amabilidad y agradecimiento entre la profesora y los estudiantes. No fue mi caso, al igual que otros compañeros, la profesora no me agarró animadversión disfrazada, realmente no hice nada excepcional, sigue siendo un misterio en qué basaba esta predisposición. Aunque según me cuenta otro colega es que había que ganárselo.

3.3 Clasismo

La profesora de modelos teóricos I en algunas ocasiones hizo comentarios relacionados con la cuestión de las clases sociales y el estatus socioeconómico. Según ella, esto le daba un cariz humorístico tipo *stand up* a sus clases. Cuando vimos los antecedentes filosóficos del psicoanálisis, la profesora dio una charla sobre la genealogía de la moral de Nietzsche y explicó que “los sujetos serían neuróticos porque la aristocracia ha impuesto valores a la chusma”. Es decir, que la neurosis estaba provocada por la imposición de los valores de la clase adinerada e influyente en el resto de las clases más pobres, la cuestión es ¿por qué chusma? ¿Por qué es más fácil hacer humor y reírnos de los desprivilegiados que de los dominantes? Esta aseveración, supuestamente nietzscheana, se asemeja burdamente a una de las versiones materialistas de la psicología marxiana, en específico la de la dominación a través de lo ideológico. Al respecto, Pavón-Cuéllar (2015) nos dice lo siguiente:

“La dominación social efectiva es lo que se expresa ideológicamente en la determinación ideal ilusoria, la cual, por más ilusoria que sea, no deja de intervenir como un momento necesario de la dominación. Las clases dominan también a través de sus ideas. Además de saber abstracto, el idealismo es poder concreto”. (p. 109-110)

Nosotros no pensamos por nosotros mismos, sino por las ideas que se nos inculcan y que asumimos como propias, el lugar de nuestro saber es ocupado por las ideologías dominantes como la del capitalismo. En otra ocasión, la profesora nos dijo que los ricos normalmente se mantenían ricos o, era menos probable que acabaran en la pobreza, porque dentro de su círculo ellos tendían a cuidarse entre sí. Los ricos o las clases dominantes creaban vínculos para protegerse y mantenerse, y ella nos lo ejemplificaba con el caso de las universidades más caras del estado: la Universidad Panamericana (UP) se había creado precisamente con este fin socioeconómico. A pesar de que la profesora nos ofrecía estos panoramas ocasionales sobre las cuestiones políticas y económicas que trascienden el temario de la clase, en el primer semestre no sabía muy bien qué hacer con tal información pues sólo eran comentarios como notas al pie. Me refiero a que no había propiamente un ejercicio crítico, reflexivo con la intención de habilitarnos sobre lo evidente del problema estructural; digamos que al escuchar los comentarios de la profesora, sólo reforzaba la molestia que ya cargaba

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hacia las élites. Sin embargo, no tenía claro cuál era el sentido detrás de lo dicho y cómo embonarlo pensando a la psicología a través de la crítica. En el inicio de la carrera se presentaba la dimensión típica de la queja y la denuncia de la protesta con una baja sensibilidad al conflicto subyacente que nos incentivara a tomar otras medidas. Lo cual debería alertarnos de no esperar o forzar demasiado el proceso crítico, pues lleva su tiempo y generalmente puede ser gatillado por otro tipo de eventos fuera de la educación. Aunque me parece que tenemos tan normalizada la queja o la crítica, que forma parte de nuestro canon catártico, nos quejamos sabiendo que las cosas no van a cambiar y sólo necesitamos hacerlo para descargarlos. Escuchamos sin escuchar o mirando hacia otra parte.

El clasismo en realidad es algo que está tan arraigado ideológicamente que está presente en la mismos fundamentos de la UAA. Aunque la universidad es de carácter público desde sus inicios tuvo una filosofía concreta como es la aspiración a una mejor posición socioeconómica. Podemos rastrear que desde su fundación se “consideró al estudiante de educación superior como una persona privilegiada” (Ramos, 2016). La concepción de la junta universitaria de aquel entonces consideraba que la colegiatura debía cubrir el costo de su educación, tanto para no depender de la federación como para que el estudiante valorara más el poder acceder a la educación de “elite”. En 1995, la junta de gobierno aprobó que la colegiatura se adhiriera al incremento según el salario mínimo o el porcentaje de inflación, por lo que se ve sujeta a un aumento anual, como señala Ramos (2016). De esta manera, se continuó una tendencia a normalizar el pago de colegiaturas con el acceso a la educación universitaria sin apenas la presencia de movimientos que apelaran de forma disidente contra esto. Es por esto que varios profesores de la carrera en algún momento nos comentaban que la UAA tuvo como objetivo principal que los estudiantes ingresaban a la profesionalización, simplemente, para mejorar su situación económica que uno supondría en la mayoría de los casos ya era privilegiada por permitirse estudiar una carrera, al menos en términos de capital cultural.

La situación ideológica de clase incluso echaba raíces en aspectos relacionales del género. Un profesor nos llegó a decir, medio en broma, que las psicólogas solían casarse con ingenieros con el fin de subsanar sus huecos salariales y permitirse ejercer sin tener tantas presiones económicas. En otra ocasión, discutiendo más en serio, nos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

dijo que en la UAA, tradicionalmente, las mujeres venían a estudiar una carrera en ciencias sociales porque eran tipo MMC o “mientras me caso”. En una sociedad tradicionalista y patriarcal como la hidrocálida, notamos claramente su contubernio con el capitalismo, por lo que es común que las supuestas libertades que les dan a las mujeres para satisfacer sus intereses más allá del hogar fuese en realidad una pantalla. Realmente, fuera de la ficción progresista, se esperaba que las mujeres con mayores privilegios de clase fueran a la universidad para encontrar marido y continuar con su rol de género reproductivo como madres. Si bien hay cuestiones que generacionalmente se van transformando, continuamos observando características de un clasismo asumido: por un lado, nos delatan la precariedad latente que se vive en el seno psicológico como ciencia social; y, por otro lado, los fines instrumentales que conlleva querer mejorar nuestra posición socioeconómica al costo que sea necesario, como sería un matrimonio.

3.4 Esencialismo biológico

Sería un equívoco peligroso pasar de lado y no hablar de las asignaturas de morfología y fisiología del sistema nervioso por suponer que no se relacionan directamente con la formación típica del psicólogo. Para esto me valgo de destacar el contexto como conjunto para dimensionar por qué son asignaturas relevantes para un plan de estudios en psicología y, efectivamente, después preguntarme qué ocurre *grosso modo* con lo que allí se nos enseña. Ambas materias las tomamos en los primeros dos semestres de la carrera. Las clases eran amenas y sistemáticas. Los contenidos me resultaron especialmente concretos y su transmisión era muy directa por ser altamente esquematizables a través de diagramas, ilustraciones y observación. Me parecían en contraste con las materias de psicología o sociología, donde había una discusión por cómo conceptualizar cada noción teórica. Aquí no, cada cosa tenía un nombre —o dos por traducción— fijo y se relacionaba con algo claramente diferenciable y tangible. Por ejemplo, en morfología del sistema nervioso estudiábamos cada sección, parte del cuerpo con un concepto, una localización y una funcionalidad específicas discernibles entre sí.

La clase de morfología la dio una profesora que tenía su formación profesional en psicología, pero había optado seguir su carrera académica más ligada a las ciencias básicas biológicas y médicas. Veíamos un montón de nombres nuevos todo el tiempo,

de hecho, fue la materia más exigente durante el primer semestre, dado que demandaba mayor organización, y dedicación en nuestro estudio para responder los mini exámenes semanales y los pesados exámenes teórico-prácticos de cada unidad. Nuestro aprendizaje estaba acompañado por prácticas en el laboratorio, para observar en su materialidad —cortes sagitales, transversales de las estructuras nerviosas o modelos tridimensionales— todo aquello teórico o en imágenes revisadas en el aula. Me parecía un balance justo del modelo pedagógico para no abstraernos demasiado en la modalidad puramente teórica de los nombres y sus representaciones. Con el estudio morfológico del sistema nervioso pudimos establecer fuertes indicios de que lo psicológico tenía en nuestro soma una base biológica; era un entramado complejo de órganos y conexiones complejas que daban sustancia a muchos de nuestros procesos psicológicos básicos. Llegué a la conclusión de que toda nuestra actividad psicológica estaba estrechamente ligada a lo que pasaba dentro de nuestro cuerpo; los procesos moleculares neuroquímicos, producto de la comunicación entre nuestras células nerviosas, eran la primera condición de lo que en el exterior potencialmente se pudiera expresar.

En fisiología, el escenario pedagógico se tornaba un poco más complejo porque se trataba directamente del funcionamiento de las estructuras y sus interacciones. El profesor era un médico que estudiaba un doctorado en investigación. A diferencia de la primera profesora, no era tan organizado con las planeaciones de clase y, muchas veces solía improvisar en el momento los temas. Nunca llevó recursos auxiliares más que los esquemas que él mismo dibujaba en el pizarrón, empero, era bastante dedicado a la hora de aterrizar los temas. Constantemente nos enseñaba usando analogías; e.g. pensar la activación sensorial como si de circuitos lógicos y electrónicos se trataran. Sea como fuere, su pedagogía era secuencial: explicaba las funciones fisiológicas como una serie de pasos constantes y estables, y, esta secuencia lógica podía dar cuenta desde cómo logramos mover un dedo hasta cómo ejecutamos acciones más complejas como hablar.

Su estilo pedagógico tenía un propósito doble: poder seguirlo sin perdernos y presentarnos su concepción epistémica del sustrato biológico en lo psicológico. En morfología se nos daba la idea de que había una base biológica fuerte, pero que no era determinante para el comportamiento. En cambio, en Fisiología me encontré con una postura más radical, la cual afirmaba que lo biológico primaba y, esencialmente, daba lugar a todo lo que entendíamos como psicológico, a tal extremo de considerarlo una

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

especie de ilusionismo. En una clase sobre el funcionamiento de los reflejos atáxicos o vestigiales como el de Moro o de Babinski, le pregunté al profesor, si toda la actividad del sistema nervioso que se produce por debajo de la corteza cerebral se podía considerar como actividad refleja. Él, ante la pregunta, se quedó unos momentos pensando, luego sonrió como cuando alguien se encuentra con una situación complicada de explicar, pero que es muy importante para él hablar de ello como sea. El profesor nos dijo que consideraba toda la actividad nerviosa como un reflejo, incluso acciones que nosotros calificábamos como superiores, como hablar o pensar. Él argumentaba que estos procesos complejos en realidad eran automatismos que con el tiempo se iban reforzando, refinando y combinando; a tal punto, de que en conjunto producen conductas que nos parecen complicadas pero que, en esencia, son producto de la unidad de las actividades reflejas en los circuitos nerviosos. Me pareció una postura interesante, aunque no comprendí cómo funcionaba semejante salto teórico para poder afirmarlo al nivel de causalidad. Sería hasta el curso de epistemología que entendería mejor esta postura y sus posibles implicaciones.

Durante el curso de epistemología en 6to semestre revisamos el libro *Libres* de Alfred Mele (2014). Parte de la discusión, de por qué la ciencia no ha rebatido la existencia del libre albedrío, giraba en torno a los supuestos hallazgos experimentales de Benjamin Libet. Para Libet los movimientos voluntarios se inician de manera inconsciente. Libet argumenta que se registran cambios (por medio de Electroencefalogramas [EEG]) en la actividad de la corteza cerebral varios milisegundos antes de que los sujetos experimentales tengan la intención consciente de actuar. Mele (2014), por su parte, trataba de presentar contrargumentos y defender la naturaleza de nuestros actos volitivos, como el mero hecho de que la voluntad era evocada desde las instrucciones a los participante para mover el dedo cada vez que encendiera la luz. Por supuesto que existen varias objeciones empíricas que se le han hecho al estudio de Libet: desde aspectos de la medición hasta las correlaciones entre los cambios cerebrales y los fenómenos psíquicos. Por ejemplo, una de las objeciones metodológicas que exploramos era la supuesta asunción de los correlatos neuronales como la causa de la conducta humana.

Fue en un seminario de epistemología en particular donde discutimos el problema de los correlatos de la actividad nerviosa y la falacia causal. El profesor, para

caricaturizar la situación, nos puso un ejemplo imaginario en donde una persona emitía el sonido “pum”, y, al mismo tiempo, se accionaba una pistola; la bala atravesaba y mataba a la otra persona. El profesor nos inquiría si el sonido “pum” era lo que efectivamente mataba a la otra persona, ya que ocurría al mismo tiempo que la bala mataba a la persona. Es decir, con este burdo ejercicio se estaba poniendo en duda la certezas de las inferencias de los estudios cuando asumen correlación como causalidad. ¿Cómo puede inferirse que los datos registrados por los EEG de los cambios en la corteza cerebral, efectivamente, son efectos directos en la toma de decisiones consciente de las personas? ¿Sería racional pensar que las decisiones ya están tomadas por el cuerpo antes de que seamos conscientes de lo que decidimos? ¿La respuesta muscular se activaba primero antes que la actividad en los centros donde supuestamente emergen la actividades ejecutivas conscientes? ¿Las decisiones y otros pensamientos realmente guardan una estricta localización fisio-morfológica? Son preguntas abiertas que la neurociencia, en realidad, sigue investigando. Desde luego, Libet no estuvo ni cerca de zanjar el tema con sus experimentos.

Los estudios de Libet guardan relación con el razonamiento de nuestro profesor de fisiología: todas nuestras acciones son reflejos por más complejas que éstas sean; hablar de la angustia existencial está al mismo nivel que el de quitar la mano rápidamente de un objeto caliente. Sólo nos queda lo *a posteriori*: la experiencia de justificarnos, racionalizar nuestras supuestas decisiones voluntarias. No puedo evitar, en este punto, elaborar cierto paralelismo con la propuesta freudiana, entendida y simplificada de forma clásica, del determinismo psicológico del inconsciente. Por ejemplo, los mecanismos de defensa de la represión nos plantean una afirmación homóloga a la reflexología médica: tenemos “patrones”, “lógicas de deseo” que no pasan por la consciencia y nos defendemos de ellos racionalizándolos y ofreciendo explicaciones, pero al final no dicen nada realmente de por qué hacemos lo que hacemos.¹⁵ La diferencia principal radica en que el profesor estaba del lado de una postura biologicista, esto quiere decir que no se trata de un inconsciente producto de la represión del complejo edípico del deseo del objeto materno, sino que es, en sí mismo,

¹⁵ Habría que analizar si esta afirmación se ajusta al canon psicologizado de las pulsiones mal traducidas como instintos sexuales; o al canon de las determinaciones culturales-simbólicas del lenguaje, porque, de ser así, nos encontraríamos valiosos matices en su postura con respecto a la compatibilidad entre el determinismo absoluto y libre albedrío total.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

el funcionamiento nervioso lo que provoca que, en efecto, nuestras conductas reflejo sean inconscientes.

¿Cuál es lo problemático de esto? Más allá de un asunto puramente epistemológico, por un lado, teníamos un reforzamiento de la tendencia teórica-epistemológica recibida hasta ese momento de manera que se refuerza el ímpetu exclusivo hacia el modelo biomédico y, por otro lado más importante, nos topamos con el aspecto ideológico de la psicologización pero esencializada a partir de la biología. Lo que resulta curioso es que este tipo de respuestas pareciera que surgen cuando tenemos que fundamentar nuestra metafísica (visión de la realidad). En este caso una pregunta tan abierta para poder cerrarla nos lleva, inevitablemente, a un reduccionismo de este tipo: creer que existe una causa única que produce efectos de forma unilateral en la realidad de las cosas, en este caso una causa biológica. El biologicismo afirma a lo biológico como la esencia que puede cubrir en su nivel explicativo el devenir de lo relativo a la vida humana y de la vida orgánica en general, y todos los fenómenos sociales complejos como la política o la economía son reducibles a las manifestaciones biológicas. Sin embargo, podría apostar que el reduccionismo del profesor, aunque de formación sea médico, es incluso fisicalista, pues siempre decía que lo ideal sería que hiciéramos medicina molecular, atómica. Para el fisicalismo sólo hay principios físicos de la realidad, desde el universo observable hasta el nivel cuántico, la física es lo que podría explicar el mundo en toda su complejidad (Poland, 1994). Obliterando en el proceso la materialidad de los componentes sociales, políticos, históricos, económicos y culturales de la realidad, a veces considerándolos como fenómenos emergentes pero de carácter ilusorio por surgir de aquello que llamamos consciencia (c.f. Dennett, 1995).

La biologización, al igual que la psicologización, reduce las dimensiones de la realidad a una sola. Ve procesos biológicos en cada expresión humana, desde el arte hasta el trabajo. El sujeto humano queda reducido a una cuestión de reactividad: un ser pasivo cuya única capacidad es la de reaccionar ante los estímulos. Reacciona porque su sistema orgánico ha “aprendido” a reaccionar así, y por tanto, esta es su naturaleza. Reacciona siempre de la misma manera porque esta es su historia biológica, la esencia que define al organismo en cuanto tal. Reacciona pero no puede tomar acción, su pasividad le limita a ver sus acciones siempre en retrospectiva. Si esto fuera cierto, nosotros estudiamos, analizamos, escribimos y criticamos porque así hemos aprendido a

reaccionar porque se corresponde con nuestra historia orgánica. Sería un defecto que pudiéramos corregir con algún modificador de la actividad neuronal, el sistema dominante estaría tranquilo porque las fallas intrínsecas a su estructura se podrían parchar definitivamente resanando nuestra neuroquímica. No habría sujeto sino objeto de la biología al servicio de la naturaleza capitalista, fluyendo en una sola dirección hacia la auto-destrucción.

Los reduccionismos no son malos por sí mismos, pueden resultar una ventaja epistemológica cuando se piensan en términos de parsimonia y elegancia, por el hecho de tener menos elementos integrados que puedan cumplir con las mismas funciones explicativas de relacionarnos y comprendernos que una que considera demasiados sin diferenciarlos. No obstante, no hay que descuidar cuando se convierten en herramientas despolitizadoras por su talante acrítico al considerar otras dimensiones presentes de lo humano. Tampoco se trata de hacer crítica de las relaciones que podemos establecer con la biología, la química o la física, sino más bien darle el lugar adecuado a cada una en su pluralidad y multiplicidad epistémica. No como un realismo ingenuo sino desde un materialismo dialéctico que considere la diferencia y la posibilidad de reinventarnos desde otras perspectivas teóricas crítica en el terreno de lo social, valorando las construcciones simbólicas que cada una puede realizar.

3.5 Normalización

En una ocasión, la profesora de modelos I nos recomendó ver un comercial que se titulaba "*Follow The frog*". La recomendación salió a cuento cuando nos hablaba de que, muchas veces, cuando somos jóvenes tendemos a ser más impulsivos y queremos cambiar el mundo; pero siendo muy idealistas nunca conseguíamos nada. A la profesora le parecía genial que: "se crearan otras formas de cambiar sin necesidad de aventarse a lo salvaje"; hacer cosas con lo que se tiene de forma realista. Por eso, a veces ella se molestaba cuando las personas compartían con demasiado asombro a personas que tocaban la guitarra con los pies, o inclusive los deportistas de los paralímpicos. Ella argumentaba que no había razón para asombrarse de las increíbles capacidades de las personas con atrofias, con mutilación congénita o accidental que les provocara un tipo de discapacidad motriz: no tiene nada de "admirable" puesto que es lo que único que pueden y tienen que hacer, pues "no tienen de otra" si quieren sobrevivir en este mundo.

La profesora se refería a que estas personas, tempranamente, se dan cuenta de cómo la sociedad no está pensada para sus condiciones y necesidades particulares, de manera que no tienen más alternativa que adaptarse. Por su tono enfático y serio me sonaba a algo que ella había tenido que vivir y, en lugar de sentir autocompasión o lamentarse por sus condiciones, decidió luchar contra esas adversidades y salir adelante. Me pareció razonable la argumentación pero me inquietaba el menosprecio al esfuerzo sólo porque “no había de otra”. Al creer que no hay de otra, efectivamente nos exige autocorregirnos y acoplarnos a las condiciones existentes e inmutables.

Afirmar con certeza que no hay alternativa, que el mundo no puede cambiar y nosotros somos los que tenemos que cambiar, es aquello a lo que se refería Mark Fisher (2009) cuando denominó al “capitalismo realista”. El efecto de esta ideología es que, por ejemplo, las posturas anticapitalistas se han vuelto un medio apolítico para consumir ideas inocuas que no desafían realmente al sistema capitalista. La falta de alternativas coherentes y sólidas, tal como se presenta a través de la lente del capitalismo realista, lleva a muchos movimientos anticapitalistas a dejar de apuntar al fin del capitalismo y, buscan mitigar sus peores efectos en el cambio climático y la destrucción de los ecosistemas, fomentando a menudo una ilusión de responsabilidad a través del consumo individual. Dejar las decisiones en manos del consumerismo, un consumo consciente que compra mercancía de campañas como el “Producto Rojo” o “*Follow the frog*”. Precisamente no hay alternativa cuando asumimos que lo que hacemos en este preciso instante no tiene valor alguno: una crítica académica hacia el sistema capitalista sabiendo que no tiene la cobertura mediática de un monopolio alimentario o energético que sabe que su efecto deseado para la transformación del statu quo es apenas y un milagro que exista en sí mismo.

Esta situación socava por completo la idea marxiana de que el mundo es susceptible de transformación; el mundo no está para que nos adaptemos a él sino para transformarlo de acuerdo con nuestras capacidades y condiciones (Marx, 1844/2001; 1845/1973). Inclusive, tiene ecos con lo dicho por mi profesor de solfeo: machetearle porque no hay de otra. Nadie tendría porque reconocernos como se reconoce a los músicos niños prodigio porque nosotros simplemente no teníamos de otra más que estudiar, aun cuando pudiéramos alcanzar niveles muy altos por nuestro esfuerzo, nadie tendría por qué asombrarse porque era lo que teníamos que hacer, no en cambio la

excepcionalidad de la “naturaleza” nos impelía a asombrarnos de los músicos fuera de serie. ¿Qué de asombroso tiene que una persona de escasos recursos perteneciente a una comunidad indígena tenga dos trabajos para costear sus gastos y sus estudios? Para qué asombrarse si esto es lo “normal”. El ser humano es flexible al ser capaz de sobrevivir en casi cualquier ambiente, porque hace lo que debe hacer, pues su contexto así se lo ha enseñado. En efecto, tenemos una gran plasticidad morfológica, fisiológica, evolutiva, pero reducirlo a la adaptación laboral y mercadológica es negar la dimensión de que cambiándonos a nosotros mismos, al tiempo que cambiamos lo que nos determina a ser de cierta forma, también se producen cambios en lo que somos y lo que nos hace ser así. No podemos dejar de soslayar que las condiciones materiales son susceptibles a ser modificadas cuando actuamos directamente sobre ellas y transformar así la realidad (Marx & Engels, 1846/1974). Sólo si el mundo y sus condiciones siempre hubiesen sido las mismas, podríamos afirmar que la historia es estática y que nosotros sólo tenemos como alternativa adaptarnos a su eterna lógica.

3.6 Adaptacionismo psicológico

Para el segundo curso de psicología del desarrollo en tercer semestre, esta vez tuvimos un profesor bastante joven, a medio camino entre los 30 y los 40. A pesar de su juventud, tenía cierta experiencia en su trayectoria académica. Tenía una personalidad bastante tranquila y procuraba ser muy claro con las palabras que elegía en su comunicación. Su enfoque principal era de corte conductista pero él mismo declaró que su formación en psicología del desarrollo de la licenciatura en la UAA le ayudó bastante a tener una mayor amplitud teórico-explicativa sobre los aspectos evolutivos de los procesos psicológicos. En general, sus clases eran bastante dinámicas y las presentaciones muy elaboradas en cuanto su aspecto gráfico. El profesor acostumbraba a ser muy esquemático y organizado para dar sus clases, y se notaba también en la forma de presentarlas.

A mitad de semestre, el profesor nos habló sobre las características antisociales o disruptivas en la niñez. Avanzados en el tema, surgió el proyecto que habían realizado un grupo de psicólogas de la implementación un taller con convictos del Centro de Reinserción Social (CERESO) para varones en Aguascalientes. Según lo que nos contaba el profesor, ellas buscaban disminuir las conductas violentas o de agresión

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

instrumental —i.e. como medio para conseguir un fin—, y favorecer la aparición de conductas prosociales; esto, con el propósito de producir nuevos esquemas cognitivos y conductuales en las estrategias para la resolución de conflictos. No obstante, en las evaluaciones finales del taller, las psicólogas se encontrarían con que los reos de la muestra con la que habían estado trabajando reportaban más dificultades en su vidas diaria dentro de la prisión. El profesor argumentó que esto se debía a que los reos intervenidos en el taller, al no tener el recurso adaptativo que provee la agresión, habían perdido las habilidades necesarias para poder defenderse del maltrato o el abuso por parte de otros convictos, por lo que se volvían un blanco vulnerable del abuso sistemático en la cárcel.

Dada la particularidad de la anécdota, el profesor sostuvo la posición de que, en general, es por estos casos que resulta importante comprender el contexto psicosocial de las personas con las que intervenimos psicológicamente. La conclusión que el profesor nos dio fue que: no puedes “quitarle” a un reo el recurso conductual y cognitivo de la agresión porque lo vas a “desadaptar” de su ambiente “normal”, y ponerlo en una situación de vulnerabilidad de su propia “supervivencia”. En lo personal, en aquel momento me hizo clic considerar que hay ocasiones en las cuales no podemos intentar eliminar aquello que, según nuestro criterio moral, es negativo por el daño que implica en los demás; porque si se te impones moralmente y le quitas este recurso puedes provocarle un riesgo en su adaptabilidad, y la adaptación está antes que cualquier juicio de valor de la conducta como bueno o malo.

Este relato me llevó a reflexionar sobre la metáfora adaptacionista que pulula con demasiada frecuencia dentro de la psicología. Antes de problematizar de lleno, quizá podríamos indagar en las dificultades técnicas y metodológicas que requiere una intervención de este tipo. Uno podría preguntarse por qué en vez de trabajar sólo con una parte de la población penitenciaria, no sería mejor trabajar con toda la población; en este sentido, podría contrargumentarse varias cuestiones realistas con relación a la misma logística de la investigación: disponibilidad de la población, falta de recursos humanos y temporales, rentabilidad para los permisos. Sin embargo, hay un detalle que es constante durante los relatos, que es la omisión de lo dicho en las conclusiones, cuando éstas obvian las condiciones reales y no ideales de la investigación. Dicho de otra manera, el realismo de la investigación aplicada no fue abordado durante la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

exposición del profesor y lo que nos quedó fue la afirmación de que nosotros como psicólogos nos “adaptamos” laboralmente y aprendemos a trabajar con las herramientas con las que disponemos, es decir, el contexto psicosocial de las personas. Sin embargo, no es sólo la resignación laboral en la adaptación sino además el cómo la nombramos con quienes intervenimos, el límite realista de la adaptación lo denominamos como “contexto” en psicología. El contexto sería la abstracción percibida de la estructura ambiental, física, temporal, cultural y simbólica que determina la manera como nos comportamos y hasta dónde podemos intervenir en él.

El tópico del contexto se ha vuelto un tema central para las terapias cognitivo-conductual de tercera generación (García y Balam, 2019). Por ejemplo, en la intervención de grupos con adicciones, los investigadores han terminado por sensibilizarse respecto a los alcances de la extinción de las conductas adictivas en el contexto terapéutico puesto que, estas personas al volver a su contexto normal, con gran regularidad vuelven a recaer o renovarse las conductas adictivas (Miguez, et al., 2013; Redish et al., 2007). Es por ello, que se han buscado ajustes para trabajar la adaptación en el contexto real a través de distintas estrategias tales como: trasladar elementos flexibles o móviles del contexto terapéutico de extinción que pudieran servir como soporte de apoyo para desambiguar el antiguo contexto donde se aprendieron estas conductas adictivas como sería el uso de amuletos con valor simbólico (Marchant et al., 2019)

Lo que resulta claro, más allá del ingenio de nuestros investigadores y terapeutas de la misma línea, es que si no cambiamos las condiciones del contexto o si no trabajamos directamente con él, difícilmente generaremos un cambio profundo, de alto impacto en las personas que viven dentro de él, como sería el de una psicología comunitaria ecológica. Esto nos lleva a asumir con dificultad los postulados cansinos de los darwinistas sociales de que si no nos adaptamos, pereceremos; la adaptación es la clave de la evolución, pero sólo el más fuerte sobrevive. Lo decepcionante es que, en muchas terapias psicológicas, a pesar de ser conscientes de este problema, siguen alimentando en sí mismas la metáfora del binomio individuo-sociedad y el dualismo cartesiano de mente-cuerpo, al proveer al individuo patrones de demarcación contextual, para individuarse y separarse de su contexto; ya sea promoviendo amuletos que les recuerden su privilegio diferencial al estar de vuelta en su contexto o de plano la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

recomendación de que si pueden se alejen de estos contextos, lo cual es loable si pensamos que no hay alternativa y que la única salida que tenemos como sociedad es a de cambiar a los individuos de uno en uno; y claro, los que corran con mayor privilegio para acceder a una psicoterapia económica y efectiva.

Me parece que lo relevante de la recuperación de este relato no es sólo enunciar lo problemático del adaptacionismo normalizado en psicología, sino, además, el hecho de darnos cuenta de que podemos propiciar la discusión para no soslayar: 1) las condiciones realistas del trabajo comunitario como el del CERESO; 2) la advertencia, sin necesidad de desmotivarnos, para planear estrategias grupales que pudieran contrabalancear el *statu quo* del trabajo psicológico. Es claro que primero hay que sensibilizarnos y, luego, instarnos al movimiento, el compromiso ético y político ligado a nuestro trabajo; pero, me da la impresión de que, desde la posición académica, es más cómodo señalar y pensar al mundo y la sociedad de la misma manera que se ha hecho durante siglos: depositar la apatía en la nueva generación de estudiantes, creyendo que son iguales como el adulto investigador decepcionado de la vida, y han perdido toda esperanza de querer cambiarse cambiando al mundo en el proceso. Quizá despertar la “chispa adecuada” en algunos sea la clave para no ensimismarse en el pesimismo.

La psicología, como disciplina científica, hasta cierto punto es consciente, de su potencial impacto y las influencias psicosociales que tiene al reforzar ciertas ideas sobre lo humano y lo social. En el nuevo plan de estudios de la licenciatura en la UAA podemos encontrar una serie de cambios que se hicieron para enfrentarse, por ejemplo, a los discursos heteropatriarcales a través de la asignatura “estudios de género”. La presencia de la psicofarmacología parece establecer un diálogo con la psiquiatría en el sentido de comprender que esta relación se ha hecho cada vez más estrecha por la abundancia en la consulta de pacientes bajo prescripción de psicofármacos. Sin embargo, deberíamos sospechar que el diálogo no sea más una imposición de la agenda económica de la industria farmacéutica. Al respecto Parker, (2010) nos advierte que:

Lejos de una mera aplicación de la medicina a un nuevo ámbito, el DSM y la CIE imitan a la medicina, la definición peculiar de los síntomas y los trastornos ponen de manifiesto la influencia de las compañías farmacéuticas, al igual que la estructura del comité que criba y simplifica las descripciones de la conducta anormal proporcionado por los representantes de distintas disciplinas. (p. 132)

Por lo que hay que mantenerse cautos y críticos del discurso biomédico en la psicología. Ha sido común escuchar la fascinación que expresa un sector de psicólogos por los psicofármacos y de adaptar la psicología al campo de ciencias de la salud. En algunos colegas, el magnetismo llega a tal punto que se lamentan que su licencia profesional no les permite recetar psicofármacos. El asunto no es estar en contra con la idea de adaptación ya que, efectivamente, es una herramienta evolutiva que nos ha permitido sobrevivir aun en ambientes hostiles. Sin embargo, sí debemos tener cuidado de no caer en el *adaptacionismo* por motivaciones teóricas como el darwinismo social, por razones puramente pragmáticas o por una serie de desmotivaciones vitales.

La cuestión de concebir a los problemas como una colectivización de individualidades conflictivas es pensar, precisamente, en la interacción en la dimensión de individuos problemáticos por sí mismos y no en las condiciones materiales adversas que median la interacción e inducen a pensar que hay algo malo en las individualidades que propician tal malestar social. Sin embargo, problemas como la pobreza, el trabajo alienado o la injusticia no son efectos de una mala crianza, patrones irracionales de pensamiento, conexiones neuronales defectuosas, genes contaminados, sino más bien son producto de una contaminación ideológica y estructural que no permite que el sistema social de organización de trabajo y distribución de bienes pueda configurarse de otras maneras. Estos mecanismos ideológicos tienen sus fundamentos en la ilusión de que en “lo psicológico” —como producto de la interacción entre el orden biológico y social— se crea el “gran conflicto”. Reproducen la idea de que hay algo profundo y maligno en los humanos donde incluso la adaptación no es suficiente, para lo que no puede ser curado más que erradicando la humanidad misma de la faz de la tierra, como sugeriría la profesora de procesos psicológicos.

3.7 La ética de la neutralidad científica

La serie de acontecimientos narrados se sitúan entre el 2do y 3er semestre de la carrera. En los últimos días de enero del 2016, al entrar al salón pude ver una mujer deambulando por el escritorio y la pizarra. Por su aspecto juvenil no estaba tan seguro si se trataba de una alumna que tal vez se incorporaba al grupo. Pronto se disiparon mis dudas, mientras escribía su nombre en el pizarrón y anteponía la abreviatura de “Dra.”. Nos contó que tenía mucho tiempo de haber concluido su posgrado doctoral,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

proveniente de una reconocida universidad del país. Sus clases se sentían frescas, eran claras y abundantes en ejemplos. Buscaba rayar en lo absurdo en ocasiones para que, por su simpleza, los temas fueran recordados. La profesora sabía jugar con los elementos con los que disponía en su acervo cultural y, con cierta inmediatez se valía de escenarios comunes para ligarlos con los temas del programa. En una ocasión para ilustrarnos cómo funcionan los sesgos, utilizó de ejemplo nuestro primer encuentro: la primera vez que la vimos, seguramente, caímos en un sesgo de *ajuste-anclaje*, porque nos quedamos con la primera impresión, seguramente de una falta de experiencia docente por su aparente juventud. Ella nos decía que estos sesgos cognitivos no nos permitían hacer una evaluación objetiva de los hechos, ya que nos hacían caer en falsos razonamientos o prejuicios al examinarlos de forma subjetiva.

Las clases con esta profesora fueron muy importantes para mí. A través de éstas, se gestó la clave para revincularme con el ámbito de la ciencia, vínculo vocacional parcialmente perdido durante la prepa. Paralelamente, empecé a consumir más contenidos de divulgación en temas de física, matemática o biología. Esto era crucial no sólo por la renovación de mi interés por la ciencia, sino por empezar a comprender, por qué la psicología efectivamente podía considerarse una disciplina científica. A la profesora la distinguían la transparencia de las evaluaciones, la sencillez didáctica y el cuidado que tenía de no mojarse hablando mal de otros modelos o métodos, o de temas que desconocía. En cambio, se abocaba por lo que sí hacía bien, su modelo teórico, y buscaba la manera de venderlo sin mucha complicación.

A mediados del semestre, la profesora nos dejó la consigna de leer *Más allá de la libertad y la dignidad* de B.F. Skinner. Este libro llegó a representarme un ritual de paso de la concreción del espíritu científico y su afirmación dentro de la psicología. Me impactaron bastante sus aseveraciones. Por ejemplo, el hecho de considerar que, en palabras de Skinner (1986, p. 168), “la tecnología de la conducta que surge es neutral desde el punto de vista ético”, pero adquiere valor cuando la cultura busca su supervivencia y su planificación por medio de ella. Yo comulgaba con la idea de Skinner de que el progreso del avance científico significaba, hasta cierto punto, dejar a un lado nuestros prejuicios y valores morales; es decir, aquella subjetividad conflictiva

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

que estorba al conocer la realidad más allá del sesgo humano¹⁶. Aunque no leería a Kant ni a Nietzsche sino mucho tiempo después, para mí, la ciencia era como un ir “más allá del bien y del mal” para producir un valor que trascendiera las concepciones humanas típicas e ingenuas de conocer la realidad. En aquel momento tenía cierta seguridad de poder lograrlo, pero para conseguirlo primero teníamos que hacer una ciencia psicológica robusta y conectarla con el resto de las disciplinas científicas para la unificación del conocimiento. En esta época, sin embargo, ya no lo plantearía en estos términos, sino desde la empresa de una ciencia materialista y monista; no reduccionista ni eliminativa, sí pluralista y dialéctica con la multiplicidad y la diferencia.

Coincidí con Skinner (1986) en su deliberación en contra la libertad y la dignidad de los libertarios, entendidos estos como los que “viven a placer” (p. 164). Para Skinner, ellos, ingenuamente, critican las condiciones de control y creen en la utopía de una libertad absoluta. Según él, sin embargo, el control es inexorable; éste está representado por una serie de contingencias las cuales, querámoslo o no, nos determinan en todo momento. De acuerdo con Skinner, sería más viable estudiar en qué consisten tales condiciones para lograr modificarlas. La apología que Skinner realiza es la de un control intencional de las condiciones culturales ambientales que supriman las concepciones tradicionales de las literaturas de la libertad y la dignidad, las cuales sólo han contribuido a la “magnificación” de los individuos (p. 167). Me parece que, aún con su aguda visión científica y estructural de la cultura, la lección de Skinner sobre los peligros subyacentes al control; no es lo suficientemente enérgica para advertirnos de que, por su pretendida neutralidad, la tecnología científica puede contribuir en la exacerbación de la producción de capital y mantener nuestra enajenación hacia la naturaleza para asegurar el pase libre al capital para su explotación (Marx, 1844/2001).

La libertad no está ceñida y limitada únicamente por el ambiente físico—e.g. leyes de la física como la gravedad, como la profesora solía argumentar— sino por lo simbólico o cultural. La libertad se encontraría apenas en los márgenes, en la frontera misma de lo que prevalece como un continuo: entre el sujeto en la cultura y la cultura en el sujeto. No es que uno prevalezca sobre el otro, sino que ambos se contienen en sí mismos, mutuamente, y así forman la estructura que nos determina y, al mismo tiempo,

¹⁶ Ahora que lo pienso tiene ciertas similitudes —al menos performática— con lo planteado por los fenomenólogos como Husserl con respecto a la suspensión del juicio o *epoché*.

la seguimos determinando. Trivializar el carácter de lo “humano” es algo posmoderno en el sentido del relativismo moral, generalmente, inofensivo en el contexto académico. El problema está al llevar el pensamiento posmoderno a la acción política, cuando se encara con el realismo del control social. El tema de la libertad y los límites es un tema ampliamente discutido para no caer en el relativismo. Por ejemplo, Žižek (2022) nos dice:

Mi libertad sólo es real como libertad dentro de un determinado espacio social regulado por normas y prohibiciones... El lenguaje que hablamos no es, por supuesto, ideológicamente neutro, encarna muchos prejuicios y nos imposibilita formular con claridad ciertos pensamientos poco comunes –el pensamiento siempre se produce en el lenguaje y trae consigo una metafísica (visión de la realidad) de sentido común–, pero para pensar de verdad, tenemos que pensar en un lenguaje contrario a ese lenguaje. Las reglas del lenguaje pueden cambiarse para abrir nuevas libertades.

El asunto no consiste solamente en saber cuáles son las reglas del juego de la libertad y enunciarlas para así garantizar el arbitrio, sino en reconocer que detrás de toda libertad, supone también un control en pleno ejercicio. En el control tenemos una serie de determinaciones en función de la identificación de la posición de poder. El que detenta la ejecución de un poder, define lo que puede o no ser, lo que es considerado relevante para la planificación cultural. Como bien señala Gramsci (1975/1999, p. 387): “un grupo social es dominante de los grupos adversarios que tiende a someter incluso con la Fuerza Armada y es dirigente de los grupos afines y aliados”. Los medios tecnológicos nunca pueden ser concebidos como éticamente neutrales porque, como Skinner bien sabe, estos están determinados por la necesidad y el deseo y, por tanto, están sujetos al control del grupo dominante en turno, quien los utiliza para sus propios fines. Los medios siempre están representados en la “otra escena”, la del teatro de la fantasía y la ideología. Las clases de procesos no solamente eran una caracterización de una psicología científica, eran también la escenificación de lo que idealmente podría ser la disciplina si pudiera consolidarse más allá de su propios obstáculo subjetivo: un teatro de la ingeniería y libre modificación de la conducta. La idea de una psicología que no se tropezara consigo misma al ir más allá de lo que en primer lugar la funda.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Tomemos como ejemplo para problematizar lo anterior al sistema de acreditación social chino. Este sistema con sus miles de cámaras en cada esquina, con sus servidores del tamaño de un centro comercial, con millares de personas filtrando y analizando los millones de datos de la población; este conjunto representa, ante todo, una tecnología diseñada para el control social. Una tecnología cuyo fin principal es la de proveer las contingencias necesarias para producir cierto tipo de subjetividad de acuerdo con el ideal del gobierno chino. Lo mismo sucede con los sistemas de control e ingeniería social occidentales (Meta, Google, Amazon, etc.) cuando recolectan nuestra información —con nuestro consentimiento otorgado en largo contratos de privacidad que pocos leen— por medio de nuestros dispositivos con acceso a internet con el fin de venderla a otras empresas y, de acuerdo con nuestro perfiles específicos, afinen sus estrategias de mercadeo para que continuemos en la lógica subjetivo de ser consumidores. En consecuencia, podemos afirmar que no es que cada elemento aislado —computadoras, cámaras, algoritmos— hayan sido creados en condiciones ahistóricas y objetivos neutrales, al contrario, desde un inicio tuvieron tal propósito, sólo que están velados bajo el concepto de “progreso” de la modernidad y esto nos impide pensar en la causas subjetivas de la objetividad.

Es cierto que cada tecnología novedosa, en calidad de objeto, no dispone de una evaluación ética en sí misma: no es buena ni mala *per se*. Para que haya un criterio moral específico debe estar evaluado por un comité ético que asesore y enuncie los posibles riesgos de cada desarrollo tecnológico. Aun así, independientemente de si hay o no una valoración ética *a priori*, el valor de uso —o práctico en cuanto su utilidad— de una nueva tecnología, por medio del análisis *a posteriori*, podemos otorgárselo. Por ejemplo, un sistema de vigilancia de cámara puede volver más eficaz la impartición de justicia, detectando al perpetrador de un crimen en menor tiempo que lo haría un juicio oral; o, por el contrario, puede empeorar los mecanismos ideológicas racistas y clasistas existentes filtrando a los posibles sospechosos con base en sus características físicas, por tener desde un principio una programación malintencionada. Es así, desde cómo están diseñadas las tecnologías en sus propios mecanismos y posibilidades, que podemos plantear nuestro posicionamiento ético como desarrolladores y usuarios de las nuevas tecnologías; respecto a cómo asignamos valores y significados a un software, aun cuando se trata de un código binario de 1's y 0's. Es relevante afirmar y defender la idea de que ninguna tecnología es éticamente neutra, desde su misma concepción y

desarrollo está siempre en función de la planificación moral, política y cultural de la sociedad.

Leer a Skinner en su defensa de la sutil tecnocracia fue la cereza del pastel que coronaba el peligroso momento de la ciencia como ideología. Me parece que la intención de ambos, tanto de Skinner como de la profesora, no fue la de adoctrinar en el cientificismo sino de revalorar a la ciencia como un método que nos ha ayudado a echar luz sobre muchos asuntos problemáticos causados por los dogmas. Sin embargo, mantengo mis reservas sobre tal afirmación por el énfasis retórico y persuasivo que insistía, tanto en Skinner como en la profesora, demasiado en la grandeza de la ciencia desde la vía tecnológica de su impacto. Esta retórica tuvo un efecto importante en mí para autoconvencerme de que la ciencia era El Camino¹⁷. Este ideal cientificista encajó relativamente bien con el perfil de las ciencias naturales, por el legado de sus hallazgos y aplicaciones; los problemas comenzaron cuando tenía que explicar y corresponder con equivalencia este modelo de éxito a la psicología. La profesora nos decía que la psicología era una “ciencia joven” y que las múltiples divisiones entorno a su objeto de estudio ocasionaban que ésta avanzara más lento. En conclusión, una ciencia casi “en pañales” requería un gran número de militantes que estuvieran convencidos de producir y contribuir al desarrollo de la “ingeniería de la conducta”. Lo cual no denota una satanización del concepto de ingeniería sino cuestionarnos como hace Marvakis (2011) del papel de la ingeniería social psicológica y a quién servimos al ejecutarla.

3.8 Claudicación frente al realismo del capital: Procesos aceleracionistas y la utopía tecnológica del fin del conflicto

Un día en tercer semestre, la profesora de procesos II nos contó acerca de su proyecto-fantasmía de ingeniería social definitivo. Era un septiembre bastante caluroso, después de clase, se reunió un pequeño grupo de compañeros para charlar con ella fuera del aula. Yo tuve que hacer unos asuntos en el departamento de psicología por lo que me perdí una parte. Según una compañera que estuvo presente desde el principio continuaron con el tema de la clase sobre los sesgos cognitivos, y lo empezaron a

¹⁷Ahora que reflexiono: durante esta etapa de mi vida tal vez, inconscientemente trataba de reforzar esta idea porque necesitaba alguna verdad justificada de forma completamente legítima y que no fuera tan inconsistente como mis creencias previas, en particular, las espirituales. Necesitaba aferrarme a una gran idea que soportara el sentido que necesitaba darle a mi vida.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

extrapolar con los problemas sociales por la enorme cantidad de fallas que presenta nuestro pensamiento racional. La discusión se tornó bastante pesimista alrededor de la esencia fallida del ser humano —i.e. estábamos condenados por naturaleza—, a tal punto que la misma profesora decía que no le veía remedio a la actual humanidad. Ella visualizaba como única alternativa la creación de una sociedad utópica al estilo de “*Walden Dos*” — una organización social igualitaria donde todos los humanos tuvieran acceso a todos los servicios básicos y pudieran gozar de créditos o moneda virtual para estos fines u otros productos—. Inclusive, esta moneda/crédito se les garantizaría a todos sin necesidad de tener que trabajar todo el tiempo o pasar mucho tiempo en paro, muy parecido al concepto de la renta universal básica. Los perezosos podrían tener periodos de descanso de hasta 6 meses; si optaban por no trabajar después del periodo de gracia, se les removía la entrega de los créditos y, si pasaban más tiempo desempleados, se les “eliminaba” (liquidaba) completamente del nuevo Edén.

La cuestión latente que me preocupa radica en cómo se pretendía alcanzar dicha “utopía”. La solución última, primeramente, conducía al exterminio de la especie humana actual. La profesora haciendo uso de referencias cinematográficas, nos contaba que una inteligencia artificial (IA) tipo *Skynet* de *Terminator* sería lo que exterminaría a los seres humanos actuales. A la par que nos borraba de la faz de la tierra, la IA estaría programada previamente para “cultivar e incubar” las células de los nuevos humanos, una vez terminara el *armagedón* cibernético. Estos humanos postapocalípticos se enfrentarían a un nuevo mundo sin restos de la historia y cultura global pasada, serían la personificación de la *tabula rasa* de Aristóteles y John Locke. La profesora incluso nos decía que los sesgos cognitivos que nos hacen tan conflictivos serían borrados o modificados mediante el uso de tecnologías basadas en la ingeniería genética. Al final del día, esta deidad en forma de IA sería el último vestigio del sesgo humano, representaría el último recuerdo y la última esperanza para reinventar a la humanidad, la programación desde lo que alguna vez fue el Ideal de una sociedad sin salvación¹⁸. Una utopía que sólo pudo alcanzarse por medio de la distopía.

¹⁸ Me sigo preguntando: y ¿esos bebés nunca se irían a cuestionar su origen en ningún momento? O las preguntas existenciales también se consideran sesgos cognitivos y, por tanto, serían borrados de nuestras capacidades. Ojalá así sea, porque de lo contrario, muy probablemente esas preguntas nos llevarían al *uróboros*, al tiempo circular, al “eterno retorno” de una humanidad insatisfecha, incompleta deseosa de acabar consigo una y otra vez, hasta que el último sol se apague.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Mientras la profesora nos contaba su fantasía, yo escuchaba con cierto morbo y fascinación. Después de todo, eran mis sentimientos encontrados: por un lado, considerar a la profesora como una persona juiciosa en su rol docente y, por otro, escuchar la turbadora similitud de su historia con otros proyectos de ficción de carácter nihilista. Proyectos que buscaban la desintegración de la humanidad por considerarla fallida y condenada a la extinción —véase p. ej. el proyecto de instrumentalización humana de *Seele* en *Neon Genesis Evangelion*—. Le comenté sobre el símil diciendo que me parecía curioso que siempre hubiera alguien que quisiera destruir el mundo para luego reconstruirlo a su manera. Lo dije sin el ánimo de cuestionar las motivaciones personales detrás de esos planes. La profesora decía que no le parecía tan descabellado y, aunque lo fuera, no importaba demasiado dadas las presentes circunstancias; pero, consideraba que era una idea que estaba sujeta a mejoras y, por eso, a menudo la compartía para recibir retroalimentación. Además, argumentaba que por esta causa nos había dejado la consigna de leer tiempo atrás el libro de Skinner, para incentivarnos la semilla de la transformación social a través de la ciencia y la tecnología. De esta manera, se dio, sin saberlo, mi primer contacto con el *aceleracionismo*.

Me parece complicado clasificar este escenario —ya de por sí, bastante complejo— por su posición política: si se trata de un *aceleracionismo* es de derecha o de izquierda. En cierta forma, parece claro un *aceleracionismo* de derecha por la búsqueda de la singularidad tecnológica y el devenir de una sociedad transhumanista; sin embargo, no deja de poseer una extraña motivación de izquierda tecno-comunista. El *aceleracionismo* es una escuela filosófica que surge de ciertas filosofías postestructuralistas y, es sumamente extraña y paradójica. Ha sido popularizada sobre todo por el polémico filósofo Nick Land, en la última década por su postura de derecha en particular (Beckett, 2017). Es un pensamiento contradictorio porque supone que: respecto a la acción política, te exige apoyar los movimientos que son contrarios a tus ideales políticos. Es decir, si, por ejemplo, tú estás en contra del libre mercado y la desigualdad pero eres un *aceleracionista* convencido debes, por tanto, apoyar y votar por políticos de ultraderecha con su repertorio de ideas y políticas racistas, clasistas, xenofóbicas; que la explotación de recursos se “acelere” y precipite la singularidad tecnológica. Como es el mentado caso de la inteligencia artificial cuando nos supere —dotada de una consciencia sobrehumana— sin darnos cuenta, aunque eso implique probablemente el fin del mundo tal como lo conocemos. Los angloparlantes tienen una

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

expresión para esta práctica: “*play the long game*”, como una estrategia (retorcida) para conseguir tus objetivos a largo plazo. El *aceleracionismo* aprieta el gatillo para alcanzar una era post-humana, produciendo cambios tan radicales y promoviendo una contradicción tan abismal entre las fuerzas de producción tecnológicas y las relaciones de producción. Este movimiento académico busca propiciar una hipotética zona en la que el capitalismo ya no pudiera reabsorber las contradicciones, provocando su colapso y engulléndose a sí mismo.

El *aceleracionismo* de izquierda confía, en cambio, en que justamente la tecnología como un ámbito potencial para intervenir, sino con la división del trabajo y las clases sociales actuales mediante la automatización del trabajo manual e intelectual. Un ejemplo de este *aceleracionismo* sería el comunismo totalmente automatizado de Aaron Bastani (2019) o el *xenofeminismo* teorizado por Helen Hester (2018), quien ve con buenos ojos la emancipación biosocial y la abolición de género mediante las herramientas tecnológicas. Para el “segundo” Nick Land (2018) el *aceleracionismo* de izquierda no serían auténtico *aceleracionismo* sino utopismo. Él exigiría un *aceleracionismo* incondicional basado en la anti-praxis —la contrariedad de apoyar la ultraderecha, el racismo, sexismo, etc,— pues no hay agencia ni políticas que puedan revertir la situación, sólo queda la fantasía masturbatoria de acelerar y entregarse deliberadamente al vórtice. Si bien cierto que no todos los *aceleracionistas* teóricos buscan llevar a la praxis estas ideas, y que el *aceleracionismo* podría concebirse más como una lectura descriptivista de los acontecimientos contemporáneos; no deja de ser un pensamiento risible por representar la escoria del privilegio del academicismo y la blanquitud del pensamiento intelectual posmoderno. Es un pensamiento que se dedica a echar más gasolina al incendio que, por el contrario buscar transformar y pugnar por la justicia social desde sus propios medios privilegiados. El *aceleracionista* se entrega al delirio de sus ideas paranoides antes de querer luchar por mejorar las condiciones materiales concretas.¹⁹

¹⁹ Habría muchos matices que hacerse en este sentido sobre la lectura teórica del *aceleracionismo* llevada a la práctica. Mark Fisher alguna vez perteneció al colectivo *Cybernetic Culture Research Unit* (CCRU) de la universidad de Warwick con Nick Land. No obstante, este movimiento académico, a pesar de poseer concepciones teóricas interesantes como el de “*hiperstición*”, me sigue pareciendo una remezcla oscurantista de nociones marxistas como la de “fundamentación en espejo” de Louis Althusser; con la diferencia de dar primacía a la idea antes que las condiciones materiales que la inspiraron a concretarse en primera instancia.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Tal vez sea nimio distinguir si la utopía-distopía conlleva un *aceleracionismo* de izquierda o de derecha, después de todo, no es mi pretensión señalar a la profesora como alguien abiertamente *aceleracionista*. Al contrario, diría que ella no tiene idea alguna sobre estas especulaciones político-filosóficas y, sobre todo, que nuestra narración nos acerca más a un escenario trágico de un fatalismo izquierdoso frustrado; el momento cuando todos hemos llegado a aceptar de forma pesimista que: “es más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo”²⁰. La situación me llevó a experimentar el realismo de los problemas, un realismo en cuanto a percibir que eran muy complicados para hacer algo al respecto. Después de sopesarlo, pensé que tal vez la única solución al “gran problema” sería recurrir al nihilismo; a la idea desesperanzadora y, finalmente, autodestructiva del propio capital. Para un gran problema sólo resta un gran solución; una donde el agujero negro sea tan potente que se lo trague todo sin excepción, sin diferenciar ni importar nada.

Ahora me surge la reflexión sobre que el principal problema de las corrientes teóricas surgidas en el posmodernismo es el relativismo insustancial al que llegan siempre sus conclusiones: “nada es válido, no hay verdad, y por tanto, tampoco es necesario creer en nada”. En consecuencia, el conjunto posmodernista se vuelve un obstáculo para el compromiso y la praxis política y revolucionaria. No hay verdadera revolución en la pretendida “revolución de las máquinas”, sólo es la aniquilación idealizada de todo rastro de subjetividad humana, quizá la fantasía de cerrar la contradicción. La posmodernidad es una maquinaria para la deconstrucción, cuya utilidad es incompleta para la emancipación y la revolución sino la complementamos con una ética de la creatividad; de la construcción y reconstrucción politizada.

Es bastante ingenuo, desde una perspectiva marxista, creer que con incentivar el desarrollo de las fuerzas productivas —i.e. las fuerzas tecnológicas del trabajo— traerá consigo una mejora en la vida en todos sus aspecto. Un tema ya evidenciado por Marx (1971) demuestra que parte de la contradicción que supone la desigualdad, la explotación del capital es la diferencia entre fuerzas y relaciones productivas. Esto supondría que la sociedad cambia a ritmo acelerado en cuanto a los avances tecnológicos y, aunque pudiera parecer facilitarnos la vida y la producción en el trabajo, cuando estas mejoras no están acompañadas de cambios en la estructura social, cultural

²⁰ Frase atribuida a Frederic Jameson y popularizada por Slavoj Žižek.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y política, se sigue permutando productividad por explotación. Aun cuando la clase proletaria tenga acceso a teléfonos inteligentes e internet, si no está acompañada de su acceso al escenario político de oportunidades, educación y decisiones comunitarias, la clase no se emancipará y se mantendrá las condiciones de su estado de alienación y reificación como objetos y mano de obra para el capital. La paradoja de Moravec nos recuerda que la sensibilidad vinculante (motriz y flexible) con el mundo es más compleja de programar que nuestra capacidad racional para pensar el mundo (Brynjolfsson & Mitchell, 2017). Veremos si este legado del *machine learning* tiene la suficiente agudez para no soltar a destiempo a una “máquina sin cuerpo”. Aclaro que no soy tecnofóbico, pero sí cauteloso de la tecnología sin ética. No me opongo a la creación de inteligencias artificiales que en varios sentidos del razonamiento y la lógica nos superan, si no de su antropomorfización y humanización. Un proyecto como el de Cybersyn con ideas que cuando Skinner apenas especulaba con ellas en su libro de *Más allá de la libertad y la dignidad*, Salvador Allende ya las estaba llevando a cabo en sus primeras fases (Medina, 2014); justamente, estamos hablando de un ciber-socialismo que superará los problemas burocráticos del politburó soviético. En este sentido, no es un hecho negativo *per se* estar normados externamente por una IA para contener los impulsos dialécticos de dominación y sumisión que nos impulsan la ambición como la crematística. Al contrario, realmente la revolución cibernética pudiera dar lugar al ansiado fin del capitalismo, la cuestión es que un proyecto de ese calibre tecnológico sin reflexión -ético-política, más que liberarnos nos aprisionará más.

Son varios puntos los que nos pueden tener aquí justificando o argumentando porque es más viable pensar en la extinción humana. Quizá en muchas ocasiones queramos y nos veamos tentados a ceder a la fantasía de la pulsión de muerte destructiva y pisar el acelerador para dirigirnos en línea recta hacia nuestro fin, hacia el “fin de la historia”²¹; pues esta es la misma lógica del capitalismo que nos usa y nos exprime para aumentar su vida a costa de la nuestra (Marx, 1867/1975; Pavón-Cuéllar, 2020). Sin embargo, si decidimos persistir y pervivir —aún con la divina comedia que implica tragedia humana— entonces será necesario no renunciar tampoco a la lucha que nos estimule a actuar y organizarnos colectivamente para revertir la situación.

²¹ No en el sentido propiamente Hegeliano, tal vez marxiano como lucha de clases; como fin del conflicto dialéctico, sino en su sentido literal.

Capítulo IV. La reproducción del hacer: idealización y naturalización de las prácticas psicológicas

En la sociedad capitalista la división del trabajo se ha comprendido entre la dimensión intelectual y manual, tal modalidad presente en nuestra profesión reafirma que para hacer sin equivocarse, hay que olvidar lo que se sabe fallido. Los relatos contenidos en este capítulo están centrados en las materias teórico-prácticas y talleres donde se manifiesta la reproducción ideológica latente al aceptar trabajar bajo ciertas condiciones.

4.1 La idealización de la metodología

La metodología fue nuestro primer acercamiento material a la labor psicológica, al menos de forma general durante el tercer semestre tanto para evaluar como para intervenir con la población. La metodología se volvió el eje profesional para distinguirnos profesionalmente de otras formas de trabajo de lo psicológico. En lo personal, a partir de este semestre empezaría a sentir que la experiencia de la identificación profesional y vocacional emergía y estallaba de forma bulliciosa, con muchos ecos ensordecedores por fuera del espacio académico. No hubo método suficiente para ocultar la falla.

4.1.1 Evaluar lo invaluable

Todas las clases que recibimos de metodología de la evaluación compartieron una estructura similar dada la sistematicidad de los programas temáticos. La única diferencia entre cada materia es que era una metodología basada en la psicología del desarrollo; en otras palabras, una metodología específica para evaluar la niñez, la adolescencia y la adultez. La evaluación era parte central a la hora de trabajar con las personas porque encaminaría el resto de nuestra intervención, independientemente del enfoque y el ámbito donde la aplicáramos. Debíamos tener clara la pregunta del qué (objeto) estábamos evaluando y cómo (métodos e instrumentos) pretendíamos medirlo. Es decir, cómo concibo lo psicológico para transformarlo, de un concepto puramente abstracto a un concepto plenamente operativo, que se traduzca en acciones concretas y observables para medirlas y cuantificarlas. Esta era la estructura de fondo en la que se apuntalaban los cursos de metodología de evaluación: primero, repasar el carácter

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

psicológico según la etapa de la vida (infancia, adolescencia y adultez) por su especificidad y, posteriormente, la revisión, aplicación, ponderación e interpretación de los instrumentos más populares.

La queja de varios grupos con el plan de estudios 2014 es que se volvían materias sumamente repetitivas por su contenido. El argumento de ver una metodología específica, según el ciclo vital, radicaba en que existen formas distintas de relacionarse con los grupos etarios. Lo anterior, por ejemplo, implica las diferencias técnicas en la aplicación de un instrumento psicométrico: con los niños debías ceñir tu procedimiento a un protocolo mediado por el juego para hacer la interacción ligera y pasar la evaluación inadvertida. En cambio, con los adolescentes y adultos, la técnica correcta para aplicar un instrumento estaba garantizada más por la confianza establecida a través de la conversación —*rapport*— e instrucciones claras. Eran medidas necesarias para que el resultado se viera afectado lo menos posible. Por tanto, aunque en el primer curso se discutieron aspectos interesantes de psicometría, la validación de los constructos, los alcances y limitaciones de las pruebas, en realidad, los presupuestos teórico-epistemológicos no hacían ninguna distinción o conexión que fuera evidente con las etapas del desarrollo.

Los cursos se volvían reiterativos y cansinos, porque se reducían a lo técnico, a conocer qué instrumentos se pueden utilizar y aplicar, inclusive, centrados en la patologización o para evaluar la veracidad de lo que reportan las personas como fue el caso del tercer curso impartido por una psicóloga que trabajaba en servicios periciales. El enfoque técnico de la evaluación estaba subordinado a la experiencia laboral del profesor que nos diera la clase. Georges Canguilhem (1956/1998) muy temprano nos señaló cómo los psicólogos se suelen preguntar más por el cómo y se olvidan del por qué, ya que les recuerda la incómoda pregunta de qué es la psicología, la fantasía de una unidad que se ha buscado rellenar en el puro saber-hacer. Saber-hacer ahí en el contexto contrapuesto al cuestionar el contexto de lo que se sabe-hacer ahí, para no hacer en automático aun cuando se tenga presente en la formación el criterio o competencia de actualización permanente, lo que las universidades van perdiendo al volverse centros de capacitación del mercado.

Los matices formativos de la evaluación psicológica no sólo estuvieron presentes durante estas materias. En otros momentos de la carrera, algunos profesores

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

que han estado muy ligados con el campo del trabajo de evaluación psicológica y la psicometría, señalaron varias problemáticas alrededor del uso indiscriminado de los instrumentos psicométricos: en general, éstos se usaban casi por costumbre, tanto por técnicos aplicadores como por los clientes que los adquirían. Por ejemplo, una profesora nos contaba que en las áreas de reclutamientos de muchas empresas solían utilizar instrumentos obsoletos en su mayoría. Y, a pesar de que hubiera instrumentos nuevos, precisos, confiables y válidos, algunos hechos hasta por estudiantes de pregrado, éstos nunca se utilizaban en el gran mercado, porque no había un proceso publicitario que favoreciera su proliferación y se utilizaban instrumentos desactualizados o instrumentos que no estaban adaptados para la población local. Dicha situación tampoco era revertida por los vendedores —algunos de ellos psicólogos— de baterías, instrumentos y pruebas psicométricas, pues en sus palabras, su objetivo no es “educar” a los clientes porque ellos “venden” lo que el cliente pide. Es decir, tenemos la primacía de hacer negocio sin importar si eso puede generar, además de criterios de selección desactualizados, que el nicho de la psicometría siga siendo exclusivamente para un círculo de académicos que los crean para un uso casi endogámico.

El trabajo del área de recursos humanos (RRHH) puede volverse una tarea monótona e inservible cuando se adscribe al manejo obligatorio de instrumentos desactualizados, propiciado por empresas reclutadoras, que en este bucle de ignorancia, la pregunta que defina su contratación se reduzca a la cuestión de conocer y aplicar ciertos instrumentos. En dicho sentido, jamás pude sentirme atraído por el trabajo como evaluador psicológico, aún con la interesante e inquietante discusión epistemológica. Sabía que la evaluación se podía nutrir por el esfuerzo que conlleva la construcción de valoraciones que puedan ser generalizables para una población y en función de eso, orientar una posible intervención; pero me desencantaba ver que, en la práctica, la evaluación se resumía a lo que lo que el mercado requería. Verme como un técnico harto de trabajar haciendo todos los días lo mismo, saber aplicar cuestionarios, rellenar *checklist* de indicadores o al valor diagnóstico sólo informativo y pernicioso. Me desalentaba incluso, que los profesores que denunciaban que las empresas seguían estimulando este modelo de trabajo, optaran por seguir vendiendo desde la ignorancia, sólo porque no era su tarea educar sino vender lo más posible. Pienso ahora que quizá esta burocracia no sea muy ajena a la burocratización de la educación superior, al volvernos nosotros evaluadores de los clientes-estudiantes, y ser evaluados en la cultura

de estandarización y la auditoria (Mulya, 2016). Situación que pone en tela de juicio nuestro valor como profesionales al quedarnos varados en la tecnificación de nuestra labor debido a la falta de reflexividad y crítica en la psicología organizacional. (Pineda, 2021)

4.1.2 Intervenir lo inhibido

Al igual que sucedía con las materias de metodología de evaluación, las de intervención también dividían al grupo en dos partes. Por tanto, me centraré en la experiencia con los docentes que me impartieron las clases. En la metodología de intervención con niños tuve la oportunidad de que la diera una profesora, ahora ya jubilada, madre fundadora de la carrera de psicología que, anteriormente, daba clase a los estudiantes de psicopedagogía de la UAA. Era una mujer bajita, de complexión corpulenta con poco cabello y cano. Aunque tenía ciertas dificultades motrices tenía cierto vigor a la hora de expresarse sobre su interés por los niños, y se veía patente en su taller extracurricular donde invitaba a los estudiantes de psicología a reunirse y jugar con un grupo de niños. La clase transcurría siempre de la misma manera: con frases célebres de pensadores y filósofos anotadas en el pizarrón. Las frases contenían dichos sobre la infancia o el juego y reflexionábamos en círculo sobre éstas sin demasiada profundidad, con el fin de sensibilizarnos para pensar en la niñez. En nuestras prácticas fuimos a instituciones como guarderías, jardines de niños y escuelas primarias para observar infantes de diferentes edades. Realizamos una serie de observaciones anecdóticas para describir con sumo detalle lo que ocurría en las aulas, tanto para ir desarrollando y afinando nuestra atención como para ir calentando nuestra habilidad con la pluma.

En este primer curso de metodología de intervención nunca hubo realmente un sentido prescriptivo. No daba jamás instrucciones explícitas de cómo debíamos conducirnos en nuestra práctica, más bien recuerdo que nos decía que exploráramos e incluso experimentamos siguiendo nuestra intuición y lo que veíamos. En este sentido, aprendimos a bajarnos —de nuestra jerarquía ideológica— a la actividad primordial del niño para interactuar con él: el juego. Tratar de aprender a dialogar y hacerlo través de los juegos infantiles. Aunque había un componente teórico de autores del desarrollo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como Gesell, Piaget, Vygotsky y Wallon, sólo eran documentos sintetizados con las ideas principales de cada teoría y más bien los revisábamos de forma autónoma.

Mientras tomaba el curso me parecía muy desorganizado porque no entendía realmente qué de eso me serviría para aplicar y trabajarlo. Me sentía desorientado para establecer un rumbo fijo y poder decirme a mí mismo que efectivamente había un trabajo psicológico detrás de la filosofía del juego, por lo que la parte metodológica del saber-hacer me pareció desconectada, en contraste con los otros cursos de naturaleza más concreta y centrada. Fue como aquella revolución infantil e iniciada con la poesía bohemia de desarrollo de la primer infancia, ahora concretada en la práctica; por lo que, esa visión *laissez-faire* del juego, me angustiaba por ser demasiado líquida cuando en ese momento necesitaba de cosas más sólidas. Me encontraba en una postura oscilante, titubeante para no caer en el absurdo desde mi mirada adultocéntrica racionalista, pero tampoco para perderme la experiencia de volver a jugar.

Al menos en ese semestre, no sentí que lograra bajarme al nivel de los niños, más bien fue hasta 5to y 6to semestre donde “me caería el veinte” al relacionarme con la infancia sin marcar una distancia artificial con mi rol de psicólogo. En los primeros semestres percibía que no podía ser un buen psicólogo infantil porque cuando me comparaba viendo a otras compañeras quienes consideraba se desenvolvían fluidamente en ese ambiente de juego con los niños creía que mis competencias no se ajustaban con la intervención por una barrera imaginaria que me puse en la pubertad para ya no ser un niño, cuando, equivocadamente, vi a la niñez como una posición sin reconocimiento e impotente. Sin embargo, también la perspectiva de la ciencia psicológica, que hasta ese momento era la tendencia epistemológica reinante, y cuyos métodos influían bastante en evitar la sensibilidad del trabajo psicológico a través del juego: como si perdiera seriedad en mi imagen profesional al querer sobajarme al estatus de compañero de juego. Interpreté que el juego no podía ser una forma seria de investigar e intervenir en la psicología, una visión que ahora me parece profundamente errada, pero el juego en aquel momento no tenía más que una finalidad instrumental como un método de intervención psicológica con niños.

El juego de hecho es una actividad que no tiene ninguna finalidad o propósito específico, sino una finalidad en sí misma, *autotélico*. El juego es una actividad autorreferencial que no busca un fin lucrativo, simplemente es desconectarte como una

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

especie de *epojé* en el sentido de poner en suspenso, entre paréntesis todo juicio y, por tanto, a los adultos es una cosa que nos cuesta tanto esfuerzo porque exige salirnos de nuestro papel. Por eso muchos compañeros reconocíamos que era cansado trabajar tanto tiempo y en semestres consecutivos con los niños o de plano a unos nunca les pudo gustar.

La cuestión con el *adultocentrismo* y la banalización del juego, me parece que se corresponde a los actos performáticos ideológicos hermanados con el capitalismo, y no son creencias que puedan justificarse de algún modo epistemológico. Es performativo porque en acto nos creemos que lo que hacemos como adultos es lo importante y *serious business* de la vida y, por tanto, debemos evitar caer en lo ridículo, es decir comportarnos como “niños”. El capitalismo funciona mejor como una estructura jerarquizada en sus posiciones. Los niños al igual que los adultos retirados como clases improductivas para el sistema de trabajo están en desventaja frente a la lógica del capital (Aburto, 2022); aunque, como me señaló bien la Mtra. Mariana Villanueva, los niños tienen la “ventaja” de ser una promesa de producción económica hacia el futuro. El edadismo se ve expresado en la relación asimétrica entre la adultez y la niñez, ésta se ve cristalizada en el lenguaje cuando nos referimos a unos como adultos y otros como niños por sus comportamientos y su inclusión, cuando refuerzan la relación de poder y ven en la niñez pasividad por el sistemático distanciamiento político de cosas que les atañen. Por último, cuando en acto creemos que nosotros estamos en posición para enseñarle a los infantes lo que es absolutamente bueno y lo auténticamente verdadero. Nos diría otra profesora de intervención que: los adultos no son más que niños grandes que no se dieron cuenta que crecieron, pero actúan “como si realmente lo fueran”. La verticalización propiciada sistemáticamente en una sociedad patriarcal y capitalista como la nuestra legitima la anulación política de la infancia, al considerarla inmadura e incapaz de tomar un papel activo en sus decisiones. Los adultos son los que en su ejercicio crean el mundo los que dictan cómo son o deben ser las condiciones en las cuales se producen las subjetividades infantiles. Como niños, todos hemos sido las primeras víctimas en tragarnos el cuento de la metáfora adaptacionista.

¿Quién otorga el valor al trabajo psicológico, los psicólogos o las personas con las que trabajan? La metodología de intervención con adolescentes fue distinta a la de los niños, precisamente, en cuanto a los detalles técnicos pertinentes a la aplicación,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pero no muy diferente en cuanto a la lógica de la propia intervención. Esta asignatura fue impartida por una profesora del departamento relativamente joven que se dedicaba a la línea de investigación de comportamiento adictivo y violencia. En un principio se mostró con cierto grado de apertura a los esquemas teóricos en los que cada uno estaba inmerso hasta ese momento de la carrera. Sin embargo, duró poco la apertura cuando llegó el momento de realizar el trabajo práctico de intervención. En la clase se notó la falta de discusión y de diálogo, no sólo por la imposición de la dirección del trabajo, sino también por su constante ausencia física y simbólica. La profesora solía faltar, no sólo a las clases en la universidad, sino además cuando se trataba de acompañarnos a la preparatoria para la aplicación del taller.

Aunque era la materia de metodología de intervención, la estructura era la de un taller aplicado en el Bachillerato de la UAA, específicamente en el plantel oriente. La intervención estaba orientada para mejorar los índices personales tales como la autoestima, toma de decisiones, regulación emocional y comunicación asertiva como parte del proyecto “Bachillerato de calidad y calidez” del departamento de psicología. El grupo se subdividió en dos, unos atenderíamos a chicos con problemas escolares, pero detectados en las escalas de evaluación por problemas de autorregulación y abuso de alcohol; otros atenderían a chicos con problemas de autoestima y riesgo suicida al nivel de ideación. Estos cursos, al estar aprobados por la Universidad, exigían que se llevara cierto control de los participantes, ya que los estudiantes habían sido filtrados y enviados, porque habían tenido problemas escolares diversos. Entonces, para liberarles algún requisito institucional debían acudir para registrar su asistencia y nosotros debíamos pasar lista de los que venían.

El taller, en un principio, tuvo un recibimiento aceptable, participando alrededor de diez chicos en nuestro subgrupo; pero la cifra fue disminuyendo paulatinamente hasta que al final del curso ya no fue nadie. Muy pronto los estudiantes comenzaron a poner excusas para no asistir, al comienzo eran lo suficientemente creíbles para que no se viera afectada su participación pero, después, ya no hubo ni justificaciones, sólo la ausencia.

En aquel momento, como grupo, nos resultó una situación algo decepcionante y desanimada; dado que nos habíamos esforzado en diseñar y planear las actividades para que fueran entretenidas y a la vez, sensibilizadoras de los temas. Nos preguntábamos si

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

algo había salido mal de nuestra parte por no haber podido enganchar a los estudiantes de la prepa. Yo me preguntaba si era la distancia social que se empezaba a formar imaginariamente entre los chicos y los “psicólogos” que, por más jóvenes que nos viéramos, la brecha no podía cerrarse. La experiencia parecía más negativa de lo que en realidad fue, al creer que tal vez la poca participación se debía a factores intrínsecos a nosotros —experiencia, habilidades, actitudes—, con los que se nos pudiera atribuir nuestra competencia profesional. Al respecto, la profesora sólo nos decía que: “era algo normal, que no nos preocupáramos, que así suele pasar y que quién esté verdaderamente interesado en cambiar o mejorar, asistirá al taller”. Estos dichos se asemejan a los curiosos y clásicos chistes de: ¿cuántos psicólogos se necesitan para cambiar una bombilla o una llanta? Sólo uno pero éstos deben decidir si quieren cambiar. Es decir, seguía habiendo una responsabilidad de la baja participación, pero se movía de nosotros a ellos, los estudiantes de prepa. La voluntad de cambio reside de forma inmanente (ideológica) en los individuos.

Al final del curso, hicimos un pequeño convivio, la profesora nos agradeció nuestra participación y entusiasmo para realizar las actividades. Reunidos como grupo, nuevamente, le externamos nuestras inquietudes a modo de cierre y ella sólo nos dijo algo similar a lo que nos había dicho antes: a veces, las personas no se dan cuenta que necesitan cambiar, pero lo importante aquí era cumplir con el taller y lo hicimos de manera excelente. La profesora decía que nosotros, como psicólogos, habíamos cumplido tanto con la universidad como con su comunidad al haber diseñado y aplicado los talleres en tiempo y forma. Me quedó la impresión de la primacía de la simulación, donde es más importante aparentar que se hace algo, que verdaderamente estar haciendo algo para cambiar las cosas.

Los “bien intencionados” psicólogos imparten talleres de intervención en los bachilleratos, talleres promovidos bajo una línea de investigación del departamento de psicología. Es común escucharlos jactarse de cara a las autoridades sobre los beneficios de sus programas de intervención, pero no discuten de los pormenores de cómo estos son llevados a cabo por los estudiantes a través de la obligatoriedad de sus materias. Para que pudiera hablarse de efectividad e impacto estadístico se tenía que obligar tanto a los estudiantes psicólogos como a los bachilleres, para revertir la baja asistencia, los talleristas teníamos que ofrecer recompensas (dulces o premios) para estimular su

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

presencia y participación. Sin embargo, la motivación no se incrementaba en los estudiantes en formación con la poca dirección del profesor titular de la materia de intervención con adolescentes, en este juego conductual infantil, de haz lo que yo quiero y te premio por ello, para que así “aprendas lo que yo necesito que aprendas”.

Reducir los problemas a los que se enfrentan los individuos de la sociedad neoliberal a una cuestión de educación socioemocional, es seguir incentivando ese discurso y, en ese sentido, aunque sea por medio de talleres, seguir alimentando la narrativa de la individualización del problema y la solución; adecuarse a las demandas institucionales del Estado, crear programas sociales en consideración con no vulnerar los intereses de los que toman las decisiones ejecutivas, legislativas y corporativas. El escenario se nos presenta como un dilema entre: decir y actuar irreflexivamente, o posicionarse como “no hay alternativa” o nos adaptamos o morimos. La psicología no quiere cambiar al mundo, sólo quiere cambiar a los que lo quieren cambiar con sus síntomas. Quiere cambiar a los que no quieren adaptarse puesto que para la psicología no han desarrollado las habilidades, las herramientas suficientes y efectivas para conseguirlo. La psicología sólo cambia a los que quieren cambiarse —adaptarse— al mundo. A los que no quieren, los patologizará cuando incurran en actos de rebeldía o insubordinación contra el Estado represivo indolente a su situación. También es verdad que tales síntomas sociales no tienen la garantía de que se dirijan plenamente contra las condiciones materiales que los oprimen ni hacia la clase dominante perpetuadora de estas condiciones, muchas veces sólo pueden reproducirse como reacciones violentas contra su medio cercano y todos los que estén cerca, en actos delictivos contra los otros. La cuestión central sería pensar en la posibilidad de la canalización del malestar indiferenciado hacia la revolución social, ética-política, pero me pregunto si es plausible lograr tal redireccionamiento a través de talleres pseudo-comunitarios basados en mejorar, exclusivamente, los aspectos asertivos, competitivos y resilientes del individuo.

4.2 Los talleres y la cruda realidad del trabajo psicológico

Los talleres fueron la puesta en práctica integral de todos nuestros saberes hasta ese semestre. La exigencia no sólo era en relación con las competencias que ya debían estar formadas, sino a la capacidad de problematizar la realidad insertada en la dinámica

social, cultural e histórica. Por lo que los talleres también nos sirvieron para replantearnos nuestro rol en términos productivos, reproductivos o disruptivos.

4.2.1 Burocracia de los hitos del desarrollo

El profesor que nos dio el primer taller tenía formación en neuropsicología, por lo que buena parte del curso consistía en la valoración de los indicadores somáticos y biológicos que inciden en la maduración y el desarrollo normal psicológico en los primeros años de vida. La dinámica era sencilla: teníamos una introducción teórica basada en habilitarnos en la detección efectiva de estos indicadores; luego trasladarlo a la evaluación, por medio de la observación y el uso de baterías, test y pruebas psicométricas para validar nuestro diagnóstico; por último, diseñar y aplicar nuestra intervención para lograr los cambios esperados. En el taller se sintió por primera vez más en serio el trabajo, por el hecho de ir regularmente a las instituciones, familiarizarse con las instalaciones y el personal; trabajar sistemáticamente todo el semestre y elaborar reportes. Todo eso se sentía bien, la cuestión era entender en qué consistía el trabajo psicológico que pretendíamos. En mi experiencia, me centré en la idea de que lo mínimo que podíamos hacer en esas condiciones era mejorar un poco los indicadores que representaban alerta en nuestra evaluación. Es decir, que en ese pretest-postest, se viera alguna diferencia, algún cambio que las facilitadoras y nosotros pudiéramos constatar.

Los problemas con los que me empecé a encontrar fueron: las dificultades de intervenir dos días a la semana, que los niños no fueran o que en ocasiones estuvieran agotados; que nuestras intervenciones fueran tan situadas y no pudieran generalizarse al contexto familiar; que no pudiéramos hablar con los cuidadores; que las educadoras se vieran apegadas a la costumbre de su trabajo y no dedicaran espacio particular a valorar nuestras supuestas estrategias de mejoras, porque en un grupo nadie tiene atención particular, a menos que sea el infante favorito de la maestra o facilitadora. En suma, sentía que mi rol en acción era más pequeño de lo que parecía en un principio. Entendía que había limitaciones contextuales, pero me empezaron a preocupar las barreras institucionales que sistemáticamente reproducían las mismas condiciones. Nosotros sólo íbamos a acomodarnos en esas condiciones, pero no íbamos a sugerir cambios más allá

de nuestro papel, lo cual tiene un sentido de jurisdicción, pero también la asunción despolitizada de nuestros cargos como psicólogos.

En el taller nos dividimos dos o tres casos por parejas o grupos de tres. Trabajamos en conjunto para ayudarnos en esta nueva actividad. Lo que discutíamos era que a veces parecía que nos esforzábamos más en cumplir y acabar a tiempo nuestros protocolos y no importaba que los niños se agotaran en la evaluación o la intervención, tenían que hacerlo para que nosotros pudiéramos decir que sí habíamos hecho algo. Las intervenciones fueron inventadas totalmente por nosotros, sin mucha retroalimentación por parte del profesor; lo cual me pareció un salto extraño como si el puente entre la teoría y la práctica fuera un camino lineal, explorado en línea recta. La exploración claro que era importante, pero también la dirección, y aquí la dirección teórica no estuvo presente. Por lo que, con lo poco que entendíamos de la psicología científica, quisimos hacer el esfuerzo de traducir esos principios envasados al reforzamiento de conductas que nosotros como psicólogos valorábamos como las buenas. El taller para algunos de nosotros se redujo a pensarlo como un taller de estimulación, tratar de incentivar el desarrollo no-patológico de los niños, pese a sus condiciones generales de atención y cuidado.

En lo particular me sentía un mal interventor —tal vez por eso es preferible no hablar del principio de no intervención del estado—, no veía mejoras ni en el niño ni en la niña; y sentía pena, porque al niño le exigían que hablar, de lo contrario no podría entrar al kínder; en lo personal, me parecía una amenaza absurda e irreal, pero eso me comentó la maestra de la estancia. Era frustrante ver que Camilo tenía la intencionalidad de dirigirse y comunicarse con los demás, solamente que no con palabras como se esperaba de él por estar rondando los tres años. No había tal cosa como terapia del lenguaje que nosotros estuviéramos haciendo y a la vez, respetara la situación del niño sin querer forzarle a hacer lo que nosotros considerábamos normal. Pensaba que si la estimulación básica venía de casa, no había mucho que hacer en este contexto. Con Sara fue la misma dinámica, ella no pegaba a sus compañeros porque nosotros estábamos al pendiente de ella, sabía que la observábamos y no estábamos de acuerdo con esa conducta, pero no entendía por qué; desde luego que tratamos de sensibilizarla con palabras y ejemplos escenográficos con muñecos, pero nuestro efecto era parcial: la de la imposición de una verdad a medias por nuestra presencia como figura autoridad, no

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

porque su medio efectivamente le condicionara a comportarse así. Efectivamente, nosotros somos parte de su medio pero no somos sus causas materiales, aquellas causas que en un principio le llevaron a darle manotazos a sus compañeros, y si tales condiciones se mantienen quién sabe si pueda tener un efecto nuestro atisbo para introducir una diferencia contextual significativa. Quizá la manifestación física de la agresión evolucione a formas más sutiles para proseguir el ejercicio de la violencia y la descarga emocional, y la expresión agresiva adquiera un sentido social y culturalmente aceptado.

Lo problemático de estos relatos no me parece que sea la posibilidad misma de enfrentar la cruda realidad del trabajo psicológico en instituciones, sino que en realidad no se hable de la situación extra-psicológica. Con lo anterior me refiero a cuando no se habla desde el idealismo práctico se omite la discusión ética y política en la formación para darle un giro a lo crudo, a lo indecible y lo inalcanzable de nuestras pretensiones del trabajo psicológico. Desde luego, que la discusión en clase no tiene por qué ser excesivamente profunda, pero debe aparecer al menos como una inquietud o una queja lo suficientemente articulada para visibilizar la existencia del problema ligado directamente a las estructuras sociales normativas que de manera sistemática nos afectan. El asunto de fondo en este relato es que los problemas se volcaban hacia el desarrollo psicológico temprano, a una simple cuestión de “maduración biológica” que es retardada y motivada por la familia en su falta de estimulación con los hijos. En otras palabras, el problema sigue recayendo en la individualidad, en su genética y dinámica familiar como elementos abstraídos de sus condiciones materiales. La familia aparece como el factor más importante cuyo grado de responsabilidad yace mayormente sobre ella; la cuestión sistemática y reproductora, en la negligencia institucional que mora en las guarderías. Si este es el campo exclusivo para pensar en los problemas del desarrollo psicológico a temprana edad, ¿cuál es la sensación que le queda a uno como alumno sobre su rol como psicólogo? No podemos olvidar que en la producción de la subjetividad infantil también está imbricado el sistema socioeconómico capitalista (Stavchansky y Untoiglich, 2017). Al final, asumí el repetido adagio de “trabajar con lo poco que se tiene”, me resigné y esperé a que la burocracia del milagro individual hiciera su trabajo para alcanzar los ansiados hitos del desarrollo por medio de la maduración orgánica.

El primer taller me dejó como experiencia imperante la de un sentimiento de frustración. Sentía una profunda insatisfacción al creer que, como psicólogos, no hacemos bien nuestro trabajo si no podemos ver indicadores de cambios o mejoras en el corto plazo. La situación no se justifica o resuelve recurriendo al hecho de reconocer nuestra novatez por ser primerizos, tampoco se niega la existencia de profesionales impecables y con mucha experiencia en su campo que pueden “acelerar” o producir ciertos cambios en menos tiempo. Sin embargo, lo que no puede dejar de mencionarse de estos talleres es que hay condiciones concretas que se escapan al psicólogo por ser psicólogo: por reducir su objeto de estudio e intervención en modificar patrones conductuales individuales aunque la teoría se hable de variables infinitas y desconocidas. Al estar ausente esta discusión sobre la mesa, la percepción que me quedó fue la de tener que creérmela; creer en el trabajo basado en los alcances útiles y efectivos específicos para los individuos, sin darme cuenta el callejón sin salida que representa normalizar tal creencia.

4.2.2 Taller del TDAH y la falta de querer: entre la ruptura ideológica y la limitación de la sensibilidad

Esta es una historia que nos sirve de preámbulo para presentar la disfunción detrás de toda reproducción ideológica, pero que no termina de emerger cuando la herramienta para romper es la pura sensibilización. La profesora que nos dio el taller de la 3ª infancia en sexto semestre era una mujer que le gustaba hacerte reír jugando y bromeando contigo. Durante este semestre la asignación y división del grupo fue por modalidad aleatoria a diferencia de los anteriores talleres de libre elección. El 6º semestre me hizo más escéptico hacia los paradigmas cognitivos y los conductuales; comencé a coquetear con el psicoanálisis al que recién apenas empezaba a conocerlo más a fondo y con una cara distinta a la ofrecida durante en los primeros semestres. Aun así, en el taller opté por trabajar con la orientación práctica con la que me sentía familiarizado; además, para no entrar “imaginariamente” en conflicto con la profesora quien era partidaria de estas escuelas. Lo refiero como imaginario porque, de hecho, ella nos daba apertura de forma explícita: nos decía que podíamos trabajar de la forma que quisiéramos, es decir, aplicar cualquier teoría, método o técnica que nos interesara con la única condición de que pudiéramos sostenerla y defenderla con argumentos. Es por esta razón que no me sentí lo suficientemente capaz de argumentar, teórica ni

metodológicamente, una postura práctica desde el psicoanálisis. Tenía más dudas que respuestas y por tanto, me pareció que no me llevaría a nada concreto al trabajar con los niños en el taller.

Sería durante este taller que se presentaría un punto de inflexión en las formas de trabajo que había adquirido a lo largo de la carrera. Supuso un cambio frente a la lógica que estructuraba de forma normativa los procedimientos a trabajar con las personas. La lógica de normalizar y adaptar psicológicamente a los individuos se fracturó y, me instó a buscar otras maneras que me permitieran sobrellevar la triste realidad del sinsentido de la precariedad, la pobreza y la violencia reflejada en nosotros; a dar un giro hacia lo que podemos convenir como “justicia social”. La justicia social es un concepto muy utilizado en círculos académicos donde el foco es atacar la herencia ideológica dominante, como el colonialismo y el eurocentrismo (Canham et al., 2022; Joosub, 2021), de manera que se atiendan las condiciones sociales particulares de los más desfavorecidos en situaciones de constante vulnerabilidad.

En general, se me hizo un curso que me ayudó bastante a aterrizar las diversas posibilidades pragmáticas y las respectivas dificultades a la hora de trabajar un caso. La profesora se interesaba desde la organización y planeación de una intervención. Por ejemplo, una compañera me mencionaba que en sus reportes o planes de trabajo, la profesora le señalaba que tenía buenas ideas, pero le faltaba desarrollarlas de mejor manera para poder comprenderla más por medio de la redacción de las planeaciones. El taller, al igual que los anteriores, consistía en ir a trabajar dos veces a la semana a los espacios, en este caso una primaria o al Centro de Atención Múltiple I (CAM) para los que tenían a los niños con condiciones de síndrome de Down, dificultades profundas del aprendizaje o diagnósticos de autismo de distinta índole. El tercer día de la semana, nos reencontrábamos en la universidad para compartir y discutir nuestros avances, dudas o comentarios sobre los casos.

Había una razón y una historia detrás del porqué de la profesora para trabajar en estas instituciones. La profesora, cuando era niña, vivió en la colonia Insurgentes mejor conocida como las Huertas, ya que, otrora, fuera un lugar lleno de huertas y hortalizas. Ella nos contó que, en esa época de su vida, era una niña que se sentía, casi todo el tiempo, muy enfadada con la vida. Cuando estaba en primaria la niña, en alguna ocasión, arrojó piedras a los coches de los profesores del coraje que tenía atravesado; no

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

obstante, un día eso cambiaría cuando una maestra se acercó con ella y le obsequió una torta para que comiera. Tras ese gesto afectuoso, se apresuró a comerla con los ojos escurriendo de lágrimas. La profesora nos narraba su historia y se notaba lo importante que era para ella, ya que sería un punto de inflexión en su vida que la marcó lo suficiente como para fungir como la semilla que le ayudaría a transformarse: buscar y luchar por una mejor vida y, después, devolver el favor a otros desfavorecidos. Así, ahora como profesional de la psicología, la profesora decidió trabajar para contribuir en la mejora del espacio comunitario que la vio crecer. En ese momento, al escuchar su historia me tocó algunas fibras sensibles, sentí cierto grado de identificación porque se cruzaba un poco con mi historia personal, en la que alguna vez llegué a pasar hambre, situación que hasta hoy día me duele un poco recordar. Además, comprender esta historia me sensibilizó bastante sobre el impacto que puede tener el mero hecho de hacer un pequeño acto por los demás; aun cuando creamos que lo que podamos hacer por el otro sea insignificante. En realidad, desconocemos el posible efecto de un gesto de amabilidad o unas palabras de alivio, la dimensión que pueden cobrar y generar en algún momento—incluso muchos años después del evento— al haber ofrecido una oportunidad, una práctica que representó la “diferencia” para aquella persona. La profesora nos dio la oportunidad de acercarnos a un contexto marginado social y económicamente para hacernos recordar que estamos en deuda con las condiciones que nos tocaron por poseer en privilegio de clase y una posibilidad de marcar la diferencia.

En mi particular caso, trabajé en la primaria de donde egresó la profesora y se me asignaron dos alumnos de tercer año, por recomendación de la maestra titular de tercer año. La maestra de tercero me refería que los niños, constantemente, tenían problemas de conducta, de desatención; no les iba muy bien con las tareas y los exámenes. Pablo²², uno de los chicos, además había reprobado y estaba repitiendo el año. Antes de acercarme y contarles quién era yo, me dispuse a seguir la misma estrategia que en otros talleres: hacer observaciones dentro del salón, identificar la dinámica general del grupo y valorar si realmente había “algo” en ellos que fuera atípico en los otros niños. En las dos observaciones que realicé no percibí nada, ninguno era especialmente inquieto. Jackie solía conversar con su compañera de atrás pero si la

²² Los nombres de los niños son ficticios pero son nombrados con el fin de aligerar la narración de los hechos.

maestra le llamaba la atención y le pedía trabajar, lo hacía; sin embargo, noté que Pablo era demasiado quieto, incluso hacía las cosas excesivamente despacio a comparación del resto del grupo, y se quedaba como absorto en sus pensamientos hasta que la maestra le hablaba.

Después de mis observaciones, me presenté con los chicos como un psicólogo que los iba a estar acompañando y ayudando en lo que necesitaran. Al no tener idea de qué y cómo trabajar con ellos para mejorar su situación escolar, decidí que me valdría de usar diagnósticos y darme una idea más orientada de sus posibles dificultades. Antes de aplicarles pruebas, quería hablar con ellos, tener datos de su vida, no solamente escolar sino más allá de ésta y saber cómo se estaban sintiendo en ésta. Posteriormente, apliqué pruebas de atención y ansiedad infantil como el Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS). En sus resultados ambos salieron con puntuaciones que les categorizaban con un déficit de atención y niveles altos de ansiedad. Como vi que tenían bastantes problemas para poder escribir y hacer los reactivos, decidí hacer una prueba de maduración con el Bender. Según la ponderación e interpretación que realicé de estas pruebas es que madurativamente estaban en una “edad mental” menor a su edad real. Con estos indicadores en mano, recurrí a las teorías del desarrollo y las cognitivo-conductuales revisadas previamente. Traté de elaborar e implementar actividades que pudieran habilitarlos a partir del orden, la organización y la estructura psicomotriz y afectiva como ejes centrales para contrarrestar los síntomas de ansiedad que alteraban su atención. Quizá, algunos piensen que el asunto detrás de estos pragmatismos o eclecticismos teórico-metodológicos sea consecuencia de la inconsistencia en la aplicación de los planes de estudio por la diversidad teórica de los profesores. No obstante, yo preferiría reflexionar más en los aspectos propiamente de los alcances del individualismo metodológico, cuando reducimos las causas y consecuencias de los fenómenos macrosociales a las unidades microsociales (Hodgson, 2007) devienen en teorías psicologizadas de la toma de decisiones racionales e irracionales, beneficio y pérdida como es el *homo economicus* (Cramer, 2002).

En aquel momento, me daría cuenta de que hay procedimientos que, con la presión del tiempo, no funcionaban de la misma manera y con los mismos efectos como había supuesto en los anteriores talleres. En realidad, sentía que estaba aplicando un poco las pruebas por la mera necesidad de aplicarlas; utilizaba las pruebas con las que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estaba familiarizado y las usaba más como una especie de garantía, de avalarme o respaldo como nos decía el profesor de psicología educativa, y no porque realmente sintiera que los instrumentos me estaban dando las valoraciones que de ninguna otra forma podría obtener, por ejemplo, hablando y jugando con ellos, sino por una cuestión de hacer con poco tiempo. Es un lugar común de la formación profesional, en el capitalismo, el adagio de que “el tiempo es oro”.

Pablo, en aquella época, tenía nueve años y tenía un diagnóstico psiquiátrico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, recetado con metilfenidato. No hablaba mucho, salvo cuando se trataba de cosas que le entusiasmaban como el fútbol o algunas caricaturas. Cuando Pablo me contó sobre su ambiente familiar, me di cuenta de que su esquema familiar estaba bastante desorganizado por la forma desordenada con la que él mismo lo articulaba: al principio, decía que vivían sólo tres personas en su casa y fue agregando miembros hasta ser ocho; confundía los nombres de sus hermanos y cambió de oficio al padre en tres ocasiones. Podría argumentarse la “normalidad” de que un niño de su edad no tenga suficiente claridad de su ambiente familiar, sin embargo, la confusión era notoria. Después de atar cabos, me percaté que la mayor parte del tiempo lo pasaba en casa de su abuela, ella era quien lo cuidaba durante el día; en la noche llegaban por él sus padres y, a esa hora, en varias ocasiones salían a pasear o veían televisión hasta muy tarde, por lo que Pablo se desvelaba bastante y siempre se encontraba cansado. Sumado a eso, muchos días venía como sedado “en calidad de bulto”, decía mi profesora. Realmente me quedó la duda si el efecto de sedación era parte de los efectos secundarios del medicamento o, era producto de los desvelos constantes a los que estaba forzado al convivir con sus padres en las noches; podría incluso pensar en una tercera vía, el cansancio como producto de la neutralización de su energía e inquietudes vitales.

Recientemente, he conversado sobre el tema de los psicofármacos con varias personas que están bajo prescripción de estos medicamentos. Ellos narraban que después de haber ido con diversos psiquiatras pudieron calmar diferentes problemas que venían arrastrando desde que eran niños con hiperactividad extrema que les hacía perder la concentración, a tal punto, de estar en peligro hasta para cruzar la calle. Yo estaba de acuerdo en que los psicofármacos tienen cierta utilidad, sin embargo, objetaba que cuando un niño entra en la lógica de la medicación psiquiátrica para curarlo, es porque

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hay diversas condiciones sistemáticas que propician la aparición de estos síntomas, y éstos, son los que no se modifican para que sean los niños los que deban modificarse. Además, me hace cuestionarme por qué los medicamentos psiquiátricos son aceptados para que, nosotros como psicólogos, trabajemos con las personas bajo sus efectos psicotrópicos, cuando en muchas terapias —que no sean del marco psicodélicos— no se acepta dar consulta a las personas que están bajo estados alterados de la consciencia, y no me refiero al nivel de embriaguez de la sustancia, por lo que esta situación nos plantea una lógica paradójica. No es un planteamiento ingenuo, desde el desconocimiento de las diferencias entre micro dosis funcionales y las dosis recreativas, más bien sobre el razonamiento detrás del convenio de acompañar la psicoterapia con psicofármacos, porque tienen el consentimiento moral del gran capital farmacéutico, sabiendo la cantidad de efectos secundarios, de dependencia que pueden ocasionar. Durante mucho tiempo de la carrera, coincidí con la noción común de que su utilidad está en dotar de equilibrio en aquellos casos de gravedad, para estabilizarlos y poder trabajar luego con ellos. Pero dónde mora ese supuesto equilibrio, ¿de dónde nos viene tan “intuitiva” respuesta?, y si en verdad es equilibrio lo que buscamos y no acallar algo más fundamental.

Lo que no se quiere ver detrás de la utilidad de un psicofármaco es la pasividad latente, ésta entendida no como un efecto farmacológico al sedar los síntomas, sino por sedar las causas alrededor del síntoma y que, desde luego, no residen en el propagado mito del desbalance neuroquímico (véase Deacon, 2013). El problema del uso de psicofármacos se complejiza cuando nos adentramos en los aspectos sociales, culturales y políticos que subyacen al síntoma, enraizado en causas genéticas, neurológicas o de la dinámica familiar. La intervención del metilfenidato consiste en regular la actividad de la corteza cerebral para mejorar la atención y evitar el exceso de actividad motora impulsiva (González et al., 2009), lo que produciría el descontrol y la desatención en el aula escolar. Este tipo de intervención nos *asocializa* y *despolitiza* al modificar únicamente la configuración individual de su funcionamiento, modificando y disminuyendo los patrones conductuales negativos relacionados con la actividad cerebral. La responsabilidad queda así delegada al individuo, aquel que por un lado tiene un acceso al diagnóstico psiquiátrico y la adquisición al medicamento para solventar su condición patologizada.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Con un escenario familiar tan complicado, sentía que tal vez recuperando su atención en sus intereses podría ofrecerle un poco más de organización y energía a su vida. En un primer momento, me pareció una buena idea desarrollar actividades que funcionaran de forma análoga al fútbol para atraer su atención. Conseguí pelotas de diferentes colores y diseñé un juego en el que su concentración fuera requerida al máximo a través de seguir secuencias específicas: patear una pelota de cierto color en cierto orden o realizar combinaciones con las pelotas y actividades que implicaran una dificultad progresiva. Si no prestaba suficiente atención a las instrucciones y se equivocaba en la ejecución, ingenuamente, pensé en “condicionarlo” de manera aversiva que su desatención tuviera como consecuencia hacer retos de lagartijas o sentadillas, ya que no le gustaba hacer ejercicio salvo jugar fútbol.

Mi objetivo de engancharlo fue un éxito, a Pablo le pareció una actividad lo suficientemente divertida como para reírse de haberse equivocado. No estaba tan seguro de poder cumplir los otros objetivos de intervención: la aplicación del supuesto condicionamiento me parecía muy forzada. El asunto es que no tenía idea qué más podía hacer para lograr los pequeños cambios para que luego se trasladaran al salón de clases. Sin embargo, la transición del campo de juego al ambiente escolar sentí que no llegó a buen puerto. Las actividades de las pelotas las cambié por juegos tipo sopa de letras, resolver laberintos en el espacio de su biblioteca. Mi lógica era trasladar la atención a juegos más calmados: hacer una pequeña tarea sin sentir que lo fuera. Como psicólogo, me sentí obligado a responder la demanda de devolverlo con mejores condiciones y actitudes para el estudio a como me lo habían entregado; aun cuando él me decía que esos juegos no le interesaban. Pablo se resignaba a completar los juegos de salón y, al no haber más resistencia de su parte, resoplaba aliviado para mis adentros; no me vi en la necesidad de cambiar más los protocolos. Había cosas en su vida que, en mi práctica universitaria, no alcanzaría a comprender del trabajo con niños. Quizá solo quería que asociara buenos momentos en un aula de clases, que se la podía pasar bien en clases de muchas maneras, pero la ejecución de esta idea se me quedó corta.

Al mismo tiempo que intervenía con Pablo trabajaba con Jackie. Ella era una niña de ocho años del mismo grado de tercero, bastante inquieta y también estaba medicada con metilfenidato. Sin embargo, en su caso, la frecuencia de ingesta era más bien irregular: algunos días sí pero muchos otros no. Jackie, al igual que Pablo, provenía

de un contexto familiar complejo; sus hermanas mayores eran las que estaban al cuidado de ella. Muchos días Jackie se presentó con un aspecto desaliñado, con el pelo alborotado y su uniforme sucio. Desde nuestro primer contacto, a diferencia de Pablo, ella se encontró más receptiva al diálogo. Fueron varias las sesiones donde Jackie se encontraba muy desanimada para trabajar y optaba por dedicar ese tiempo para escucharla. Jackie espontáneamente quería contarme cosas sobre ella y su familia: cómo se llevaba con su mamá que extrañaba verla más seguido; sus hermanas cada vez jugaban menos con ella y sentía sola.

Considero ahora que Jackie tenía un estilo muy “jazz”, porque me hizo improvisar demasiado mis planificados protocolos de intervención; yo planeaba pero ella decidía lo que haríamos finalmente, según su estado de ánimo. En realidad, me gustó que fuera así, diferente a la dinámica que tenía con Pablo, y me bajara de mi nube de la directividad. Trabajar con Jackie me ayudó a concientizar que los niños, que denominamos fríamente como sujetos de intervención o pacientes, también tienen deseos independientes. Pablo y Jackie tenían una voluntad ajena a la mía como psicólogo y, aprendí que era necesario ceder de vez en cuando y escuchar su pedido más allá de las pretensiones neuróticas de querer cumplir con un cronograma de intervención. Sabía muy bien también que nuestra estancia es una humilde presencia: no podemos trabajar con los chicos, más que por un par de veces a la semana; entre vacaciones e inasistencias, intervine un total de diez sesiones con cada uno.

Las conexiones afectivas se hicieron muy fuertes a lo largo de nuestro paso por la primaria. En una ocasión, Jackie me pidió ayuda para redactar una carta, se le dificultaba mucho escribir y quería hacerle una invitación a una amiga para que fuera a su casa a festejar su cumpleaños. En esos instantes, sentí las palabras de las cartas con un frío de soledad; me hizo sentir impotente al darme cuenta de que lo único que podía hacer era acompañarla en este deseo ilusionado y ayudarla a escribir. Me enfadé bastante cuando me enteré de que su hermana le llegó a pegar en su casa porque no había hecho la tarea, quise hacerle saber y comprender que, independientemente de las razones que tuvieran, no estaba bien que la trataran de forma violenta; siempre podría acercarse y contarle a alguien más, a mí o alguien de la universidad o en la misma escuela, si las cosas seguían así o se ponían más feas.

Al hablar con Jackie, descubrí que le gustaba mucho cantar y procedí a elaborar una intervención que pudiera captar su atención al igual que con Pablo. Decidí que nuestra interacción estaría mediada por la música y me parece que fue una acertada elección; el vínculo se cimentó a partir de la musicalidad. Los protocolos de intervención musical consistían en ejercicios donde tocáramos, conjuntamente, con claves de madera diferentes intervalos de pulsos rítmicos. Mi objetivo fue que, a través del pulso rítmico y los sonidos, se generará una sensación corporal de calma a la vez que un sentido de orden y estabilidad en la coordinación. Jackie tenía que conseguir coordinarse conmigo por medio de la observación y la imitación de la técnica para producir sonidos brillantes y fuertes, y consiguiera marcar un ritmo de manera uniforme por medio del metrónomo —indicando éste diferentes velocidades—y, al final, dar lugar de forma organizada, a un espacio para la improvisación y el canto, y esto propiciaba una catarsis musical. Fueron sesiones duras, algunas mejores que otras pero logramos avanzar hasta que, finalmente, Jackie eligió una canción para tocar y cantar a la vez. A ella le gustaba mucho “Tu falta de querer” de Mon Laferte; recuerdo especialmente las sesiones donde Jackie se aprendía y practicaba la letra de la canción que, por su enorme pasión, la entonaba con tanta fuerza que parecían pequeños gritos. Vi que Jackie disfrutó mucho esta actividad, al apreciar sus gestos de liberación de tensión acumulada con cada nota y palabra cantada. En aquel momento, no pensé que, ella siendo una niña de 8 años, le daría demasiada importancia al significado de las letras por hablar de desamor. No obstante, ahora me doy cuenta de que la elección no era una simple coincidencia: el tono y la expresión de la canción articulaban “la falta de querer” que en ella habitaba al cantarla.

En nuestra última sesión juntos, decidí regalarle a cada uno de los niños, los objetos que usamos durante las intervenciones a modo de amuleto simbólico de lo que había compartido y trabajado juntos en este tiempo. A Pablo, le regalé la pelota naranja que más le gustaba; a Jackie, decidí regalarle las claves de madera coloreadas de azul. Les agradecí a ambos haberme permitido acompañarlos y esperaba de corazón que las cosas pudieran ser mejores en algún momento de sus vidas. Por último, les dije que si alguna vez se sentían tristes al no marchar bien las cosas o les hacían pensar que eran niños malos o problemáticos, tomaran su regalo y recordaran que habían logrado muchas cosas distintas a lo que se les ha dicho. Jackie me preguntó si podía darme un abrazo y no me pude negar, a pesar de que nos enseñan que no es recomendable hacer

contacto corporal con los chicos, pero era una despedida y me pesaba no saber quién la escucharía de ahora en adelante; le dije que no se olvidara de ese gusto por cantar y la música, que continuara desarrollando su pasión. Me fui de la primaria esperando que algún día, este entrelazamiento tuviera algún efecto transformador en los chicos; de manera análoga, a como había sucedido con la historia de la profesora o conmigo.

¿Cuál es el rol del psicólogo en situaciones así? Como dice uno de los memes de Peña Nieto “aquí les pregunto, ¿ustedes qué hubieran hecho?”. Quizá no tenga sentido formularla puesto que puede ser una pregunta partiendo de un falso problema, donde cada uno propondrá soluciones particulares, unas más ingeniosas y creativas que otras, mientras no empecemos a cambiar las condiciones estructurales que repercute en igualdad de oportunidades. El trabajo individual nos proporciona establecer una conexión muy profunda de trabajo, pero quien sabe si los trabajos comunitarios en su colectividad no puedan darnos la misma profundidad con más elementos. Un psicólogo escolar puede hacer algo más que evaluar y canalizar los resultados atípicos como lo hace un clínico desde la patología, lo anormal que ensucia la normalidad de los valores cuantitativos de las pruebas que busca la escuela para mejorar su reputación, su presupuesto, las calificaciones los estándares que aspira tener la institución para recibir apoyos, bonos, etc. La metáfora clínica de la psicología patológica ha permeado en la educación como han señalado Da Silva Junior et al. (2018) en el país brasileño, sin embargo como toda metáfora puede ser sustituida y modificada en su sentido para el rescate de lo aparentemente torcido o desviado. La psicología, como brazo armado de la clínica psiquiátrica, sigue invadiendo el campo de la angustia al diagnosticarla como síntoma de la desatención, de estar en múltiples sitios sin poder fijarse en uno solo. Quien ha experimentado los estados ansiosos elevados, sabe cómo se expresan en fenómenos como los pensamientos galopantes y enjambres zumbones; las sensaciones corporales de incomodidad y tensión hacen que nos perdamos y que nos concentremos en actividades para ignorarlas, pero algo vamos a descuidar en nuestra vida, habría que analizar si lo que olvidamos es prioritario o necesitamos dejarlo en ese olvido. La cuestión fundamental que no se debe perder de vista es justamente la fuente de esta angustia.

Los diagnósticos, como señalaba bien mi profesora de psicología de la adolescencia, son orientadores del trabajo clínico más no son intrínsecos al sujeto. Son

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tentativos y no definitivos, pueden servir para ofrecer conocimiento de sí mismo, si el sujeto está ávido de hacer sentido de su situación, por un deseo de identificación, de reconocerse en la comunidad semántica o simbólica de las afecciones psicológicas o psiquiátricas, para al menos nombrar aquello que no puede ser pensado. No obstante, etiquetamos lo que nos incomoda como sociedad o cuando incomodamos a la sociedad, cuando no encajamos en un contexto, porque tratamos de ubicar la patología del desorden y de lo que anda mal, y no cuando algo anda de lo más bien como sucede con la normopatía (Pavón-Cuéllar, 2018); o, en los términos de Reich (1933/1973) cuando no nos rebelamos contra la tiranía que nos oprime. Pareciera bastante obvia la respuesta: que lo normal es justamente lo que puede encajar en un sistema enfermo como el capitalista y el síntoma es lo sano que se resiste a enfermar de normalidad.

4.3 La clínica como ilusión para salir de la precariedad y la promesa del estatus

No se puede pasar por alto la fuerte asociación que hay de la psicología con la clínica: la clínica es por antonomasia el trabajo psicológico. En la psicología impera un *clanicismo* si lo podemos acuñar así, una forma de psicologizar clínicamente el trabajo en los diferentes ámbitos de aplicación. Dudley (2017) nos habla de que los estudiantes comúnmente optan por formarse y especializarse en la psicología clínica, porque éstos refieren, entre sus principales motivaciones, mejorar sus ingresos y estatus socioeconómico. Sin embargo, no todo es miel sobre hojuelas, Da Silva Junior et al. (2018) han descrito el auge de la psicología orientada a la vida privada del individuo y la industria en Brasil, lo que fue en detrimento de la labor de los psicólogos brasileños en instituciones educativas, quienes terminaron introduciendo una perspectiva clínica y patológica de los estudiantes.

Parte de lo que alimenta el aura mítica de la clínica es la intimidad que podemos encontrar en este espacio. La profesora de modelos psicológicos en primer semestre nos relató a lo que llega a enfrentarse un psicólogo clínico en el consultorio. Nos mencionó que se necesitaba de “mucho estómago” para lidiar con ciertos casos. Por ejemplo, nos contó que ella cuando trabajó en un caso de abuso sexual, sentía que se paralizaba y lo único que pensaba era cómo contenerse para no ir y golpear al abusador. Por esta razón, ella reconoció que no estaba capacitada con ese “estómago” para continuar con la labor clínica. Sin embargo, fue curioso que, a raíz de esa anécdota, al poco tiempo una

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

compañera saliera de la carrera. Cuando le preguntaron por el motivo de su baja, justo tenía relación con la historia de la profesora, pues la compañera se le hizo demasiado “indigesto” imaginarse trabajando en ese escenario; no se visualizaba soportando y trabajando tal sufrimiento²³. Nuevamente la identificación hizo estragos en el deseo vocacional que, sin meterme a psicologizar o teorizar sobre qué ocurrió ahí, es la relación frente a un malestar que nos convoca a aliviarlo. Por un lado, al proyectarnos como profesionales de la psicología, quizá ese lugar de convocatoria, efectivamente, sólo podía pensarse como aquel lugar que debe soportar y curar al otro; por otro lado, quizá el ideal de estoicismo del psicólogo ideal, su postura en el consultorio de aguantarlo todo era insoportable con el propio malestar. Escuchar a otro implica que, en cierta medida, te has escuchado a ti mismo en primer lugar. Pero quizá el asunto de fondo sea propiamente con el trabajo, trabajar para sufrir o trabajar para soportar tal sufrimiento ¿en qué trabaja y para quién trabaja un psicólogo?

En general, la profesora reconocía las complicaciones que supone el trabajo clínico. Ella utilizó una frase que después la escucharía un par de veces más en boca de otros profesores: el psicólogo clínico como un “depósito de basura emocional” de los pacientes. En la analogía de los contenedores de basura, a la carga y descarga se sumaba la propia “basura” del psicólogo, motivo suficiente para describirlo como trabajo pesado. Sin embargo, ¿por qué “basura”? ¿Por qué precisamente esta elección de palabras?: depósito de basura emocional ¿Las emociones son basura?, o ¿lo que dicen nuestros pacientes es basura? ¿Por qué un psicólogo escucharía la basura que nadie más quisiera escuchar? ¿Por qué creeríamos que somos un “depósito que almacena lo que los demás descargan? Si insistimos en esta metáfora y nosotros tenemos que descargar nuestra “basura emocional” y la nuestra en otro depósito-psicólogo, ¿a cuál vertedero irá a parar toda la basura de la humanidad junta? La basura es el desecho, lo que ha perdido su utilidad y, por eso, se nos vuelve una carga de la cual tenemos que deshacernos para no sobrecargarnos. Esta metáfora podría ser aún más grotesca pero mantiene la lógica del enunciado: el consultorio como el encuentro entre bocas-anos que defecan sobre nuestros oídos. Ser psicólogo es ser un basurero de los problemas emocionales y sociales de los demás, recuperamos lo valioso de lo que para otros se

²³ Y es curioso, porque se quedó con una visión muy encasillada de la profesión psicológica. Algo que tiene que ver con nuestra formación transversal, la cual sin pretenderlo, sí estaría muy abocada al ámbito clínico.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

considera basura. Eso que sobra en principio es el goce del Otro, el deber-ser, el mandato superior del capitalismo que no pide ser sus objetos resilientes de explotación en el trabajo y objetos de consumo y consumidores de mercancías; es la resistencia a expulsar este desecho que no somos ni seremos. Por eso puede pasar de ser la basura del Otro al desecharlo al tomarlo una nueva posibilidad a partir de darle valor al acto mismo de estar desechándolo en palabras.

Es curioso lo que también sucede tras bambalinas. Un profesor nos planteaba el escenario realista donde entre los psicólogos clínicos, más allá de sus diferencias, parecía que no había muchas y se dejaban a un lado, sobre todo, cuando psicólogos de ciertos enfoques aparentemente opuestos e incompatibles se iban atender con la “competencia”. Se dejaban atrás los malentendidos epistemológicos y metodológicos a cambio de obtener lo que buscaban, una cura. Por ejemplo, el profesor nos contaba que conocía varios clínicos humanistas que se atendían en consultorios de psicoanalistas o conductistas en el de humanistas, y así.

Recuerdo cuando una compañera recurrentemente nos decía a modo de chiste que ella quería ser como una profesora que se dedicaba a la clínica, porque quería tener un coche como el de ella, un Audi elegante. Uno no puede obviar los imaginarios sociales (Hernández-Zapata y Ceballos-Tabares, 2020) que comentábamos, las ilusiones que no están atravesadas únicamente por un deseo ingenuo y filántropo sino por aspirar a identificarnos con lo que suponemos es una “mejor vida” en cuanto a dinero y comodidades. Identificación en el estatus socioeconómico, en la imagen del profesional reconocido, es importante ser reconocido no sólo por su mérito sino por sus ingresos.

Hablar de mi propia experiencia de trabajo en la clínica del departamento conlleva hablar aún más del psicoanálisis como dispositivo des-ideologizador. El programa de atención psicoterapéutica psicoanalítica representaba un baluarte para el psicoanálisis dentro del departamento de psicología. Por mi parte, enfrentarme a la clínica por primera vez fue un reto. Aún recuerdo los nervios que sentía cuando tuve mi primer paciente en la clínica del departamento. Lo primero que hice al verla fue suspirar hacia mis adentros; le saludé y la encaminé directamente al consultorio sin dirigirle otra palabra. En el elevador, me sentía algo rígido, contenía el aliento, sentía que no debía expresar el más mínimo gesto. Realmente no nos habían dado esa instrucción, pero sentía que la psicoterapia debía ser así o peor aún, que el análisis debía ejecutarse con

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

solemnidad para evitar malentendidos y obstáculos en la relación terapéutica. Por tanto, debía permanecer neutro con un *póker face* y si no lo hacía, había fallado, había contaminado con mi subjetividad. Curioso me resulta pensar con la misma lógica, que en la filosofía objetivista, que tanto criticaba, operaba discursivamente dentro de mí, aun siendo un práctica que se puede considerar opuesta a esta epistemología. Fue un ambiente de preguntas muy cuadradas y cerradas que no daban pie a que la persona hablara, sentía que parecía más nervioso que la persona que estaba enfrente de mí. Desde luego no volvió, y sentí alivio después de tal exhibición.

Con la segunda paciente que tuve, pude relajarme gracias a las palabras de retroalimentación del profesor que nos asesoraba los casos. Él me sugirió que más que intentar interrogar el conflicto de la chica, tenía que *historizar*, narrar su historia poco a poco y sólo preguntando más para aclarar que para intervenir propiamente hablando. “Comiencen por no creer comprender” e interpretar con demasiada ligereza como nos llegó a decir otra profesora, pues el malentendido es fundamental. Sin embargo, en cierto momento me encontré con una paciente que demandaba soluciones rápidas.

El caso de las soluciones rápidas fue con una chica estudiante de la UAA, quién ya había pasado por varios psicoterapeutas —entre ellos algunos de renombre—, pero todos sin éxito. Contaba su historia como una serie de experiencias frustradas: “dejaba de ir porque veía que no me daban soluciones rápidas”. Su señalamiento me llamó la atención porque: en primer lugar, demandaba a alguien que detectara rápido su problema y, en segundo lugar, le diera una solución rápida. Es decir, la paciente esperaba que localizara su problema mejor que ella y le dijera qué tenía —paso por paso— que hacer al respecto. Es una situación aún más compleja cuando añadimos el factor de la necesidad de cuando recién empezamos nuestra carrera como psicólogos clínicos. Representa un gran reto no ceder ante las exigencias de los clientes al acomodarnos a sus peticiones y volvernos sus consejeros personales para poder subsistir. Yo no accedí a esta petición por no entender cuál era el problema que ella tenía que resolver: comprendía que ella quería sentirse bien para seguir cumpliendo lo que se esperaba de ella —ser una estudiante ejemplar que tiene su agenda llena de actividades—, para seguir conflictuándose por no estar segura de que eso era lo que ella quería. Obviamente no alcancé a verlo de esa manera cuando ocurrió, me inquietaba más que los pacientes quisieran irse del consultorio.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Este caso me hizo concordar con las palabras que nos dijera la profesora²⁴ de desarrollo de la adolescencia: empezar “con lo más fácil que nos trajera el paciente”. Ya no lo veía como una justificación *ad hoc* del sistema, sino que el sistema nos enseñaba y nos iba a forzando a consumir de esta manera: rápido y sencillo. La realidad sometida al deber de ser vivida con celeridad, intensamente. No hay tiempo para sentirnos mal y los psicólogos están para prevenirlo y remediarlo. Los psicólogos debemos ser capaces de trabajar en una sola sesión si es necesario. Cuando finalmente la chica se fue a la cuarta sesión, no me sorprendió su partida sino que se quedara tanto tiempo, quizá estaba encontrando algo pero tal vez no fue suficiente. Desde luego que me quedó cierta sensación de frustración por no haber podido darme cuenta de esto y haber interpelado esa demanda de inmediatez. Sin embargo, no tuve la necesidad de tener que adaptarme a la lógica del trabajo exprés o de agarrar lo fácil, ya que pude trabajar con más pacientes que, aunque había un malestar claro en su vida, la necesidad de responder con rapidez no lo era. Parte de lo que me ayudó en esos momentos de duda fue el apoyo de los profesores y asesores al programa de la clínica, quienes más bien insistían en no correr, no pretender comprender: no querer interpretar y seguir una línea tan directiva. Ponían la dirección en el discurso y la historización de lo que los pacientes iban armando: lo que ellos mismos iban apuntando como su verdad para después poder vaciarlas de sentido, aquellas que causaban más sufrimiento en sus efectos. Estos factores, a pesar del reto que siempre implica escuchar el malestar subjetivo, envolvieron la clínica en una dinámica tranquila sin el ímpetus de intervenir por intervenir, y más bien de sentarse a escuchar, tratar de elaborar lentamente y localizar el mapa lógico y relacional del deseo en el contexto del síntoma o conflicto preciso.

La clínica también ha sido ese batallón entre los enfoques que pugnan por demostrarse y autorizarse como más efectivos sobre otros métodos para tratar ciertas problemáticas. Las terapias basadas en evidencia *versus* las que no buscan la evidencia por los mismos medios y métodos que las primeras. El asunto con las terapias basadas en evidencia es que muchas de sus mejoras o novedades prácticas están atravesadas por intereses mercantiles, vender ideas antiguas como nuevas adaptándolas al mercado como el claro ejemplo del *mindfulness*, práctica oriental con *brandwashing* transformándola en la meditación (psicotecnia de la relajación) para el trabajador de la

²⁴ Relato que en profundidad abordo en el capítulo VI.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sociedad neoliberal²⁵. Nuevamente, la evidencia como garante de la verdad, la veracidad entendida como correspondencia con la realidad, tiene una raíz de interés epistemológico genuino al buscar, constantemente, mejorar los métodos de intervención basándose en las mediciones y desechando lo que no funciona con el fin ético para reducir la iatrogenia terapéutica.

No obstante, es importante no confundir la cura con la mitigación del malestar o los tratamientos paliativos y ser cautelosos ante la sospechosa certidumbre que brinda la superación de la prueba del placebo; es necesario no dejar de preguntarse para quién (qué sujeto) o en qué sentido funcionan nuestras intervenciones (i.e. las determinaciones de las condiciones materiales históricas, sociales, políticas y económicas); qué malestares curan, cómo los curan y para qué se curan de esta forma. Si el beneficiado es el sujeto del capitalismo neoliberal, producir a sujetos *normópatas* muy confiados y exitosamente adaptados al encarnar la lógica del capital y prestar más atención en los sujetos *normóticos* quienes ya no pueden ajustarse más en esa normalidad apabullante (Pavón-Cuéllar, 2022). Si nuestro caso es con los primeros (*normópatas*), entonces habrá que tener sumo cuidado con la evidencia que produzcamos para controlar y predecir el éxito de nuestras terapias.

No podemos negar que no exista un “sentido de urgencia” cuando los pacientes llegan a consulta psicológica (unos más u otros menos), se escucha de forma ostensible la necesidad, y en nosotros despierta la necesidad de hacer algo con eso, de responder, de remediar. La situación está además acentuada culturalmente por el estigma de ir a terapia (Contreras et al., 2020), además de las barreras de las condiciones materiales de precariedad y marginación que limitan el acceso para un grueso importante de la población (Dudley, 2017). Los que tenemos el privilegio de capital cultural y económico para ir a terapia casi siempre llegamos a un consultorio cuando se nos agotaron las opciones intermedias y la crisis ya nos alcanzó y rebasó en todos nuestros dominios funcionales. Impera en el ambiente la solicitud de actuar ya, estos malestares tienen que curarse ahora mismo. De ahí, que el psicólogo se pueda ver tentado a operar con la demanda de urgencia para aminorar el sufrimiento en el menor tiempo posible. La demanda se nutre afectivamente de nuestra sensibilidad, de empatizar con el dolor ajeno siendo reflejo del nuestro; se alimenta del probable deseo de querer ayudar

²⁵ Situación en la que ahondo más en el capítulo VII.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

genuinamente a esas personas (Parker, 2010), de la misma manera a como nosotros fuimos o hubiésemos querido que nos auxiliaran en nuestros momentos más oscuros.

Ahora bien, habría que sospechar y diferenciar cuando la urgencia es legítima, o si se trata más bien de la lógica latente de naturalizar y legitimar el sentido de la urgencia capitalista. La demanda de urgencia no apunta al aspecto ético del deseo de querer provocar efectos o resultados en corto tiempo, sino que hay algo que nos hace sentirnos apurados a actuar con rapidez. Cabría entonces empezar a cuestionarnos a quién le beneficia la existencia de las terapias breves más allá de los psicólogos y los pacientes. Se me puede disculpar lo suspicaz si dejamos de obviar que una lista larga de tales ideas novedosamente empresariales surgió primero en un contexto laboral y, es en este sector donde opera mayormente la noción de productividad, en donde no hay tiempo ni espacio para poder sentirse mal, dado que el proceso de producción no se debe detener por ningún motivo.

En un seminario del proyecto de atención psicoterapéutica psicoanalítica (APP) nuestro coordinador trajo a la mesa el fin del trabajo de análisis. Nos comentó que era un tema bastante complejo de delimitar; y en general, siempre había más dudas que respuestas sobre cuándo concluir. El coordinador contó que en una entrevista a Freud le preguntaron sobre la problemática y él dijo que, en palabras del coordinador, “un paciente sanaba cuando fuera capaz de amar y trabajar”. Sobre esto nuestro coordinador nos preguntó qué pensábamos acerca de la campechana afirmación freudiana. A mí me pareció sencilla y puntual, pero sumamente vaga y ambigua. Me preguntaba a mí mismo a qué se refería con amar, trabajar me parecía más obvia, aunque ahora también resulta extraño. Éramos un pequeño grupo y como conclusiones nos acercamos mucho a la idea de adaptación psicológica, pues era la creencia general que teníamos de resolución del conflicto, equilibración y adaptación. sólo que pensábamos que eran supuestos a niveles más profundos para que el síntoma no reapareciera una y otra vez, aunque lo tratáramos. Amar y trabajar lo entendíamos como advenir al deseo: gustar y querer cosas de este mundo y hacer algo con ello, en relación con otros. Löwenfeld (1998) decía en la exposición de su método de Freud, que:

“La salud y la enfermedad no se diferencian por principio, sino que sólo están separadas por umbrales de sumación determinables en la práctica”. De acuerdo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

con la práctica, podemos aceptar a un sujeto como sano, según lo que Freud nos dice, cuando tiene “capacidad de rendimiento y de goce”. (pp. 240-241)

Otra profesora también psicoanalista nos decía que el análisis sólo podía pintar o colorear con otros lápices de colores sobre una columna ya construida. La estructura en la cual se había subjetivado la persona era inmutable, pero sí se podían hacer cambios entre sus elementos estructurales, por ejemplo, para disminuir el sufrimiento neurótico. Algunas metáforas recurrentes que se llegaron a utilizar fueron las de ajustar el principio de placer a los principios de realidad; superar la fantasía edípica de rivalidad con los padres que nunca nos pidieron nada, y ajustarnos a esta vida tal cual es en sus condiciones materiales y no solamente fantaseadas. Es decir, había una trascendencia del conflicto aparente individual con el discurso del Otro, el lenguaje, cultura o suposición del saber, pero el conflicto quizá no estuvo lo suficiente politizado en estas alegorías, pues nuestras discusiones estaban centradas más en la voluntad individual en el espacio clínico, lo que posibilitaba el cambio y su magnitud. En cierta manera, siempre me quedó la sensación de que la clínica, inclusive la psicoanalítica, consideraba tácitamente una tendencia hacia la homeóstasis, el equilibrio; quizá fueron lecturas parciales que hice durante ese momento y atenderían más bien cierta perspectiva dentro del corpus psicoanalítico de por sí muy amplio, ya que cuando encontré con mayor claridad en Lacan la del idea del corte y la inmisión de identificaciones paradójicas como constantes e inmanentes en la subjetividad, entendí que quizá el conflicto no se cierra sino que es importante y necesario no querer cerrarlo del todo.

En el congreso de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta (SMAC) 2017 asistí a un simposio que proponía la psicoeducación como un elemento clave para la terapia. La investigación del ponente mencionaba que según los resultados había una correlación entre la explicación de la enfermedad y mejoras en la adherencia a los tratamientos médicos y psicológicos. Él resumía que era educar al paciente para que siguiera en el tratamiento sin importar el tipo de terapia, lo importante era primero hacerle entender que tenía una enfermedad que era problemática. Yo le pregunté si entonces la psicoeducación era parte de la terapia que proponían y el ponente contestó que sí: era nuestra labor educar sobre el problema que tienen los pacientes para que dimensionen las consecuencias de éste. La cuestión está en suponer que tendría un impacto lo que nosotros podemos decir más allá de la información. Creo que unos de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los grandes problemas —como Freud se encontraría en su práctica— es justamente la transferencia. Uno cómo psicólogo no solamente tiene el papel de decirle qué hacer al paciente, sino que debe establecer una relación con el paciente, es decir que se nos debe investir como una figura con cierto valor para que nuestras palabras tengan ciertos efectos; de lo contrario, serían como las opiniones de un amigo, del padre, de la pareja, pueden impactar positivamente pero también pueden provocar un efecto inverso. No podemos tomarnos a la ligera querer ser análogos como los médicos y creer que por explicarle a las personas las condiciones de sus padecimientos será suficiente para que las personas inicien un proceso de curación. A lo que trato de llegar es que el cambio pareciera que sólo está posibilitado por el meollo de atravesar la experiencia. Por ejemplo, con las adicciones o las enfermedades, por las consecuencias negativas que traen es sólo así que nos replanteamos nuestra relación con esos amos que nos atormentan. Aun así, la experiencia tampoco garantiza el cambio, sólo la posibilita, y es ahí donde deberíamos detenernos a pensar si ponernos como educadores que dan información a los paciente en un espacio clínico valga la pena para involucrar a los pacientes en su posición subjetiva. Una experiencia imaginada aunque pueda tener cierta magnitud no es más que la de la posibilidad de los sueños que tenemos cada noche, no tienen un efecto en nuestras vida más que cuando los interpretamos y sólo tal vez, puedan devenir en otro camino que no sea el de la repetición, dejar de mirar el deseo con los ojos bien cerrados y dejar de soñar con los ojos bien abiertos .

Estos escenarios dejan en la clínica psicológica un enorme aprieto, ya no sólo por la reiterada discusión sobre el aburguesamiento del dispositivo clínico y la falta de cobertura y acceso al público en general que no puede costear los tratamientos privados. Además de esto, está la gran oportunidad para continuar repensando cuál es el punto dónde se quiere incidir dentro de este bastión y, en ese sentido, cuestionarnos cuál es la brújula ética para formar psicólogos clínicos, más allá de la fantasía de representar una mejor situación económica.

Capítulo V. La ruptura con la ideología capitalista neoliberal

Es necesario dejar en claro que en la formación en psicología no todo es reproducción, pues no hay saberes absolutos que comprendan la realidad, por más que intenten subsumirla dentro de sus términos ideológicos. Los contrapesos y las disfunciones ideológicas están tan presentes como la misma repetición, al ser una

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cuestión sintomática del mismo sistema incompleto no hubiera sido posible siquiera pensar y recorrer el camino de la presente tesis.

5.1 Crítica desde la discusión repolitizada y el exterior de la psicología

La clase de la tercera infancia representa unos de los hitos que propiciaron un giro a mi pensamiento más crítico dentro de mi formación como psicólogo. Fue acompañada por la docencia de una profesora sexagenaria con muchos años de experiencia docente. Ella era un tanto altiva cuando se jactaba de sus estudios en el extranjero y muchos compañeros lo resentían cuando nos enjuiciaba y nos forzaba a elaborar más la articulación de nuestras preguntas o comentarios. Fue de las pocas profesoras que no validaba cualquier cosa que decíamos cuando participábamos, sino que nos orilló a empezar a escucharnos. En particular, me hizo cuestionarme más allá de los datos enunciados por la forma misma en que los estaba enunciando; situación que me había pasado inadvertida porque siempre había dado primacía al valor del dato por el dato. Fue el inicio de ir más allá de la estructura comunicable, de empezar a poner más atención a lo que efectivamente se estaba diciendo y cómo se decía. Cuando quería participar sentía que debía pensar mucho más en la elaboración, incluso escribirlo para no enredarme con “mis propias telarañas” como ella solía decir para que ordenáramos nuestro pensamiento frenético como si tratara de un caballo desbocado similar a la alegoría del carro alado. Este criterio se aplicaba con todos nosotros, aunque en un principio lo llegué a sentir personal por el mero hecho de negar cada comentario que trataba de aportar, pero en realidad yo decía muchas cosas sin ton ni son, como argumentar que los orígenes de la psicología del desarrollo estaban en Leibniz y su monadología o, en Stanley Hall y su interés por la psicología genética; sólo porque un libro los señalaba como antecedentes de la psicología del desarrollo. Paulatinamente, me di cuenta de que estos constantes señalamientos y negaciones eran parte de un ejercicio para fortalecer la comunicación. Un ejercicio que se basa en dejar en claro, sin cortesías, que no entiendes lo que trata de decir la otra persona, de mostrar que no hay entendimiento y, además, puedes incurrir en falacias lógicas con tu argumentación.

Ser señalado donde otros no suelen hacerlo puede resultarnos incómodo en un principio. En lo cotidiano de nuestras interacciones sociales, solemos tomar con muchas reservas lo que un extraño puede llegar a decir de nosotros si no tenemos mucho tiempo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

de conocer a esa persona y, por tanto, una confianza bien establecida. Sin embargo, en este caso la maestra sabiéndose maestra, supo jugar con su rol. La profesora usaba como respaldo sus años de experiencia, del halo de sabiduría que a veces atribuimos a los cabellos canos. Ella no tenía motivo para aceptar todo lo que se nos ocurriera decir, como maestra abría la brecha comunicativa y nos interpelaba nuestra suposición de ser transparentes con lo que decimos o pretendemos decir. Aquí comenzó a fortalecerse mi interés por el lenguaje, al hacer consciencia de la suposición de univocidad y transparencia de las palabras que damos por sentadas todos los días al hablar y, cuestionar cómo vamos conectando nuestras ideas, la lógica subyacente con lo que vamos diciendo. Dejar de pretender que sabemos por expresar datos sin más, sino dar realce a cómo hacemos las conexiones de la información que poseemos.

La clase de 3ª infancia pareció de todo un poco excepto de 3ª infancia. Más que centrarnos en la progresión propia de la edad —aunque la vimos— como en otras clases, lo relevante fue centrarnos en la construcción teórica-conceptual que podíamos crear para filtrar y comprender el desarrollo psicológico. Entender a los afectos desde un materialismo dialéctico Walloniano conectándolo con una lente fisiológica monista como la de Antonio Damasio; desde una perspectiva ética socioconstructivista de la autonomía Constance Kamii atravesada por una visión crítica de la pedagogía de Paulo Freire. A través de estos movimientos en espiral se me incentivó el reflexionar, no tanto desde las ideas, sino de lo que en ese momento estaba sintiendo. Fue una de las profesoras que entró a ese club de los que lograron renovar mi interés por la psicología. Ella trató de trascender la necesidad de participar por participar y buscar el énfasis en la necesidad de ensayar y reestructurar las ideas que deseábamos aportar.

A lo largo del curso de la materia, se tocaron temas políticos del momento. Hablamos sobre noticias como los dichos de Trump y el muro, la gestión ejecutiva del presidente Peña Nieto, o la OCDE y la evaluación PISA. A veces parecía como una forma de divagar y esquivar los contenidos del programa, pero en realidad se sentía con la necesidad de repolitizar un poco nuestro interés por fuera de lo psicológico. Un contexto-histórico que permitiera situar los temas que íbamos a abordar que no estaban desconectados, aun cuando no fuera una lógica tecno-funcionalista. No recuerdo que la profesora se posicionara abiertamente sobre una ideología política o cierta figura, pero me hace pensar que estuviera más del lado del cambio del estado natural de las cosas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En particular, por tratar de que hiciéramos la relación entre la infancia, la educación y la creación de reglas, y la crítica del dualismo imperante en la psicología. Criticaba que utilizáramos expresiones como psicomotriz, porque implícitamente las creíamos separadas, como que no era una expresión en la que siempre estaban presentes lo mental y lo corporal.

Revisando a Damasio, cuestionamos el dualismo implícito con el que procedemos a explicar lo psicológico. Utilizando términos como psicomotor, haciendo explícito la unión entre dos mundos que se cree que son separados: lo mental y lo físico. Esto fue importante para mí no sólo de forma epistémica sino que, en retrospectiva, desnaturalizó una separación entre lo material y lo ideal o lo mental, y unió en causas, que pensarán que ese cuerpo tenía una estrecha conexión con la forma en que no sentíamos y pensábamos. A posicionarnos críticamente hacia la división entre alma y cuerpo desde el dualismo ontológico platónico entre el mundo inteligible y el mundo sensible, y continuado en la modernidad con el dualismo cartesiano con las sustancias material y la mental. Me ayudó a abrir la grieta, una pequeña fisura que luego me llevaría a pensar en la división del trabajo intelectual y manual, y cómo la colonización la ha materializado a través de la ideología dominante de los países que se dedican a la producción de pensar e interpretar el mundo y nosotros, mal llamados tercer mundo, de manufacturarlo con nuestros recursos y con nuestra explotación (Pavón-Cuéllar, 2017).

Un mundo que sólo busca liberar el mercado nos lleva en exceso a la tecnificación, a la anulación de la pregunta cuando somos puro cuerpo para ser los “apéndices de la máquina” que nos hablaban Marx y Engels (1848/1979, p. 117). Los dominadores desde el mundo idealista se desligan de las causas materiales que los privilegian sistemáticamente, llegan a creerse que sólo ellos pueden pensar el mundo de múltiples formas y originales, que son los que realmente pueden enunciar verdades, como sucede desde el eurocentrismo o el anglocentrismo. Así sucede con nuestros modelos a seguir de las psicologías angloparlante y europea que han logrado mantener su vigencia por lo que representan ideológicamente; para que nosotros sus incautos y esclavos, seguidores de la “ciencia neutral”, sometamos y borremos las subjetividades latinoamericanas, mexicanas e indígenas sin darnos cuenta, al tratar de incluirlos a todos bajo el mismo esquema explicativo y productivo.

5.2 El performance como instrumento para habilitar la crítica

Una de las clases que más me gustaron y a varios de mis compañeros, fue la de Antropología Filosófica. La profesora tenía un estilo didáctico de cuentacuentos: nos narraba el contexto histórico y encarnaba un personaje que se adhería a la concepción filosófica que veíamos, representándolo en sus dichos y gestos típicos. Cuatro horas a la semana bastaban para hacernos cuestionar nuestro lugar como seres humanos y la cultura, las explicaciones y justificaciones que históricamente dimos a nuestros orígenes y formas de ser desde antiguos tiempos. El curso, desde luego, partió desde la visión de la filosofía occidental. De hecho, la profesora valoraba únicamente la herencia europeísta, pues desdeñaba los contenidos locales; en una ocasión, una compañera le preguntó si había leído a Vicente Huidobro porque se relacionaba con el tema que veíamos y la profesora dijo que no; a ella lo que le gustaba era la literatura universal, la que atravesaba por completo la experiencia de la condición humana. En ese momento, sentí que a eso se refería con lo universal, pero sin tomar en cuenta que la colonización y la globalización han expandido los valores y creencias sobre otras culturas, reduciéndolos a la misma que la europea-occidental, y en tiempos modernos, anglófonos. Sin embargo, a pesar de que había subrepticamente un realce por el valor europeo, en ese momento de la carrera, me ayudó bastante encontrarme con ideas de Nietzsche o Schopenhauer para revalorar y replantear cosas en mi vida; entender la transvaloración del *sobrehombre* o la contemplación estética se convirtieron en elementos importantes para encontrar otras vías para dar sentido a una mejor vida. En la posibilidad de ir más allá de lo aparentemente dado y, de lo ya dado, poder quererlo o rechazarlo, puesto que eso había forjado parte de lo que yo era hasta esos momentos en los que caía en cuenta sobre mi identidad sobredeterminada.

Recuerdo un suceso en particular cuando estábamos viendo la filosofía del positivismo propuesta por Augusto Comte. En cierto momento, la profesora empezó a hablar de la ley de los 3 estados—teológico, metafísico y científico o positivo— nos dijo que la filosofía iba ser absorbida por la ciencia, porque la ciencia era la única que puede proveernos un conocimiento con datos verificables, hechos indubitables o exactos en la correspondencia de la verdad con la realidad. La ciencia tenía un valor superior al que producía la filosofía con sus especulaciones porque, en la ciencia, su utilidad radicaba en su capacidad de control e intervención tecnológica sobre los fenómenos. La

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

profesora relató que en el departamento de filosofía de la UNAM: “entrabas a los cubículos y te encontrabas con unos sujetos que estudiaban el párrafo tres de la página 128, sobre el juicio estético de Aristóteles; y yo me preguntaba, y eso, ¿para qué rayos va a servir! Mejor deberían hacer algo de provecho, estudiando una ingeniería, inventando más vacunas. La ciencia es lo único que demuestra que hemos avanzado”. Mi compañero Darío que se vio visiblemente alterado le replicó que por qué decía eso, “no todo eran ingenierías ni todo era el método científico”, no era lo único que había que podía estudiarse y hacerse. La profesora al escucharlo sólo esbozó una sonrisa y finalmente aclaró que estaba encarnando un personaje que representaba esta posición epistémica y las cosas que alguien de esta postura diría comúnmente. Ella nos dijo que su verdadera posición nunca la daría a conocer. Este era su sello particular, la profesora caricaturizaba la historia que era contada por quienes pensaban así, pero jamás dejaba a entrever su postura, prefería volverse camaleónica de las filosofías.

La profesora propiciaba la crítica a través de la sátira, la personificación y la escenificación; generó incomodidad en el alumno para que “despierte” y se cuestione. Mi compañero se incomodó a tal punto de querer refutar esta personificación de la profesora. Es como si se hubiera hecho una especie de catarsis como en el antiguo teatro griego, donde nuestras emociones y situaciones se reflejan externamente a través de lo que otros viven y representan. La profesora representaba a alguien convencidísima de sus postulados, como si fuera ella misma el positivismo encarnado. Quizá, justamente esto era lo que resultaba inquietante: escucharla tan convencida de criticar lo que ella misma hace por fuera de su personaje, es decir, ser profesora de filosofía. Es como ver una marioneta siendo manipulada por el ventrílocuo, no dejando espacio para pensar diferente de quien la hace hablar. Es perturbador ver cómo las ideas pueden encarnarse a través de nosotros al hacernos hablar por ellas, aunque luego se vuelvan amos implacables por darnos la sensación de que no podemos articularlas de forma ideal. Esto justamente es el idealismo y, desde luego, que el capitalismo como capital también se corporiza en nosotros en nuestras prácticas y relaciones con la vida exprimiéndonos como naranjas para sus propios intereses, es el vampiro del capital que vive succionando nuestra vida (Marx, 1867/1975).

Me parece interesante que la sensación de asombro, sensibilidad y descubrimiento no fuera una opinión generalizada para los estudiantes encuestados para

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

evaluar el plan de estudios 2014. En el plan 2021, esta materia según los resultados obtenidos de la encuestas a los egresados la mostraba como una de las peores votadas en su nivel de relevancia y, por tanto, fue eliminada por el Comité de diseño y/o Rediseño (2020). Desconozco si la misma profesora continuó dando la materia y aunque, implícitamente siempre hay un valor pedagógico importante en la transmisión de contenidos para una mejor o peor valoración de estos por parte de nosotros los estudiantes, me parece que no se puede obviar que uno de los factores que nos atraviesan siendo estudiantes es el de la utilidad curricular.

La eliminación de temas de discusión filosófica es algo constante que se deja de lado en psicología. Si bien en el sector de la investigación se reconoce el valor de ésta, específicamente el de la epistemología o filosofía de la ciencia. No obstante, habría que preguntarnos por qué la filosofía estorba a los profesionales. La pregunta que nos orienta para entender la problemática es: ¿y eso para qué me sirve?, como la demanda del estudiante-cliente que modifica la oferta educativa de la universidad, especialmente las privadas. Si el obrero piensa, se equivoca, no puede pensar a la vez que hace; entre menos piense, más eficiente es con su labor mecánica, automática y reproductiva. Pensar y reflexionar demasiado sobre lo que hacemos como psicólogos puede llevar a la técnica a equivocarse a entorpecerse en su actividad. Pero, cabría preguntarse si es asunto puramente de los estudiantes en solitario, quienes en su búsqueda de certidumbre laboral y financiera opten por trabajar con lo que los hace mejorar en su desempeño profesional, si la amenaza latente del desempleo funge como la “espada de Damocles” para mantenernos laboralmente productivos y aguantar empleos mal pagados, como nos sugiere Gezgin (p. 47, 2019). O, tal vez podemos sospechar, si no se trataría de la lógica misma que apuntala al sistema capitalista, los estudiantes-clientes sólo serían el reflejo cuando el mercado nos opera ideológicamente a rienda suelta; cuando vemos cómo la UAA, desde sus mandos administrativos y gerenciales, propone eliminar carreras de sociales y humanidades como filosofía, sociología; o las artísticas, como cine o música por la “baja” convocatoria y representar más gastos que ingresos (Unión estudiantil UAA, 2014). Las universidades se volverán centros de capacitación de mano de obra barata para la industria, quien demanda especialidad y eficiencia de los egresados.

5.3 Invertir la adaptación

Una mañana de sexto semestre, en vez de ir al aula fuimos a visitar un club de la tercera edad en el DIF, como parte de la clase de psicología del desarrollo del adulto. La experiencia me resultó grata, por haberse presentado como una reversión del concepto estereotipado del adulto mayor que habíamos recibido toda nuestra vida. Me pareció algo muy similar a lo que sucedido con los niños y el jugar con ellos a su nivel. Esta ocasión, aunque no jugamos propiamente, su reemplazo como las actividades mediadores en la interacción fueron ejercicios de zumba y aeróbicos. Algunos mayores eran mucho más diestros y fluidos en los ejercicios que nosotros los supuestos jóvenes.

Me divertí mucho con la experiencia y también me ayudó bastante para dejar de verlos como disminuidos en sus capacidades, de creer que en su retiro laboral ya no pueden hacer cosas o simplemente seguir viviendo con plena vitalidad. Me daba gusto romper con esta visión estereotipada. Cuando hablamos con ellos no hubo tal brecha generacional que impidiera comunicarnos, ellos tenían muchas cosas que compartir si había alguien dispuesto a querer escucharlos. Y ese es el problema, que muchas veces ya no encuentran quién los escuche o sólo lo hacen con un fin instrumental.

El trabajo que entiende que lo social precede a lo individual, busca no modificar para adaptar lo individual sino cómo éste expresa lo social dentro de sí. Estamos divididos entre diferentes identidades, hacemos todo lo posible por desempeñar todos los personajes en los diferentes escenarios, pero siempre somos más que uno (Marx, 1845/1973). Cada identidad tiene su propia psicología, todos son diferentes y pueden caer en la contradicción y, por eso es más pertinente hablar de identificación como lo planteaba al inicio de la auto-etnografía, por su dinamismo y flujo entre diferentes elementos de nuestra subjetividad. El adulto mayor sufre de estas identificaciones en una sociedad capitalista que le hace creer que al perder el valor productivo pierde su valor de utilidad; a pesar de que gana una vida la ideología le hace creer que pierde otra en el reconocimiento de los ojos del gran capital. Podemos no hacer psicología con los adultos sino compartir su vitalidad devolviéndoles la mirada, la escucha al estar compartiendo los mismos espacios sociales. A través del contacto directo con la cotidianidad del adulto mayor, pude trascender cierta visión que en ocasiones predomina del trabajo con este sector. Así fue en la formación, en segundo semestre, en la clase de bases socioculturales, un compañero mencionó que le interesaba trabajar con

adultos mayores, y la profesora le respondió que estaba muy acertado su interés, pero no porque fuera una cuestión de resaltar la importancia de trabajar con una población olvidada; sino porque, seguramente, mi compañero podría cobrar muy buen dinero por sus servicios, al existir una demanda creciente de profesionales de la salud por el envejecimiento de un porcentaje alto de la pirámide poblacional.²⁶

5.4 Nombrar al Amo

El taller de adolescentes fue impartido por una profesora en psicoanálisis para una tercera parte del grupo donde me encontraba. Sus clases siempre me resultaban misteriosas por la forma en la que iba asociando los conceptos, a veces a medias, recurriendo a literatura, a la cinematografía, al arte en busca de escenarios ostensivos de la teoría. En este periodo fue cuando finalmente me di la oportunidad de curarme y adentrarme a mayor profundidad en la propuesta psicoanalítica de la subjetividad y el inconsciente, y su relación con la adolescencia. Para la práctica íbamos a una secundaria muy cercana a la universidad, donde cada quien trabajó con uno o dos casos a la vez. Los chicos fueron canalizados por la dirección de la escuela con base en una lista donde se encontraban a quienes se les habían detectado diversas problemáticas; sin embargo, para poder sortear esta relación conflictiva de ser impuestos y enviados exclusivamente por la institución, fuimos permeando más como un espacio donde los chicos pudieran acercarse si querían y hablar de sus asuntos. Y así fue, se quedaron sólo unos pocos de la lista original, pero se agregaron voluntariamente muchos más chicos que se interesaron en lo que hacíamos.

Un viernes por la mañana, la profesora aprovechó que había junta técnica en la secundaria y no habría clases, para invitar a otro profesor a dar una charla. Este maestro invitado recién había terminado un posgrado en psicoanálisis, se encontraba trabajando temas relacionados con el malestar que producía el capitalismo. Nos habló de la adolescencia como “síntoma de la pubertad”. Esta fue una de las primeras ocasiones en las que el capitalismo se mencionaba directamente como un factor o una lógica que, de manera determinante, estructuraba elementos de la subjetividad. El profesor invitado realizó conexiones teóricas entre el cuerpo y el consumismo. Nos habló de que el

²⁶ En el futuro también habrá un buen nicho para atender a las inteligencias artificiales si pretendemos tanto que se neuroticen con el lenguaje como nosotros lo hacemos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cuerpo adolescente está sujeto a una serie de identificaciones provenientes del mundo exterior ordinariamente reducido al objeto de consumo. El cuerpo estaba subsumido a la relación lógica de ser en cuanto a tener-no tener, para consumir y hacerse consumir. Por ejemplo, un adolescente es (se siente) importante y valioso cuando es reconocido por sus pares al tener ropa cara y de moda, un teléfono de alta gama, incluso, por su capital social por la cantidad de contactos o vínculos sociales.

El invitado nos puso un corto animado para ilustrar la relación lógica de la identificación del tener y el objeto de consumo. *Supervenus* es un corto animado que trata sobre la inconstante satisfacción en la persecución del modelo ideal de belleza femenino. Vemos como la protagonista en un carrusel de identificaciones va modificando su cuerpo como el de la otra mujer que en ese momento le representa el ideal. Al final se encuentra con póster de una modelo que está tan modificada que resulta inalcanzable para la protagonista, terminando estrepitosamente estampándose contra la pared. Cuán irónico es el corto, que culmina con una carrera frenética en la que, la mujer cree que finalmente alcanzó ese cuerpo ideal y cambian de súbito el poster por el de una chica sin cirugías y maquillaje, muy similar a lo que era ella antes de iniciarse en la búsqueda del ideal estético. La mujer se estampa de lleno contra el muro ideológico. Es la ilusión del capitalismo ejecutada en bucle: estar tras la consecución de un *objeto a*, como el objeto que es causa de nuestro deseo pero fetichizado en forma de mercancías; una vez consumida la mercancía, pierde su aparente brillo, la desechamos y emprendemos otra búsqueda de mercancías que contengan el anhelado *objeto a*, una búsqueda metonímica y repetitiva hasta el hastío. El único que gana con la reproducción de esta lógica es el capital en sí mismo: gana con cada objeto producido, con cada compra; el capital es el que logra su objetivo, el de acumularse sin límites. (Marx, 1867/1975)

Mi conciencia política, de aquel entonces, no veía tan claro al capitalismo como un problema *per se*. Obviamente, reconocía que había muchas características que eran bastante problemáticas, producto de este sistema como la persecución de la materialidad vacía, el dinero, lujos y excesos; pero, mi análisis, no alcanzaba a dar cuenta de la profundidad de las condiciones materiales que estructuralmente determinaban o producían como subjetividades del capitalismo. En ese tiempo aún pensaba —y guardaba la esperanza— que las respuestas se encontraban en el psiquismo conflictivo

del ser humano, que remediando el conflicto psíquico “interior” las soluciones de lo “exterior” bajarían como cascada. Por lo que intervine con una pregunta de “si la búsqueda sin límite del ser ¿no sería un mecanismo evolutivo para escapar del conflicto que produce la misma consciencia de las cosas? De tal manera, que ahora creamos conciencias sin sentimientos sin cuerpos, como las inteligencias artificiales para evitar conmocionarnos por nuestra sensibilidad”. Recuerdo que el profesor invitado mencionó que era una hipótesis que podría tener algún camino para estudiarse, pero lo relevante aquí, era problematizar la relación fragmentaria que ya teníamos como sociedad en relación con nuestros cuerpos psíquicos.

Mi conciencia de la problemática apuntaba a una fractura idealista de nuestra estructura psicológica, a partir de la cual surgían los conflictos. Pero esta fractura surgía *ex nihilo*, de ningún lugar localizable, sólo estaba ahí y lo que nos correspondía era sanarnos de esta fractura. Parecía que no habían “causas de peso” en la estructura social, en la organización de la producción y la distribución, en la cultura política, económica y ética que provocaron esta subjetividad alienada y escindida en sí misma. Desde luego que las tenemos, pero somos muy ciegos para poder verlas desde un comienzo sin la sensibilidad adecuada y acostumbrados a psicologizar nuestro malestar.

5.5 La crítica a la psicología como ideología

En quinto semestre aún podíamos escoger con qué profesor queríamos estar al dividirse el grupo. Es curioso que había dos profesores, sabía de antemano que la profesora era psicoanalista, pero de este otro profesor no tenía idea, nunca le había visto. Al estar renuente a tomar clases con la profesora psicoanalista, creía estarla esquivando con éxito como lo hice en la clase de Entrevista I. Sin embargo, resultó que este profesor también profesaba desde el psicoanálisis y era clínico, por lo que esta vez era sí o también, me tocaba enfrentarme con el prejuiciado y soterrado psicoanálisis, aquel que, desde el inicio de la carrera, fue bombardeado y puesto contras las cuerdas por la psicología científica.

El profesor tenía un gusto por las ropas oscuras que le hacía lucir un atuendo muy característico. Supongo que era un elemento estético con lo cual se identifica pero también atraía la atención de su audiencia, pues su atuendo no era casual sino una constante durante las clases pero distinto al que usaba por fuera de estas. El profesor en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

su estado de ánimo era bastante serio, mandaba a refrescarse la cara a quien mostrara signos de debilitamiento y comenzara a ensoñar a media clase. La seriedad no se reflejaba sólo en su expresión, sino en las cosas que decía, implicaban mucha seriedad o una aparente profundidad, quizá para intrigarnos e interesarnos.

Para mi sorpresa, en esta clase pude desarrollar mi primera crítica a la psicología a la que hasta ahora había conocido. Desde luego que revisamos la clínica desde el psicoanálisis, pero hubo un énfasis especial en Lacan; eso me hizo interesarme en el psicoanálisis de otra manera, a través del lenguaje. Se cuestionaba a través de lecturas y discusiones los modelos predominantes de la psicología, fueron cuestionados en su terminología, su funcionalidad, sus categorías metodológicas. En realidad, nunca sentí que fuera una especie de lavado de cerebro, sino que la clase me brindó herramientas teóricas, nombró y dio entidad a temas para que pudiera elaborar la crítica y el disgusto hacia el cuerpo disciplinar. El malestar y la inconformidad sobre las cosas que desde hace semestres se me venían atravesando pero aún estaba en camino de concretarlas.

En la evaluación del tercer parcial, el profesor nos pidió escribir un ensayo sobre la ética y el psicólogo. El profesor nos ofreció como lectura complementaria el libro de *Psicología: ideología y ciencia* (1975) escrito por los autores argentinos exiliados por la dictadura de Videla: Néstor Braunstein, Marcelo Pasternac, Gloria Benedito y Frida Saal. Recuerdo que empecé a leer un poco para encontrar inspiración para mi ensayo sobre la ética en la clínica, fue la primera vez que intenté criticar la idea de neutralidad en el terapeuta y la pasividad en el paciente; y concebir ideas opuestas a la clínica entendida como el encargo social de despachar a los individuos que representan los problemas para la sociedad. Profundicé en una ética que estaba fundada en lo más primitivo de la sensación y carne, las conveniencias de las convenciones que hacíamos a partir de estas. Redacté una primera idea de que, muchas veces, el mismo sistema el que nos daba de comer por un lado, nos enfermaba por el otro. Por último, intenté esbozar una crítica a los modelos psicológicos por querer tapan lo ideológico con un dedo, por negar la existencia de lo no medible y cuantificable en su realismo ingenuo epistémico y metodológico.

Al leer nuevamente mi ensayo, éste me pareció una especie de diatriba, un texto con varias ideas por desarrollar escritas con mucha vehemencia y apasionamiento; casi como si fuera una especie de carta de desamor hacia la psicología por su engaño

ideológico. Veo en el ensayo una serie de pensamientos que habían despertado y se materializaron por primera vez. Recuerdo que, en aquellos momentos mientras lo escribía, sentía que levantaba un velo, que la verdad como *aletheia* se desvelaba poco a poco; aunque realmente, como ha dicho Žižek, la filosofía —la crítica en este caso— no sirve más que para darnos cuenta hasta dónde estamos embarrados de basura. Pero ellas mismas (la filosofía y la crítica) no pueden sacarnos por sí solas del pantano como si fuera el brazo del barón de Münchhausen²⁷. Necesitamos algo más, aparte de la crítica, de su reflexividad para cambiar las cosas y, aun así, la crítica es el primer paso sin el cual no lograremos darnos cuenta de lo que es necesario y también es susceptible a transformarse, al nombrar aquello que intuimos pero desconocemos saberlo cabalmente.

Capítulo VI. La ontología de la contradicción para la emergencia de la ruptura ideológica

6.1 Lo que no(s) sirve/ La crítica no es un flujo continuo

En ocasiones las inconsistencias del discurso crítico las encontramos en los lugares menos esperados. Así ocurrió con la clase de adolescencia, de hecho, fue una de las asignaturas más abiertas y menos cuadradas en cuanto a los contenidos teóricos y en su particular dinámica pedagógica. La clase, por lo general, estuvo abierta a la discusión, se hablaron cuestiones críticas de la profesión como la sobreoferta de psicólogos egresados cada año o escenarios de precariedad y las dificultades laborales que podíamos toparnos en los trabajos. Cuando nos hablaba de estos temas, el tono y gesto del profesor no tenían tintes persuasivos que buscaran convencernos de algo en particular, más bien tenían un semblante de duda, de expresar la inquietudes que él mismo tenía sobre lo que exponía a manera de tomar distancia del contenido y su postura. Fue una clase que en lo personal y, también desde el sentimiento compartido por varios de mis excompañeros, nos fortaleció en el ejercicio de tumbar falacias y creencias normalizadas de nuestra cultura. Le dimos vuelta a discursos rancios como han sido los prejuicios y dichos interiorizados colectivamente; por ejemplo, referirse a la adolescencia como “la edad de la punzada”. Por el contrario, nos encontramos

²⁷ En referencia al relato donde este barón afirmaba haber salido de un pantano jalándose hacia arriba de su mismo brazo con el otro brazo. El clásico atolladero lógico al que nos llevan la justificaciones circulares.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

alternativas conceptuales de los adolescentes esencializados como “rebeldes sin causa”. Mediante los estudios científicos sociales, concretamos al adolescente en su capacidad de poner lo dicho en entredicho, con su gesto interrogativo siempre listo para poner en predicamentos a la supuesta autoridad percibida como irrefutable. Los adolescentes son como esos “pequeños filósofos que lo interrogan todo, todo lo construido en pro de hacerse un lugar propio en el mundo” diría la profesora.

La profesora era una mujer joven ya entrada en los 30 's, su aspecto usual estaba caracterizada por una vestimenta casual, gafas grandes y un cabello largo sostenido a menudo con una dona. En balance, tenía un aspecto juvenil que nos avisaba que no era muy lejana a nuestra generación. Con los alumnos solía tener un carácter apacible, no era de llamarnos la atención y pocas veces mostraba irritarse o perturbarse, excepto cuando realmente estaba molesta por cuestiones intransigentes como ocurría a veces con la tesis de su doctorado. A pesar de no ser tan vivaz en sus exposiciones y mostrarse pesimista con algunos temas, nos aligeraba las clases con sesiones eventuales de cine, diapositivas con memes o comentarios divertidos acerca de los temas. En una ocasión nos dijo que el interés primero de la psicología por estudiar esta etapa de la vida surgió de la pregunta: “¿por qué los adolescentes eran tan insoportables?”. Me pareció una forma cómica y certera de ponerlo, cuando fui adolescente en algún momento a alguien le pareció insufrible varias de mis actitudes. Ahora pienso que, al decirlo así, nos puso sobre la mesa la manera en que nos hacemos preguntas de lo que resulta incómodo desde la mirada adulta. Cuando esta visión se enfrenta a eso que la desafía y cuestiona, busca métodos para lidiar, disciplinar y remediar lo “rebelde” de la adolescencia. La lucha por el control de lo que se escapa a la norma servil. Reich (1933/1973) remarca cómo los psicólogos siempre centraron su necesidad en explicar lo patológico: las revueltas, las huelgas, el crimen de los marginados, y, no se preocupaban por cuestionar lo dócil, lo sumiso del alienado, como un obrero que, a pesar de ser duramente explotado, seguía cumpliendo con su deber y no se rebelaba en contra del sistema que lo oprimía.

En este tenor, el curso de la materia aspiraba al pluralismo teórico, es decir, veíamos explicaciones psicológicas desde múltiples modelos teóricos: existenciales, psicodinámicos o más conductuales. Buscaba mostrarse crítico con algunos huecos teóricos de los modelos que no eran consistente. Aunque el curso gozaba de una

orientación ligeramente utilitarista —i.e. lo demostrado como funcional para hacer uso de— la profesora nos mencionó una conocida metáfora de Erich Fromm (1964, p. 143) sobre cómo los psicólogos “aceitan personas como se aceitan las máquinas”, en este caso la profe decía de “engranes”; analogía que da cuenta del rasgo más adaptacionista y normalizante de la psicología al servicio de un sistema ideológico de producción. Los psicólogos aceitamos a las personas para que funcionen correctamente, les damos su mantenimiento para que continúen produciendo bajo la lógica capitalista.

La reflexividad y el cuestionamiento de los contenidos estaban más presentes que en anteriores materias del desarrollo psicológico donde tuvimos caracterizaciones idealistas del infante, i.e. abstractas, universales y neutras en su rol de género. Al ver al adolescente revisamos que había diferencias acentuadas en lo cultural entre hombres y mujeres; como las vivencias psicosociales del embarazo adolescente o las implicaciones de los ritos de paso para chicos varones de grupos marginados. Hubo más intentos de aterrizar el contenido teórico al contexto mexicano y su realidad socioeconómica. De este modo, llegamos a ver, por ejemplo, cómo los intereses capitalistas, en la explotación del mercado juvenil, se aprovechan de la necesidad adolescente de construir su propia identidad. Eran pinceladas de los problemas ideológicos que nos veíamos enfrentados como profesionales pero estaban ahí presentes con claridad en el panorama del lienzo laboral aunque no lo supiéramos con tal profundidad sobre las implicaciones y efectos materialistas. Podríamos decir que eran pinceladas críticas por parte de la profesora, porque como alumnos no tuvimos suficientes herramientas teóricas para discutir el problema, y quizá hasta para interesarnos en la problemática. No era culpa de la clase, es el lastre de la ausencia sistemática en la educación de pensar críticamente la problematización.

A pesar de las variadas aproximaciones críticas al contexto social y económico, en ningún momento nos desapegamos del programa de la materia. La profesora, aparte de la continuidad y cohesión formativa que tiene como objetivos el plan curricular, nos daba el argumento de que en el programa estaban los contenidos pensados para servirnos al salir de la carrera y enfrentarnos con las problemáticas “reales” del mercado. Me parece necesario enfatizar esta parte del programa, porque me quedaría claro en ese momento que hay cosas que funcionan y cosas que no, por el mero hecho de aparecer en el programa de estudios. Aun cuando los planes de estudio no pueden

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

abarcar todo lo que puede pensarse como “necesario” en una época determinada y, de ahí, unas de las dificultades inherentes que tienen los miembros académicos, a la hora de elaborar un nuevo plan de estudios y se corre el riesgo de quedar demasiados supeditados a las demandas de un hacer para el mercado laboral. En lo personal, no me sentía en conflicto con la perspectiva utilitaria y funcionalista porque de alguna manera fui conviviendo con esa tendencia no sólo en la carrera sino durante toda mi vida. Lo que se dice que es “útil porque tiene resultados y evidencia de que funciona” me sonaba sensato hasta cierto punto pero, sin saber qué exactamente, sentía que algo de relieve se omitía al asumir el valor de una cosa con base únicamente en su supuesta utilidad. No me sentía del todo conforme pero tampoco era algo que me inquietara y me quitara el sueño; ni tampoco fuera algo que entendiera y tuviera suficientes recursos teóricos para desarrollarlos al punto de expresar y concretar esta sospecha en voz alta frente a una docente y un grupo de cuarenta. Tal vez podría aducirse una causa psicológica de actitud introvertida por mi parte al no participar, pero no forzosamente hay que psicologizarla. Yo sostendría con firmeza que ahora lo hago porque parto desde un marco teórico que me permite visibilizar con claridad estos elementos contingentes, actualmente necesarios de cuestionar.

Debido al apego al plan de estudios revisamos contenidos tales como la conveniencia de usar diagnósticos de las alteraciones psicológicas. Aun cuando en la clase pudimos cuestionar la parte sintomática de los aspectos sociales y culturales que subyacen a la queja adolescente, no logramos eludir completamente el reduccionismo del etiquetado, recurriendo a estudiar las categorías diagnósticas del DSM-V o el CIE-10. La profesora nos decía que los diagnósticos no son algo malo, y el hecho de que fueran provisorios y circunstanciales, te podían orientar y dar herramientas para trabajar en cierto momento y, no por ello, tienen que significar “una sentencia de por vida”. Desde mi postura sentía que los trastornos cuando eran etiquetas quedaban reducidos a una lista de indicadores, de signos y síntomas y no tenían criterios suficientes para describir, clasificar y a la vez comprender a las personas. Por eso me agradó la idea de que sólo fueran una especie de “guía temporal” que orientara un tipo de intervención específica para no perderte demasiado, aunque el resto se trate de no perder de vista a la persona metamorfoseada en su trastorno.

La profesora entendía que ya veníamos con ciertas afinidades pero para ella lo más importante era que no nos casáramos con ningún modelo, ya que este afán de adherirnos tan pronto a una teoría provocaba que la volviéramos nuestra vara para medirlo todo, nos hacía más cerrados y hasta soberbios creyendo que ya sabíamos todo lo que debemos saber de la psicología. Nos decía que las preguntas interesantes que luego teníamos en primer semestre se nos olvidaban porque nos hacíamos demasiado “pragmáticos”. En ese tiempo no tuvieron tanto peso esas palabras, pero producirían mucho eco en el resto de mi formación. Ahora lo interpreto como los ecos del imperativo que tenemos de filtrar el mundo a través de las teorías psicológicas para proveernos de explicaciones simples y generalizables. En el afán del universalismo y alcance de nuestra cosmovisión, perdemos de vista lo valioso de la dimensión singular y diversa de la subjetividad. Al ser engullidos por el discurso de la psicología académica sólo vemos “lo real como lo imposible” (Koyré, 1980, p. 195), lo más real son los modelos ideales por las formas estéticas de las matemáticas, y no las condiciones materiales, culturales, simbólicas, todo el tiempo aspiramos a la idealización de nuestros modelos explicativos. Parece más una necesidad de hacer la realidad aprehensible para no permanecer angustiados y poder aferrarnos a algo, y, luego, lo racionalizamos como nuestro afán de universalismo, de la búsqueda de leyes generales que nos comprendan en nuestra brecha más singular. Es curioso que en muchos ámbitos de la psicología lo intentemos desde el individualismo metodológico, abstrayendo al sujeto y volviéndolo objeto, por paradójico que suene, este ha sido el modo histórico más predominante de proceder científicamente en psicología. Para fundamentar su punto anti dogmático, la profesora nos daba las críticas recurrentes o los huecos que se les señalaba a cada modelo teórico: que si uno era muy abstracto, muy reduccionista o etéreo, y que tiene pocas evidencias científicas, etc.

Cerca del final del semestre con el frío de noviembre a mediodía, después de haber almorzado y una vez todos de regreso al aula, la profesora dio comienzo a la clase que nos llevaría a hablar de los tratamientos psicológicos. En particular, surgió el tema sobre la eficacia de los tratamientos y la mejor forma de atender el problema de los pacientes o, en otras palabras, la lógica o la manera más efectiva para que el psicólogo pudiera salir adelante y exitoso en su intento por solucionar los problemas de una persona sufriende. La profesora nos preguntó cuáles eran los primeros pasos para atender y retener a un paciente sin morir en el intento, a lo que mi compañera Christina comentó

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

que “trabajando desde la raíz del problema”, esto es, atendiendo el origen del conflicto psíquico. La profesora hizo un gesto facial de estar parcialmente de acuerdo e, insatisfecha le argumentó a mi compañera las dificultades inherentes de querer llegar al “fondo” en todos los casos, dado que no es algo que siempre pudiera realizarse. Al no haber más sugerencias por parte de nosotros, la profesora nos dijo que el primer paso, para ella, consistía en identificar y comenzar por la problemática más “fácil” con la que pudiera llegar un paciente y, que requiriera, en consecuencia, de menos tiempo en la intervención. Así, al resolverlo rápidamente demostrabas al paciente tu competencia profesional, y ya entrados en confianza, podías preguntarle al paciente si estaba de acuerdo en continuar con el proceso y ayudarlo con algún otro problema. De esta manera, se mostraban las habilidades y capacidades del psicólogo como un agente externo eficaz, eficiente y efectivo en la contribución de la resolución de los problemas individuales. Una lógica muy similar a la enunciada por la profesora de Modelos I en primer semestre sobre la imagen del éxito profesional.

En aquel momento, no vi fallas en su lógica, así como creo que tampoco el grupo dada la ausencia de réplica, aunque eso no puede saberse con seguridad. Al menos en mi caso, me parecía inevitable no concordar con los argumentos que apuntaban hacia la utilidad de la pretensión de eficiencia y eficacia en nuestra práctica clínica; cuando somos enfrentados, interpelados con la necesidad de satisfacer la demanda relacionada con demostrar nuestra competencia profesional. No me sentía inconforme, más bien trataba de decir para mis adentros como convenciéndome: “claro, tiene sentido, me parece una forma pertinente y sencilla de abordar algo tan complicado como son los problemas de alguien más”. En esta etapa de docilidad sólo trataba de entender y asumirme imaginariamente bajo la lógica de ser funcional y productivo. Pensé que este enganche en la forma de trabajar con los pacientes me permitía responder simultáneamente de forma “efectiva e inmediata” a la demanda profesional. Sin embargo, hubo algo que me hizo sospechar de los posibles riesgos de estar en demasiada conformidad con la exigencia laboral en un espacio clínico psicoterapéutico. Pude darme cuenta del riesgo, porque paralelamente tenía la clase de psicología en el ámbito clínico donde se me abrió la posibilidad de cuestionar lo que supuestamente era nuestro rol como psicólogos. Estas nociones que denotan la competencia del psicólogo parecen efectos que más bien surgen por fuera del contexto de la demanda clínica de los pacientes. Se nos aparecen como necesidades o demandas presentes en otros espacios y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

van permeando tanto en los discursos de los pacientes como de los mismos psicólogos, al grado de sentirse obligados de proporcionar un servicio útil y expedito. Son criterios de efectividad como si se trataran de los estándares de una cadena de comida rápida. Este discurso de la inmediatez y la efectividad tenían grandes ecos en el sector laboral, hacer mucho con poco (recurso y tiempo) para maximizar las ganancias. La búsqueda de la plusvalía en el ganar-ganar ha ido permeando en sectores productivos como la clínica psicológica (Dudley, 2017).

Me encontraba en conflicto, una parte de mí sentía y asumía la necesidad de aceptar y trabajar con lo que se tiene, porque es demasiado complicado cambiar las cosas, aunque otra parte de mí me empezaba a cuestionar ¿por qué no? La conclusión que me fue más válida tiempo después de cavilar la situación fue lo absurdo que nos resulta la creencia de poseer los recursos materiales y el tiempo suficiente para trascender el síntoma y trabajar con las personas más allá de lo aparentemente problemático. Más bien, es necesario dejar atrás ese tipo de ideas y adherirnos al sistema que promueve lo fácil y lo útil; diseñando y aplicando tratamientos específicos que tomen en cuenta la premura de los tiempos en los que vivimos, aun cuando no estemos de acuerdo con el hecho de tener que vivir así. Ahora que comienzo a empaparme de esta visión crítica siento esa clase como si se nos haya dicho: chavos, no hay tiempo ni esfuerzo suficiente que valgan la pena, que logren poner el mundo de cabeza. Desde el principio, mejor no se metan en broncas innecesarias, en luchas incansables e inalcanzables.

Es necesario tomarnos en serio el contraargumento hecho a Christina por el profesor para no batallar en pugnas inútiles. Debemos creernos la necesidad de encontrar maneras efectivas de trabajar lo psicológico. Tenemos que enfocarnos en las fortalezas de lo que ya tenemos y, a partir de ahí, sólo vamos adaptando lo que humildemente se puede; “empezar con lo más sencillo” y ya después, si el cliente está satisfecho, se pueden trabajar más y más cosas si logramos segmentar cada problemática por separado (podría ser hasta el infinito). Así, trabajar hasta que un buen día el cliente nos reporte que ya está contento, satisfecho, y podamos darle el visto bueno; siempre mediado por una validación “objetiva”, acompañada de instrumentos de evaluación y quede patente que puede seguir viviendo su vida sin dar problemas así mismo y a los demás. O te alineas o te alineamos, no es necesario siquiera ser

demasiado rebelde, el mercado por sí mismo te pondrá en tu lugar (véanse los artículos de Canham et al, 2021; Mulya, 2016; Parker, 2014).

Me parecen intrigantes las inconsistencias que enunciaba al inicio del relato sobre cómo hay cosas que por más críticos que queramos ser, simplemente no podemos caer en la ruptura total. Como apunta bien Dudley (2017), si intentamos ser críticos no solo con nuestros métodos o nuestras epistemologías y queremos denunciar las injusticias estructurales y sociales caemos en el riesgo de ser señalados como “disidentes” (p. 50). Por esta razón optamos por claudicar ante la fuerza ideológica del utilitarismo y la mercantilización del trabajo clínico frente a la presión del tiempo y el dinero. En este mundo ideologizado podemos ser muy críticos un día y al siguiente ya no: en otra clase cuando hablábamos del suicidio e intentábamos reducir el estigma entorno a éste, la profesora puso en tela de juicio el lema gubernamental de la campaña “Te queremos vivo”, y ella de forma retórica replicaba “pero ¿vivos para qué?”. El suicidio nos parecía tan enigmático y corrosivo cuando lo atomizábamos de sus causas materiales, sociales, culturales, políticas. La profesora nos daba la versión de Schopenhauer (1819/2016) para contrarrestar la condena moral, el suicidio sólo era la renuncia, la no-aceptación de las “condiciones de vida” (p. 224) que se nos habían dado; y con Emile Durkheim (1897/1974) que no todos los suicidios tienen la misma connotación social y simbólica.

De entrada, podríamos ahondar en un escenario hipotético donde, Christina o quizá yo mismo, pudiéramos viajar al pasado y no nos hubiésemos quedado satisfechos con el argumento de la profesora. Intentaríamos esquivar o superar la posible respuesta ecuménica y conciliatoria de que las psicoterapias son como los zapatos, entonces los que te calce o, lo es que es lo mismo decir “para gustos, colores”. Tal vez podríamos cuestionar la plausibilidad de tratar una problemática “desde la raíz” o el origen, y qué implica o se sugiere al decir con que “no en todos los casos se podría” y, por tanto, se vuelve un proceso descartable de entrada. La analogía de los zapatos, por ejemplo, me parece certera, todos buscamos las soluciones que más nos convienen pero es insuficiente para zanjar el tema. Solamente sería un giro retórico para hacer valer la pluralidad por la mera pluralidad; la simulación de la democratización de los métodos psicoterapéuticos. Si no se toca el tema de la agenda política y la aparición de epistemes cuyos modelos teóricos y técnicos calzan fácilmente con el neoliberalismo (Keast,

2020), ni discutimos los trasfondos e ideologías que pueden impulsar el dominio del mercado por un modelo de psicoterapia (Dudley, 2017) por su retórica empresarial, se pone en riesgo el ejercicio de dicha pluralidad.

Christina, por lo regular, fuera lo que fuera, siempre tenía algún comentario que hacer al respecto. En efecto, como se puede haber intuido por la respuesta, ella muy temprano en la carrera se inclinaría por el psicoanálisis y, casi siempre, sus participaciones iban en el sentido de comparar u ofrecer algún análogo explicativo desde su marco teórico predilecto. En este relato, Christina es clara con su postura al haber sugerido esta forma de resolución al conflicto. Mientras escribía el episodio hablé con Christina, ella está de acuerdo en que en ese momento su argumento de tratar el problema de una persona “yendo a la raíz”, mostraba su afinidad a la teoría psicoanalítica, en particular a la manera freudiana. De modo que, el argumento de Christina gozaba de una explicación que presupone por un lado, la existencia de una fuente o raíz del trauma para tratar lo escurridizo del síntoma o conflicto psíquico, y por otro, que subsanando este trauma original puede curarse la persona en todos sus niveles de relación.

Al final, la recuperación del episodio no radica en negar la supuesta utilidad de las prácticas psicoterapéuticas ni sus datos obtenidos y resultados de éxito. Por eso insisto, que en su momento me pareció juicioso no hacer cosas que no funcionaran. Sin embargo, las preguntas que me quedaron en el tintero en ese momento de mi formación eran ¿para qué o para quién funcionan?, o incluso ¿en qué sentido funcionan? Fue un momento en el que encontré una contradicción en la dinámica misma de la clase de poner en cuestionamiento los contenidos o teorías, cuando al mismo tiempo se afirma y transmite la idea de que sólo hay cosas útiles y cosas que no son útiles para el sistema actual. Pero si insistiéramos en la necesidad de hacer cosas útiles, funcionales de manera rápida y efectiva, tendríamos entonces que revisar también de dónde nos viene esta creencia con la que parece que estamos tan de acuerdo, con los imaginarios sociales que impregnan la profesión psicológica (Hernández-Zapata y Ceballos-Tabares, 2020). Tendríamos que ver qué es aquello que nos habla y nos hace actuar así.

En un contexto contemporáneo, en el que ha aflorado la conciencia del sufrimiento mental, por medio de la proliferación de los diagnósticos y el etiquetado masivo de trastornos psiquiátricos, esto explica porque ahora las empresas tuvieran que

“sensibilizarse” mediante la NOM-35 con los peritajes psicológicos para que se cumpla la norma o fomentar otros tipos de prácticas como el *mindfulness* para el desfogue psíquico. Estas escisiones, en mi juicio, contra la psicología se irían gestando progresivamente a partir de este momento, con respecto a lo útil y a no dar por sentado que no haya otros intereses de por medio con respecto a lo que se nos iría enseñando como lo sustancial de nuestra formación. Y, como aún, en lugares insospechados podemos encontrar las contradicciones, los giros paradójicos entre la forma de ver el estado natural o normal de las cosas en el que nos vemos subsumidos y nuestros deseos de querer hacer cosas distintas se diluyen. La ontología de la contradicción es lo que nos define como sujetos y a la vez nos posibilita el movimiento a otro lugar.

Capítulo VII. ¿Hombre de paja o caballo de Troya? La Guerra de paradigmas

En las siguientes líneas trataré de problematizar uno de los factores que indirectamente contribuye a la reproducción ideológica del capitalismo neoliberal en el seno de la psicología. No es de extrañar que el debate entre modelos teóricos de la psicología esté presente en la auto-etnografía; sin embargo, al ser un tema demasiado extenso, complejo, y básicamente inabarcable e inacabable, me centraré en ciertos puntos que considero relevantes para poder sensibilizar, al menos de por qué algunas relaciones con el conocimiento suponen de entrada un problema, y después argumentar por qué la guerra interna de paradigmas nos puede atorar en demasía y representa una derrota anticipada ante la ideología capitalista neoliberal con la psicologización. Y además, me resulta necesario esclarecer por qué algunos dentro de la psicología crítica como método optamos por tomar partido por el psicoanálisis, especialmente el de Lacan, aun con sus falencias, para posteriormente posicionarnos críticos ante la psicología y su relación con las ideologías dominantes. Y por último, cómo este posicionamiento tampoco significa cerrarnos al debate epistemológico ni satanizar la existencia de otras formas de cura por considerarlas malas, sino posicionar el debate por fuera del entramado psicológico, precisamente, para salir del horizonte circular ideológico de la psicologización y su justificación epistémica *ad hoc*.

7.1 La despolitización de la crítica epistemológica

Desde que ingresamos en la carrera los ataques entre modelos teóricos se volvieron el pan de cada día. El problema parece que siempre comienza en el terreno de lo epistemológico, en el orden de las apariencias científicas y por la pregunta y la necesidad de constituir un objeto de estudio científico. En la clase de Modelos I recuerdo las mofas que se hacían de los principales paradigmas en psicología. Todos tenían cosas potencialmente criticables, tanto porque no eran perfectos como por algunas historias torcidas. La profesora nos puso el video del infame y clásico caso entre el pequeño Albert y John B. Watson, para estudiar el origen del conductismo. A modo de sátira, la profesora decía que Watson y Rosalie Rayner —su asistente e interés amoroso por el cual, Watson tuvo que renunciar a la universidad John Hopkins —, como mínimo tuvieron que hacer otra sesión para extinguir su fobia a los animales o haberle pedido la autorización a la mamá del pequeño Albert y no habérselo llevado con engaños. Al ser una historia que, entre el mito y el chisme, me quedó la sensación de que el conductismo se trataba de un método silvestre, frío y maquiavélico que veía a las personas como instrumentos para alcanzar fines diversos, eran tratadas como objetos vacíos al ser determinadas exclusivamente por su ambiente. A su vez, me pareció que era una teoría muy rentable, sobre todo, después de que Watson emigrara a la industria publicitaria. Aun con todas las posibles críticas a su ética, el potencial de aplicación del conductismo me parecía atrayente por su eficacia para modificar las conductas a partir del control de contingencias que las provocan. Con la aparición de figuras como Pávlov y Skinner en el panorama histórico del modelo pudieron otorgarle una visión más consolidada. Creo que la forma de presentar el desarrollo y la estructura de las ideas, influye bastante en la forma en la que podemos compenetrarnos e identificarnos a nosotros mismos pensando a partir de estos paradigmas epistemológicos. La profesora de Modelo I se aventó una sátira de que el amor, bajo la mirada del conductista, se reduce a una cuestión de indicadores observables: “si mi pareja antes me regalaba rosas y bombones todos los días y, de repente lo dejaba de hacer, es un claro indicador de que ya no me ama”. Es claro que el fenómeno del amor tendría diferentes dimensiones desde otros marcos para pensarlo, pero en un modelo donde predomina la cuantificación es natural que se busque trascender las nociones místicas y aterrizarlo sin tantos rodeos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Esta versión didáctica del conductismo apela más a una versión refinada de “si me quieres, demuéstalo”; lo relevante no son las intenciones, ni las creencias ni sentimientos sino con tus acciones convertidas en hechos. Constancia de evidencia es lo que podemos observar: lo tangible del comportamiento sometido a un escrutinio empírico. De otra manera, todo lo que podamos atribuir a la “caja negra” de la intencionalidad no son más que meras especulaciones sin valor empírico y, por tanto, para ciertas algunas posturas epistémicas, con ausencia de validez científica. Lemas como “hechos, no palabras” representan muy bien la potencia de la maquinaria retórica y propagandística de la política, donde se afirma la existencia por la presencia en detrimento de la ausencia, de la anulación de la materialidad simbólica del acto no expresado, de lo que no puede pensarse y manifestarse aún en el tiempo y la historia (Althusser, 1982/2002; Derrida, 1967/1986).

Constantemente estuvieron presentes las críticas al psicoanálisis, paradigma que la profesora de Modelos I manifestaba abiertamente que no le apetecía. Bastantes fueron las veces en las que señaló lo problemático de su estatus científico respecto a otras ciencias, pues para ella, el psicoanálisis se fundaba en mitos pseudocientíficos como el inconsciente, los lapsus o la teoría psicosexual. Para filósofos de la ciencia reconocidos como Karl Popper o Mario Bunge — epistemólogos de cabecera para muchos entusiastas que abogan por la científicidad de las ciencias sociales — sus hipótesis o enunciados no se podían comprobar ni falsar. Además, el psicoanálisis tenía tendencias y concepciones machistas sobre la histeria; el historial de Freud como consumidor de cocaína y el artículo científico que elaboró sobre su consumo fueron temas que abordó la profesora a modo jocoso y satírico. Sin embargo, es curioso que detrás de tantas críticas, no leyéramos ni un extracto de un escrito de Freud directamente y analizáramos lo que él nos decía, sino a partir de artículos de terceros que resumían la historia del psicoanálisis y los modelos teóricos en general metidos en el mismo costal. Prontamente la caracterización de un psicoanálisis pseudocientífico me hizo perder el incipiente interés y la confianza que tenía por el modelo teórico. Recuerdo que leía con desgano las lecturas pues la profesora relacionaba con mucha banalidad los conceptos de tal manera que lo hacía parecer muy absurdo; como la lógica de la etapa psicosexual anal y la presencia de la tacañería en las personas porque que éstas en su desarrollo se habían quedado obturadas y no pudieron superar esta fase.

Por último, estuvo el humanismo psicológico presentado como la “tercera fuerza”. La profesora de Modelos I gustaba mucho del humanismo filosófico existencial como los pensados por Sartre o Heidegger, pero criticaba duramente al humanismo que después se afianzó en Estados Unidos, principalmente el de Abraham Maslow. La profesora nos decía que el humanismo terapéutico, que se practicaba comúnmente, carecía de fundamentos filosóficos, científicos y teóricos sólidos. Para ella, el modelo humanista se vio reducido a la ejecución de técnicas; por ejemplo, la “silla vacía” en la psicoterapia Gestalt, la profesora la consideraba como una mixtura “bohemia” de teorías por parte de Fritz y Laura Perls. La clínica Gestalt era muy criticada por la profesora al ser predominante en otras universidades de Aguascalientes como La Concordia²⁸. Ella nos platicó que en algunos congresos participaron alumnos de esta universidad presentando temas como la “intervención de la virgen de Guadalupe para mejorar la adherencia y la cura en el tratamiento psicológico” y, una vez terminada su presentación, los estudiantes de la UAA los “liquidaban” con preguntas y comentarios que cuestionaban su congruencia metodológica y epistemológica.

En resumen, la sensación global que me quedó era la de que ningún modelo teórico era lo suficientemente “bueno” en psicología. El problema que ahora noto es que no lo percibí como una reflexión docente que diera lugar a la crítica epistemológica de los alcances y limitaciones teóricas por lo que pueden conocer y hacer; de las potencialidades a pesar de su aparente reduccionismo, y cuyo valor no reside en explicarlo todo. Más bien eran modelos teóricos dignos de chistes, memes, sátiras o trivializaciones pobres para reírnos. Eran los modelos clásicos que había que enseñar aunque estuvieran obsoletos, clásicos porque eran pieza importante en la historia de la psicología y algunos, a pesar de sus falencias, valían la pena explorarse porque pretendían ser más científicos que otros. Si algo me parece reconocible es que, con este estilo pedagógico de la profesora, nunca pude reconocer cuál era el modelo que más le convenía personalmente, esto tuvo efecto de manera que tardara más tiempo para interesarme por un modelo genuinamente²⁹. El tiempo pasó, y como narré en los

²⁸ Hablar mal de esta universidad fue un tropo recurrente, no únicamente de esta clase si no en algunas más. Me parece curioso que La Concordia fuera blanco constante de críticas considerando que allí también daban profesores que habían sido formados en la UAA, formados rigurosamente en la epistemología y la metodología como solía ensalzar la profesora.

²⁹ Ahora sé que en ese momento no tuvo oportunidad para hablar de su modelo predilecto, salvo cuando comentó que quería invitar a una conferencia a la UAA al recién fallecido Bandura, pero nunca obtuvo respuesta por parte de él. Lo cual me parece necesario expresarlo, ya que cuando notamos el visible

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

episodios pasados, deambulé por varias corrientes, hasta que me instalé en los modelos conductuales y los paradigmas cognitivos de la psicología humana, hasta que las cosas dejaron de marchar tan bien.

La clase de epistemología representó una caída formal de la aparente científicidad del objeto de las psicologías dominantes. Esta materia fue dirigida por una profesora joven, brillante en su área; específicamente sobre filosofía continental y filosofía de la mente. Las clases fueron mayormente expositivas a diferencia de los seminarios donde como conté en el relato del esencialismo biológico, abordamos lecturas sobre libre albedrío y otras cuestiones relacionadas con la vida de investigador. En general, las discusiones gnoseológicas y epistemológicas me produjeron cierto desconcierto por la infructuosa pero ávida búsqueda de métodos de conocimiento que fueran perfectos; es decir, que no dejaran hueco, margen de error dentro de su cuerpo de justificaciones, y produjeran la certeza y el significado absoluto de lo que es un auténtico conocimiento seguro y fiable. En un principio, pensé que la epistemología daría luz a la comprensión de cómo operamos sobre nuestras creencias, pero no esperaba que en sí misma tratara de ir más allá y posicionarse como un saber por fuera del mismo saber. En otras palabras, explicar el conocimiento por fuera de éste. Estas antinomias las hemos visto en la paradoja del lenguaje que propone Lacan (1957/1999a) al enunciar que “no hay metalenguaje” (p. 79) y las paradojas surgidas de los teoremas de incompletitud de Gödel al nivel de la lógica-matemática (Gutiérrez, 1999). Con el mismo código (el lenguaje) que desciframos el significado, luego lo volvemos a cifrar.

Vimos la epistemología pero bajo una tradición específica racional, pospositivista, y la imposibilidad de que esos métodos reconocieran sus fallas. Es decir, en clase veíamos qué era conocimiento y si había alguna manera de llegar a una definición certera del conocimiento científico, no obstante, siempre quedaban casos de excepción que derrumbaban algún apartado del edificio epistémico. Por ejemplo, la demostración lógica de Edmund Gettier (1963) mediante contraejemplos tiró abajo la definición clásica tripartir del conocimiento, bajo la forma de creencia verdadera justificada planteada por Platón en el diálogo del Teeto.

apasionamiento o entusiasmo por parte de los profesores, muchos estudiantes logramos engancharnos y poner atención aunque sea un poco en aquello que a ellos les suscita tanto interés.

La epistemología de la psicología que vimos en clases estuvo muy ligada a los paradigmas cognitivos de moda en la filosofía de la mente y el materialismo eliminativo. Estas posturas eran bastante críticas con la psicología popular, quien para muchos de los adeptos a estas posturas filosóficas, la consciencia no podía ser considerada más que un ilusionismo lingüístico. La profesora afortunadamente nunca cayó en el sesgo de inculcarnos ninguna perspectiva epistemológica concreta, sino señalar las dificultades inherentes a cada una, y las formas en las que la psicología podía apelar a un carácter científico, aun cuando su objeto no fuera definitivo.

La clase en sí fue un buen ejercicio para empezar a cuestionar como fundamentamos nuestra creencias, lógicamente, qué clase de argumentos. Y creo que si bien tuvo una orientación analítica, me hizo darme cuenta de la epistemología de chocolate que se enseñaba en materias como las de metodologías de la evaluación o intervención. Es una impostura de los psicólogos que creen filosofar pero sin tomárselo demasiado en serio, con el rigor que merece la discusión. Creen que recurriendo a autoridades como Bunge, Popper, Kuhn o Lakatos automáticamente se salvaguarda la forma correcta de hacer ciencia. Creen que pueden zanjar el problema de la demarcación, porque presuponen conceptos como evidencia y conocimiento con demasiada soltura y rapidez. Incluso los psicólogos pueden llegar a creerse de pensamiento crítico sólo por corregirse enérgicamente los diseños metodológicos, y eso en el mejor de los casos.

La filosofía de tradición analítica tiende a abstraer su argumentación al nivel de la lógica formal de los enunciados. Los filósofos que se adscriben a esta tradición suelen ser bastante críticos con las confusiones que producen los postulados metafísicos o el uso confuso del lenguaje, sin embargo, en el afán de reducir la verdad a estructuras y relaciones abstractas de elementos tienden a dejar de lado las condicionantes culturales del mundo y la distancia entre el objeto y su representación; el problema del significado y la posibilidad de interpretación. El problema con la crítica epistemológica es justamente su localización, es más cercana a la estructura, a la lógica que en ella reside para elaborar y constituir sus elementos, pero son espacios vacíos, al cual si no prestamos atención nos puede deslumbrar por su armazón estética y perder de vista los contenidos ideológicos que en ella se embellecen y se ocultan. Es perdernos en el idealismo de creer que nos aproximamos asintóticamente al ideal de Belleza, de Bien

platónicos (Platón, 1988) , abstractos y que como mortales sólo podemos aspirar a recordarlos. Nosotros podemos argumentar por qué una teoría encaja perfectamente con el mundo en su descripción, podemos caer en el engaño, y empezar a ver lo real de la teoría por encima de la realidad, para evitar esto hay que repolitizar la discusión evitando construir nuestros castillos en el aire.

7.2 ¿Las revoluciones como cambios de paradigma científico o de mercado?

Es bien conocida la propuesta de Thomas Kuhn en respuesta al modo normativo que proponía Karl Popper del falsacionismo como el motor del progreso histórico de la ciencia, se produce justamente desde la anomalía y los saltos a través de las revoluciones científicas. Kuhn (1971) expresó cómo la teoría de la relatividad de Einstein representó un punto de quiebre entre la física de la mecánica clásica, cuyo eje era la teoría gravitacional de Newton, y la física contemporánea de la mecánica cuántica. Las anomalías en las explicaciones clásicas se acumularon a tal punto, que si bien el nuevo paradigma físico encontró resistencia y rechazo frente al giro que supuso, no pudo si no abrirse paso. No obstante, la teoría newtoniana, aunque no es precisa a gran escala para nuestra vida humana, sigue teniendo aplicación, lo cual a veces se habla de las propiedades emergentes según el nivel de observación en el que nos encontramos. Este ejemplo ilustra que los cambios están gestados por una serie de condiciones que van en contra del supuesto común de la progresión lineal, producto de acumulación de conocimientos, agrupados unos con otros. La revolución habla de desmontar la(s) teoría(s) dominante(s) o incluso hacer una síntesis superadora como fue el caso de la luz y la teorías corpuscular rivalizando con la de onda. Lo interesante es que detrás de cada momento revolucionario, el consenso termina por asentar y aceptar el nuevo modelo, comienza a trabajar con él en espera de nuevas anomalías.

Si bien el modelo *kuhniano*, al igual que otros análisis epistemológicos de la ciencia, considera las dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales; en suma, históricas, no parece que se ajuste demasiado a cómo ha sido el devenir histórico de los paradigmas dentro de la psicología científica. Se puede hablar más bien de ruptura, en el sentido *bachelardiano*, dado que no hay una unificación en torno a su objeto de estudio. Sus disputas son ejemplares, como es la que tienen entre los conductismos radicales y el interconductismo. Una disputa que incluso podríamos caracterizar de lingüística (Ribes-

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Iñesta, 2004) por el monopolio del uso público de ciertos conceptos, pero en este punto me detendré un apartado más adelante.

Dejando de lado las descripciones de cómo la ciencia psicológica, en caso de constituirse como tal, progresa en el tiempo, hay una cuestión que me resulta aún más apremiante que la disquisición epistemológica que es la del avance de la mercadotecnia científica. Tal es el caso de varias psicoterapias del marco de la psicología basada en evidencias (PBE), cuyas marcas como es el *mindfulness*, por tomar un solo ejemplo, se vuelven tendencia y novedad para muchos de los estudiantes ignorantes de nuestra historia. En una ocasión un profesor quien se encontraba realizando su posgrado, ofertó una serie de cursos de *mindfulness* hacia los estudiantes. Nos comentaba que los viernes como parte de nuestra tutoría teníamos la oportunidad de participar en estos talleres que el profesor dio. El *mindfulness* es un tipo de meditación guiada occidentalizada para confrontar aquellos pensamientos que pueden incomodarnos y producirnos estrés o ansiedad. Por supuesto que tiene sus efectos positivos, al igual que la meditación, es un proceso complejo para vaciar de peso afectivo el enjambre del pensamiento, que por momentos es excesivo. Sin embargo, el punto aquí no es la utilidad o la viabilidad de la cura, sino el *branding* y la evidencia que se arroja sobre esta terapia frente a otras marcas. El profesor daba cursos, ofrecía tarjetas, y probaba suerte por hacer una buena empresa del *mindfulness*. Esta técnica —como se le suele considerar al *mindfulness* para no polemizar con el resto de las psicoterapias contextuales— ha tenido un pleno uso en algunos corporativos empresariales.

Hace unos años trabajé en un centro de llamadas de atención al cliente; el trabajo tenía momentos muy estresantes y la empresa recurrentemente organizaba y se nos invitaba a participar en estos talleres de atención plena. Podríamos decir que la empresa tenía consciencia de las condiciones psicosociales adversas de su entorno laboral y se preocupaba por el bienestar mental de sus trabajadores organizando estos talleres. Sin embargo, no podemos ser tan crédulos de las buenas intenciones, y del peligro de psicologizar el trabajo. A la empresa lo que le conviene es la eficiencia laboral, los estándares de evaluación con los clientes, la terapia es costosa en tiempo y dinero, pero gestionar grupos para que aprendan a callar su malestar y retomen su trabajo de forma óptima, es muy redituable para el esquema privado empresarial. La cuestión aquí será desenmascarar los intereses empresariales detrás del discurso universitario científico

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

que pretende objetividad y neutralidad basado en evidencias *ad hoc* a su propia metodología, dejar de provocar a través de lo llamativo de la marca y la moda; y seguir, más bien, la línea que cuestiona sus limitaciones y alcances (Echeburúa et al., 2010) en consonancia, no sólo con sus métodos y resultados, sino con su ética, más allá de su espectro ideológico inescapable.

7.3 El lenguaje académico y la impostura objetivista

Qué lindo es el hecho de contar con tantas palabras distintas para referirnos a las mismas cosas o con una ligera variación en las letras expresar lo contrario; cada una tiene su propio matiz y color, en su forma fonética y fonológica; en su escritura, trazos expresivos, en su estética misma. El sentido poético de la palabra siempre nos atraviesa en el momento que intentamos querer decir algo y al final, terminamos diciendo cualquier otra cosa. Cortando el rollo, es natural que el semblante del discurso científico persiga la comunicación efectiva de la información al evitar en la medida de lo posible los malentendidos, para facilitar el consenso y la relevancia de los datos. No obstante, no podemos perder de vista que el lenguaje, justamente, es el fiel reflejo del campo de nuestras batallas ideológicas. En el lenguaje determinamos cómo nos relacionamos con la realidad: cuál es nuestro lugar y cómo nos movemos en relación con sus elementos significantes, significantes porque pueden significar pero solamente en potencia al combinarse con otros significantes. Por tanto, los términos difícilmente significarán lo mismo en un ámbito jurídico que un contexto clínico; sin embargo, puede ser un punto de partida interesante tomar el supuesto significado de un campo e irlo transformando hasta darle un uso y un valor nuevo, fenómeno que ha ocurrido muchas veces.

No es descabellada la presencia de la ilusión neurótica en muchos de nuestros científicos universitarios que abogan por la univocidad de las definiciones, como aquella maestra que no aceptaba tareas que no tuvieran definiciones de conceptos de la “única psicología científica”. La ilusión proviene desde la corriente prescriptivista imperante tanto en los lingüistas como en aquellos hablantes ávidos y necesitados de regirse por normas rígidas. La normalidad que se trata de imponer por medio de las reglas es artificial. Aun cuando sea las reglas sean impuestas formalmente por instituciones como la Real Academia Española (RAE) no deja de ser una forma artificial de controlar la lengua que espontáneamente utilizan los hablantes. Los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aspectos formales al hablar y escribir tienen su utilidad, la de no volvernos locos y caer en un relativismo. Gracias a los aspectos formales de la escritura, por ejemplo, podemos fijar ciertos puntos de acuerdo temporales para no perdernos demasiado en la escritura del otro y evitar el “y ¿qué rayos quiso decir con eso?”. La posibilidad del acuerdo existe para no enredarnos ni enredar cuando no sea ese nuestro propósito. Sin embargo, los intentos neuróticos de absolutizar el significado, aun cuando sea intentos institucionalizados, no logran evitar que la letra se modifique, que la estructura que soporta al lenguaje se desplace hacia otro punto; porque el lenguaje al final de cuentas es algo “vivo” y está en constante cambio, es la viva encarnación *heraclíteana* del flujo y la transformación.

Ahora bien, tampoco creo que sea pertinente defender lo *academese* en su impostura intelectual. El lenguaje del que suelen abusar en las academias por su terminología hace que, justamente, la ciencia se nos aparezca inaccesible, custodiada recelosamente por los eruditos desde sus torres de marfil, por aquellos que se encumbran a sí mismos por hablar con propiedad. Sin embargo, todos podemos caer en esta actitud y es mejor reconocer que, en todo caso, nos volvemos especialistas del lenguaje sólo de aquel que suponemos que sabemos y no del que desconocemos. El lenguaje académico de la psicología nos ha impregnado ideológicamente indirectamente en su intento de neutralidad y objetividad, al decirnos que sólo describe la realidad y no asume y contribuye a la normalización de la normalidad ideológica dominante. El lenguaje académico al presentarse como ciencia natural ha despolitizado la discusión centrándose únicamente en aspectos formales y epistémicos sin reconocer su propio lugar dentro del discurso.

En materias como observación, procesos psicológicos o algunos talleres cuando se nos pedía que escribiéramos en tercera persona con el fin de darle mayor formalidad y objetividad al texto, no era más que una simulación, un acto performativo para identificarnos e investarnos con la etiqueta de científico, por escribir como se acostumbra a hacer en la comunidad científica. Obviamente sabemos muy bien, no hay que ser ingenuos e ignorar el pragmatismo en cuanto a los usos lingüísticos, que la máscara de la impersonalidad es un solo aspecto que caracteriza por tradición a la escritura científica, y que para hacer ciencia en realidad hacen falta muchas más cosas importantes. Lo interesante y que intento resaltar con esto, es más bien la posición

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

reprimida del que escribe, del autor, la idea lacaniana de la supresión del sujeto en la ciencia.

La escritura científica comúnmente ha apelado a la depuración ideológica, del sesgo personal, de buscar la objetividad anulando la subjetividad subyacente. Por tanto, se ha promovido por ejemplo, la impersonalidad al escribir el texto en tercera persona, no dar juicios de valor, etc. Lo cual nos habla más de la actitud performativa de la vieja tradición escritural para mantener la ilusión, y menos de que esto efectivamente contribuya a aumentar la científicidad de una investigación psicosocial. Como nos dice Pavón-Cuéllar (2020, p. 31): “Los discursos de la ciencia intentan purificarse de cualquier otro pensamiento metafórico diferente al suyo... esto les permite presentar sus metáforas como los únicos descriptores fieles de la realidad, como si fuesen transparentes, como si no fuesen metáforas”. Es decir, lo que surgió en un primer momento, como un ejercicio de transparencia y comunicabilidad, se volvió un acto sistemático e irreflexivo de sostener una ficción como verdad. Le dimos más importancia al carácter retórico de la escritura para aparentar objetividad; pensamos que podíamos habitar una escritura por fuera de las metáforas del lenguaje

En el caso de la auto-etnografía, parte del reto ha sido emerger en todo momento mi propio lugar a la hora de construir el texto; de no temerle a la aparición de lo sintomático, a los prejuicios y las valoraciones de la propia historia. Al estar reprimida nuestra posición como investigadores, sólo aparece tibia y sutilmente en nuestra metodología, en la discusión y conclusión de nuestros resultados, en forma de sesgos o limitaciones y decisiones implícitas. Es bastante problemático que haya que enmascarnos en la impersonalidad al creernos la falacia de la neutralidad del objeto, sobre todo por el riesgo que tiene suprimir el carácter ideológico de nuestra postura de hacer ciencia y producir conocimiento, al presuponer la realidad objetiva antes de reconocer al sujeto.

Aun con las implicaciones epistemológicas y metodológicas de los límites de personificar en la escritura a la objetividad, sus partidarios pueden seguir asegurando su contribución a un conocimiento verdadero; el asunto radica, entonces, en la propia negación de su lugar ideológico, posición inherente a su propia subjetividad, al no reconocerla y dar por hecho la neutralidad del conocimiento, sólo puede tener efectos sintomáticos en la legitimación implícita de los poderes ideológicos dominantes.

El asunto de la discusión sobre la estructura común del discurso científico no versa tanto en su posibilidad de divulgación, donde afortunadamente gozamos de una generación de buenos divulgadores científicos, sino más bien en el acento del proceso creativo del conocimiento. No me parece raro que nos veamos en la necesidad de complicarnos un poco al escribir nuestras ideas por primera vez, antes de producir con sencillez, las metáforas de las cosas que ya todos vivimos y por tanto intuimos; las cosas de nuestra vida que ya están presentes pero que se descubren de otras formas, a la hora de expresarlas por medio de la palabra. La escritura es un ejercicio retador, pues exige seguir reglas en las formas en las que combinamos las palabras, nos insta a conocer las convenciones básicas si no queremos pasar ignorados o incomprendidos. Contar una historia implicaría no sólo una escritura sencilla, sino poner los afectos en primer plano a través de esas tensiones producto de las combinaciones entre elementos. Escribir materializa lo que no ha sido dicho y da lugar a lo que está por decirse.

7.4 Psicoanálisis lacaniano como dispositivo para la psicología crítica

El lenguaje como observamos es un campo de batalla ideológico, un campo relacional y, en consecuencia, un campo para el ejercicio del poder. Quizá algunos se pregunten ¿qué sentido tiene criticar una epistemología o una teoría desde otra? Tal vez, o mejor que podríamos hacer, en todo caso, es reconocer los defectos que tiene lo que nos gusta y, por tanto, nos animamos y comprometemos a ejercer y defender. Y, puede ser que no le falte razón, pero un poco de calma, que hay más cosas que decir al respecto. Es justamente desde la enunciación explícita de nuestra posición como nos reconocemos de un momento a otro en el tiempo de forma evanescente y no perenne. Mi posición no es privilegiada por hablar desde la crítica, porque no está desideologizada ni vaciada por completo de sentido simbólico ni tampoco de dirección y estructura. Yo tengo mis valores y creencias como cualquiera otra persona, soy partidario de ciertas cosas y rival de otras. En este sentido, que abogue por el psicoanálisis lacaniano no tiene que ver tanto con que las explicaciones psicológicas sean mejores que las de las otras teorías, ese es el falso problema que he tratado de ahondar en este capítulo. Lo importante para no caer en el relativismo moral, es reflexionar sobre qué hacemos y qué implicaciones puede tener, más allá de su esfera concreta de saber, qué efectos tiene que las cosas puedan ser pensadas de una u otras formas, justamente para evitar ser siervos de las ideas y el idealismo y más bien

podernos servir de ellas. La lectura que hago a través de las ideas de Lacan justamente tiene valor como dispositivo crítico, pero hay que hacerlo manifiesto para trascender la psicologización de los términos y los conceptos que a veces puedo llegar a utilizar, superar el psicologismo con historización como intenté hacer en el primer capítulo.

La relación entre psicoanálisis y lenguaje ha sido muy estrecha, sobre todo desde el giro que hizo Lacan de Freud. Aunque lo *academese* aparezca en el *lacanés*, no implica que tenga el mismo funcionamiento, aun cuando, en muchas ocasiones, pareciera que predominara un esnobismo rampante en los círculos lacanistas de pretender que se sabe más de lo que realmente se dice. No vale la pena negar esta dimensión performativa del uso de términos especializados dentro del psicoanálisis lacaniano, menos cuando todos hemos transitado en esa vía —quizá en un principio para pertenecer y también para ejercitarse con ciertas nociones teóricas— y creo que no es exclusivo de esta escuela sino de muchas otras disciplinas, sólo que lo notamos más en las que no son espacialmente de nuestro agrado.

Sin embargo, el psicoanálisis no es una cosmovisión tal como defendió Freud (1932). El psicoanálisis no es una visión ideológica que pretenda ni tampoco pueda totalizar y *psicoanalogizar* todo el mundo en su comprensión e interpretación —que al igual que la psicología puede acabar como psicologismo³⁰—. Tupinambá (2021) expresó la idea sobre el deseo del psicoanálisis, una idea para defenderlo de las posturas monolíticas que se han vuelto rancias al monopolizar los dichos y la imagen de Lacan; especialmente, por las acciones controversiales institucionales y políticas en las que se ha envuelto J.A. Miller³¹ y la Asociación Mundial de Psicoanálisis, han vuelto de la sospechas del lacanismo la confirmación del entorno parisino con muchos matices ideológicos y preocupantemente sectarios.

El psicoanálisis, en caso de tener un deseo, estaría en la posibilidad misma de la ontología de la ruptura; en la posibilidad de vaciar el significado de aquello que ni siquiera tienen una función de utilidad más que la de producirnos sufrimiento; así, sus

³⁰ Entendiendo por psicologismo cuando las corrientes teóricas psicológicas al volverse dogmas esencialistas y no formas temporales y ciertamente convencionales de concebimos como sujetos que se piensan y se hablan, lo que produce un efecto de cosmovisión de ver lo psicológico hasta en la sopa.

³¹ Véase las polémicas disquisiciones entorno a la transexualidad de Miller (2021) y Žižek (2021) acusando el repunte ideológico de la AMP dirigida por el mismo Miller, así como su crítica a la izquierda francesa desde la psicologización, como fue el caso del candidato Mélenchon (cf. Miller, 2017).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

herramientas están centradas en curar el sufrimiento neurótico atormentado por la insuficiencia de la idealización. Neurotizado y drenado en vano, como cuando me sentía insuficiente practicando la música al compararme con los prodigios musicales. Un ideal que sólo existe por llenar de sentido el síntoma. Esto es aquello que llamamos goce: la cristalización del sentido en términos absolutos e impide poner en duda lo que llamamos Verdad, o cuando sabotea toda posibilidad también de crear y consolidar diferentes verdades.

El deseo provee una actitud crítica al fungir como aquello que rompe la ilusión de completitud en el Otro, lo que emparenta al psicoanálisis más con el sujeto y método científico que con la religión, pues eso es lo que precisamente busca cortar —más no eliminar, pues es una tarea imposible la desideologización absoluta, si nos tomamos en serio las fórmulas aforísticas de que “Dios es inconsciente” (Lacan, p. 67, 1964/1987) y el inconsciente es la política (Lacan, 1967). Y es en este punto donde intento recuperar un psicoanálisis de la propuesta lacaniana y no lacanista, como un método para desideologizarme de la hiperindividualización y del egoísmo que producen los pensamientos religiosos y los cultos al yo; para desdoblarme reflexiva y críticamente contra el discurso amo del capitalismo neoliberal al tomar distancia y problematizar su presencia en el ámbito formativo de la psicología profesional y el psicologismo y su influencia en la ciencia psi normativa y dominante; para no identificarme con el psicoanálisis sino ayudarme a partir de éste para hablar de aquello que nos asfixia conjuntamente, pero al mismo tiempo nos aísla y hace sufrir singularmente. La cuestión es que muchos sólo vemos los problemas ideológicos en el rival y sus creencias, y no en nuestras propias identificaciones. Psicoanálisis para abrazar la diferencia.

Capítulo VIII. La intimidad y la extimidad de la crisis

La crítica emerge de las crisis, pero es coyuntural. Las crisis devienen porque algo ya no marcha, porque se marchita. Durante el estudio de los procesos psicológicos infantiles, las crisis fueron un tema constante y relevante en los diferentes estadios del desarrollo, específicamente desde las teorías piagetiana, walloniana, vygotskyana y eriksoniana. Las crisis se gestaban porque las estructuras que hasta entonces se habían adquirido y consolidado, topaban con pared ante una nueva situación o requerían una función distinta; en consecuencia, la estructuras se volvían insuficientes y obsoletas, a

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tal punto que forzaban al organismo a probar cosas nuevas o distintas por necesidad, dando lugar al desarrollo psicológico. Aprender a caminar es un gran ejemplo de ello: apenas y nos volvemos diestros para coordinar nuestras extremidades, manipulamos objetos con cierta habilidad y movemos las piernas coordinadamente; pero, es hasta que nos ponemos en pie, que ponemos a prueba nuestras funciones como el equilibrio, de sostén, percepción visoespacial, etc. Jamás lo conseguimos en el primer intento, sino después de varias caídas -unas más dolorosas que otras- y quizá, con la ayuda de alguien que nos acompañe y nos brinde seguridad a dar nuestros primeros pasos. Me parece que aprender a caminar es una metáfora muy elemental, más simbólicamente se ajusta muy bien a las dificultades que enfrentamos cuando exploramos algo nuevo, algo que deseamos, pero en ocasiones, las caídas previas nos pueden echar para atrás para animarnos.

Alrededor del tercer semestre de la carrera, comencé a considerar que tal vez la psicología no podía ofrecerme algo especial en el sentido vocacional que al comienzo anhelaba. Las respuestas se quedaban cortas para las preguntas que, con una creciente fuerza, me circulaban e inquietaban diariamente. Consideré en varias ocasiones desertar de la carrera, sin mirar atrás. Además de no encontrar respuestas a mis preguntas, sentía que no encontraba nada lo suficientemente alentador y motivante para seguir estudiando, más allá de encontrarme y desahogarme con mis amistades; aunque, los temas de las clases me parecían interesantes, su práctica metodológica anulaba mi gusto por conocer y relacionarme con las personas al considerarlos objetos de la observación externa, poniendo barreras a través de los protocolos, los cuestionarios y los instrumentos; en resumen, me sentía distante de las personas a pesar de estar frente a ellas. Me daba la impresión de que la psicología profesional desconfiaba del trato directo con las personas porque sentía que se empañaba o nublaba su juicio objetivo al tratarlos como sujetos y no como objetos. Me parecía que la psicología tenía una enorme demanda histórica como disciplina científica, y para escapar a sus críticos que la tachaban de ideología, buscaba con ahínco cómo cubrir esta falta antes de que alguien se diera cuenta del engaño y la disfrazaban con toda la parafernalia metodológica y técnica, a pesar de que después sus datos sólo reflejaran obviedades. Cubren su error respondiendo efectivamente al encargo social del control individual.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Durante este lapso de crisis de identidad profesional, el profesor de la materia de segunda Infancia me ofreció una entrada al campo de la investigación pues, según él, tenía “madera de investigador”. En aquel momento, sus palabras se sintieron como un halago tranquilizador. A pesar de que me llegué a dormir en varias de sus clases, no por aburrimiento sino porque eran a primera hora del día y estaba cansado de la noche, me gustó saber que alguien reconociera un potencial escondido en mí. Sin embargo, al mismo tiempo, sospeché si más bien no me lo decía porque necesitaba un *minion*, un chalán que le ayudara a sostener su línea de investigación y liberarle la carga administrativa, y sus palabras sólo eran sutilezas para reclutarme. Más allá de lo horrible que es sospechar y desconfiar así de alguien, lo que me incentivó a no aceptar su oferta es que no me parecía lo suficientemente atractiva ni la línea de investigación ni la idea de pasar más horas en la universidad; como mencioné, me encontraba bastante cansando tanto física como anímicamente. El estrés y la angustia empezaron a agudizarse a partir de este punto de la carrera, no por los contenidos en sí mismos, sino por esa sensación de desorientación vital y no quería regalar mi tiempo a una empresa incierta. Lo curioso es que, profesionalmente hasta ese momento de la carrera, la investigación era el único campo que me parecía atractivo y más plausible para mis habilidades.

El tercer semestre definitivamente representó la caída de varios de mis ideales. En primer lugar, el ideal de la psicología como profesión. Se volvió inaguantable la experiencia diaria de que la psicología era una carrera insuficiente, sentía que yo no estaba hecho para la profesión y viceversa. Nuevamente, hizo su aparición la misma sensación que me atravesó cuando cursé la carrera de música: querer huir porque la insuficiencia y la exigencia hacían mella en mi deseo de estar ahí. Aunque esta vez fue algo distinta, pues se trataba de un desencanto con lo que la psicología, como panorama, me podía ofrecer, y quizá eso me ayudó a no culpabilizarme tanto por sentirme insatisfecho.

Aunado al descontento hacia la carrera, percibía que no encajaban del todo las piezas con las que buscaba armarme. El malestar brotaba y permeaba por todas partes: quería huir de mi identidad como mexicano, como hombre, como estudiante, como trabajador asalariado. Quería otra calidad de vida y un escape a la normalidad de la sociedad; no quería tampoco el lugar desde el que me interpretaba y actuaba

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

inconscientemente, el papel que suponía se me había asignado como destino. Ante tal hastío y sufrimiento, la experimentación con sustancias psicodélicas, al menos por un tiempo, sentí que me ayudaron a recuperar la subjetividad suprimida por la psicología, me permitían salir parcialmente de la anestesia egocéntrica y el egotismo.

En mi momento más oscuro pensé en emigrar a Japón. Me doy cuenta de que era una fantasía colonialista —de la maquinaria de la industria cultural— de proyectar otro mundo mejor e idealizado, desdeñando en el proceso las condiciones materiales heredadas de mi país. Paralelamente al tercer semestre, empecé a tomar un curso oficial de enseñanza del idioma japonés, y todo este proceso de *japonización* contribuyó paradójicamente a la desmitificación del Japón fantaseado. Después de una investigación profunda de las experiencias de extranjeros viviendo allá, me asombró la cantidad de problemas culturales y sociales como el conservadurismo o el machismo que tenía Japón pero muy bien disimulados en la imagen que proyectaban hacia el extranjero, y su esfera individual a la que estaban enfrentados asfixiados en sus múltiples máscaras sociales; sentí una soledad escalofriante de sólo imaginarme como un *hikikomori*. La sociedad neoliberal atrapaba al japonés en un goce autista, exclusivo de sí mismo sin otros y su infantilización perpetua. Preferí dejar de imaginarme viviendo en una sociedad xenófoba y aislacionista. Me quedé sólo con los destellos y los gritos ahogados que los mismos japoneses reflejan creativamente de sí mismos, a través de sus productos culturales en la animación, el manga y los videojuegos.

El cuarto semestre sería el comienzo del cambio en la balanza. Fue uno de los semestres más excitantes tanto por los contenidos como la aparición de la crítica, además, de haber ingresado al laboratorio de investigación. Aunque aún me sentía perdido, tenía un gusto renovado porque la psicología podía ser más de lo mostrado en clase y había más cosas alrededor de ella con las cuales nutrirla. Fue el momento de darle la vuelta a la psicología y empezar a palpar otras posibilidades. Sin embargo, esta inyección anímica no duraría mucho y pronto se vendría abajo: mi posición subjetiva continuaba resquebrajándose y la psicodelia pronto se volvió una entrada sin retorno al abismo, quizá un abismo al que me había resistido a mirar desde hacía mucho tiempo.

En quinto semestre se vino la caída en picada, realmente, fue cuando toqué fondo. Digamos que por fuera me seguía viendo con relativa normalidad, sólo mis amigas más cercanas sabían que había algo extraño detrás. Por dentro me sentía cada

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

vez más tenso y angustiado, la incertidumbre sobre este mundo se volvió avasallante. Después de vivir el temblor del '17, los días se convirtieron mixturas de luces y tinieblas, prevaleciendo las sombras. Se cristalizó la crisis donde sentí que me había envenenado de esta en realidad, de su gente y el absurdo. Ya no pude disimular más, caí afectivamente en depresión e ideaciones suicidas, con fuertes intenciones de renuncia, exilio y ascetismo. Afortunadamente, las condiciones pudieron aminorar, noté el apoyo de los otros: mi familia y amigos, a pesar de que en mi desconexión no les decía directamente por lo que estaba pasando, estuvieron ahí para hacerme soporte a su manera. Fueron días de mucho trabajo personal. Esta reversión del malestar fue gracias en gran parte a que me reconstruí a través del trabajo analítico, de sentarme cara a cara con una persona que estuvo ahí para empantanarse conmigo, para escucharme, darme palabras de alivio y ayudarme a producir un nuevo sentido. Definitivamente, pude darme cuenta de varias condiciones que me llevaron de pasar de la intimidad a la *extimidad*. Fue un proceso arduo de pasar del encerramiento de la culpa a la responsabilidad compartida de nuestra historia colectiva, de las macro determinaciones que nos afectan singularmente. Resultó ser fundamental mi periodo de análisis para evitar mi temprana salida del mundo al enfermarme de su excesiva normalidad como si todo estuviera perfectamente, y también fue crucial para evitar que me convirtiera en uno con en el diván, el consultorio y la clínica. Pude pasar del trauma oprimiéndome a la marca del deseo, a la producción de la diferencia en otro espacio: la escuela.

Capítulo IX. Málaga: ejemplo de educación neoliberalizada

El octavo semestre sería muy distinto al resto pues me iría de intercambio a Málaga, España. En aquel momento, buscaba la oportunidad de ver y conocer otro mundo, me iba en un punto en el que me sentía relativamente estable con mis relaciones sociales, personales y académicas. Creía que era un buen momento para partir en busca de otro tipo de experiencias. Fue un viaje que me costó bastante en múltiples sentidos, a pesar de los apoyos económicos que pude conseguir en el camino, no pude evitar endeudarme, finiquitar la deuda me llevó un tiempo prolongado, y tal situación creo que dejaría marcada la experiencia en un sentido de la justa valoración por medio de los esfuerzos para que no fuera un viaje de placer y olvido instantáneo.

La travesía intercontinental me tomó un día completo desde Aguascalientes hasta llegar a mi nueva casa en Málaga. El viaje resultó ser muy agotador, aunque no tanto como el *jet lag* experimentado durante la primera semana y, éste tampoco representó un problema como lo fue la adaptación a la ciudad cuando terminó la “luna de miel” con la nueva tierra europea. En un punto cercano a los dos meses, llegó la etapa de transición donde resentí no tener a alguien querido con quien compartir todo eso nuevo, con quien poder hablar a profundidad sobre mis incertidumbres, miedos y desencantos. Aunque en nuestros tiempos con las tecnologías de las redes sociales estamos hiperconectados, también nos ofrece una sensación de falsa conectividad; por tanto, siempre he preferido los encuentros con otros en el mismo espacio y tiempo. Este sentimiento de nostalgia no era sólo una remembranza al echar de menos a mi casa, familia y amigos, o inclusive, extrañar la idiosincrasia mexicana en general; sino, más bien, extrañé la posibilidad de interactuar con intimidad y profundidad, poder charlar con alguien sobre lo que estaba experimentando sin simulaciones, pretensiones y apariencias.

Durante mi transición en España comprendí que —obviando la facilidad de acceso a unos servicios y seguridad que en México era más complicados— de este lado del charco tenían otros problemas graves emergiendo. Me di cuenta de sus conflictos estructurales donde el peso de la historia colonial retorna en la forma de discriminación étnica con el creciente flujo de inmigrantes —mayoritariamente africanos y de oriente medio— hacia los países europeos. Refugiados forzados a emigrar, quienes difícilmente tienen igualdad en cuanto el acceso a la justicia y oportunidades de su desarrollo social. Es muy complicado adquirir una vivienda digna en España por la especulación inmobiliaria que no solamente ha vuelto cara la compra de una casa sino también el arrendamiento de una habitación. Fueron momentos que, al verlos con mis propios ojos, caí en cuenta, de que en este mundo no hay mejores lugares que otros en un sentido absoluto y tajante, no todo puede ser mejor en todos los aspectos posibles. Además, me di cuenta de que mi anhelo por ir a otros espacios geográficos estaba influido por el deseo de transformar o construir “otro lugar” para vivir. Pero, es deseo cuando no está coaccionado por la obligación, por la necesidad al no quedar otra alternativa. Es deseo, siempre y cuando, no sean las condiciones de tu lugar de origen las causas que te orillen a moverte en calidad de desplazado y refugiado. El deseo de ir a otra parte, desde luego que, se verá afectado por las condiciones materiales del destino en el sentido del lugar

de llegada; cuando la luna de miel de la vida nómada llegue a su término, este deseo se verá interpelado, imputado a si logra asentarse con relativa paz o, por el contrario, se ve en la necesidad de emprender nuevamente el camino en busca de otras rutas. En otras palabras, si el deseo nos insta a combatir y revolucionar nuestro nuevo entorno para que evitar la adaptación unilateral del individuo al entorno, convertirnos en espíritus nómada al “viajar sin movernos” dándole vuelta a la resignación y la conformidad del sedentarismo de la adaptación pasiva.

Moverse implica una dislocación de los que arriban y de los que los reciben. En una auto-etnografía llamada *Atrapada en provincia*, Bénard (2016) narra su experiencia de crecer en la Ciudad en México y luego tener que mudarse a Aguascalientes. El contraste presentado en el libro no está dado exclusivamente por los cambios de moverse de la capital del país a una pequeña ciudad, sino por el papel de la dinámica social de la reacción hacia los forasteros. La postura y el trato que los locales tienen hacia los visitantes también forman parte del choque cultural. Mientras leía la auto-etnografía de Bénard, no pude evitar sentir cierto grado de identificación, ya que en Málaga pasé por una situación similar. Aguascalientes, a diferencia de Málaga, no es una ciudad muy turística, salvo por la verbena abrileña³². La ciudad andaluza es visitada frecuentemente, sobre todo, por otros turistas europeos y tiene un flujo migratorio constante: personas de otras comunidades hispanas y países africanos como Marruecos, quienes se van a vivir a Málaga por razones de trabajo, educación, seguridad, entre otras.

A raíz de la época del *Jet Set*, la provincia de Málaga es probable que se haya hastiado de lo extranjero, particularmente en Marbella. La ciudad, con el tiempo, se vio envuelta por la gentrificación, la cual propició la aparición de un hermetismo social entre los locales y los denominados “guiris³³”. La gentrificación tuvo como efecto la creación de negocios, restaurantes y plazas exclusivas para los malagueños y los sitios turísticos cercanos a la plaza de la merced, el monte de Gibralfaro y el puerto, reservados para ser ocupados por los foráneos. El ocio en el capitalismo se apropia no sólo de los espacios físicos sino también simbólicos, al consumir las dinámicas espontáneas de los locales (Mansilla et al., 2021), al volver exótica su dinámica

³² La Feria Nacional de San Marcos.

³³ Término castellano, con lo que los españoles suelen referirse coloquialmente a los extranjeros, sobre todo, alemanes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cotidiana. De la misma manera, en Aguascalientes encontramos una lógica similar en los hidrocálidos y su lema de “la tierra de la gente buena”. Semejante lógica representa una brecha, un abismo en la relación con el otro que suponemos extraño. Es la enajenación o extrañamiento del semejante que surge como una defensa ante la sensación de la pérdida de identidad, de invasión, muy frecuente de hallar en ideologías chovinistas y ultras. Cuando empecé mis clases en la universidad de Málaga, pude palpar esta situación de forma gradual y sutil. Aguascalientes no tiene una historia tan agudizada con la gentrificación pero parece que ya no tarda demasiado en empezar, cuando vemos noticias de que la administración pública quiere incentivarla a través del turismo médico con los vecinos del norte del país (Ávila, 2022).

El flujo migratorio que reciben cada semestre en Málaga se refleja en la gran cantidad de estudiantes de intercambio de Europa y del resto del mundo. En parte, gracias al sistema Erasmus que incentiva, a través de apoyos económicos, la movilidad estudiantil entre los países europeos. Como mencionaba anteriormente, la coyuntura migratoria es un elemento del entramado cultural, donde la novedad es la normalidad, a diferencia de Aguascalientes donde los estudiantes de intercambio más bien son escasos. Esta contrariedad para los malagueños quizá fuera una de las razones para su apatía o hermetismo hacia los foráneos. Tal vez estaban hartos de la fiesta salvaje e ininterrumpida de extranjeros que sólo vienen a divertirse y tomarse un descanso largo de su rutina curricular, de los turistas ebrios vomitando en sus plazas y jardines. Los pocos estudiantes nacionales que hacían vínculos con los foráneos eran, generalmente, otros migrantes españoles, por ejemplo de las Islas Canarias o de pueblos aledaños como Ronda, Fuengirola, y de los enclaves africanos como Ceuta y Melilla. De hecho, formé equipo de trabajo en una materia con un marroquí proveniente de Tánger, quien era rechazado por los demás miembros de su grupo, a pesar de que él había estudiado toda la carrera con esta generación de estudiantes.

La ausencia de proximidad e indiferencia por parte de los malagueños logró que me fuera cohibiendo en el salón de clases. Aún en algunos profesores se manifestaba la apatía cuando de repente hacían como que no entendían el acento mexicano. Me abstuve de participar tan a menudo y me rehusé a formar parte de las discusiones grupales, aun cuando fueran temas que me parecían interesantes o candentes.

Paulatinamente, me fui convirtiendo en un observador participante no participativo. Así,

perdería el interés en las clases y, por primera vez, usé el derecho a faltas más allá del límite, teniendo que justificar *a posteriori* con la profesora de metodología para que me permitiera presentar el examen final y entregarle los trabajos de clase. Esta presencia ausente, en la que se convirtió mi semestre en Málaga, me afectó bastante anímicamente aunque me permitió poner más atención a la dinámica educativa de la universidad de Málaga y socializar fuera del ambiente escolar para gozar de otras experiencias.

9.1 Sólo aprende a venderte

La dirección formativa neoliberal que se inculcaba en las aulas malagueñas se manifestó con claridad en varios momentos, comenzando con el profesor de la asignatura Psicología de los Recursos Humanos por Competencias. Él nos dijo que nuestro objetivo principal era habilitarnos como “expertos” en la materia, ya que el trabajo de especialista era muy bien remunerado por la industria. El profesor siempre señaló nuestro deber formativo hacia la asimilación del nuevo sistema laboral por competencias y la novedosa cultura de trabajo en la estructura organizacional de la empresa. El sistema de organización era nuevo porque la jerarquía de la pirámide estaba invertida; el cliente se encontraba en la punta de la pirámide y todo se organizaba en función de las demandas de éste, desde la parte más operativa y que tiene relación directa con los clientes y en la base los directivos que ejecutaban los cambios en función de las necesidades clientelares. Me pareció un modelo interesante aunque sospechoso —quizá por sostener la idea de la jerarquía piramidal—, aunque el profesor siempre hacía mucho énfasis en que la jugada estaba en que “el cliente siempre tiene la razón, porque es quien tiene la pasta”. Es probable que fuera un modelo de dientes para afuera, porque era un modelo orientado hacia los resultados, y esto tiende a estructurar la empresa para configurar sus productos como cebos y enganchar exitosamente a los clientes con mercadotecnia más agresiva, por lo que el ambiente laboral se mantiene en niveles altos de exigencia y opresión, sólo que más disfrazadas. Trabajar por resultados personalizados para los clientes implica dos cosas: 1) La investigación de mercado se basa, principalmente, en la recolección y filtros del *big data* que obtienen y filtran a partir de los algoritmos de nuestra interacción por medio de las redes sociales; 2) su campaña de *marketing* es tan agresiva que pueden emular artificialmente y convencer de que lo que venden es el *objeto a*, el objeto causa del deseo, pues se promociona como es todo lo que nos hace falta, una estrategia muy utilizada por los antiguos infomerciales

TEISIS TESIS TESIS TESIS TESIS

televisivos que, a punta de mareo, te siembra la duda de si realmente son productos maravilla.

En las clases trabajamos la “práctica” divididos por grupos, al ser un grupo de último semestre, la mayoría ya estaban reunidos por afinidad. Al final, quedamos los foráneos juntos, un grupo intercultural conformado por tres polacas, un español, un marroquí y yo, el mexicano. A la clase no le pudo faltar el típico proyecto escolar de crear tu propia empresa, concebirla desde sus objetivos, visión, misión, valores; su organigrama o estructura por funciones jerárquicas; y crear una vacante de un perfil o puesto de trabajo. Para crear el perfil por competencias, nosotros lo enfocamos en la gerencia general de restaurantes e investigamos la literatura previa alrededor del puesto.

El proyecto del perfil por competencias consistió en conceptualizar las habilidades y experiencias útiles y necesarias para desempeñarse correctamente en el puesto, maximizando las potencialidades del trabajador para que su trabajo deviniera en mayores ganancias y elevara la reputación de nuestra empresa. El profesor nos decía que el proceso de selección debía realizarse de forma “científica”: todos los conceptos teóricos después los convertíamos en comportamientos objetivos, medibles y cuantificables para poder evaluarlos y ponderarlos debidamente durante la entrevista de trabajo. Sin embargo, las clases teóricas no fueron del todo claras, por lo que, en varias ocasiones necesitamos asesorías grupales fuera de clase con el profesor.

En mi equipo las chicas polacas no hablaban muy bien el español, así que nos comunicábamos en inglés; entre los tres hispanos nos encargábamos de mediar la relación con el profesor, quien casi no hablaba nada de inglés. Al respecto, él nos dijo a los hispanos que hablar inglés era una competencia que a él se le había perdido un poco, pero que nosotros podíamos sacarle jugo a esta habilidad para poder estar en un panel de expertos en una multinacional y cobrar mucho dinero. El profesor nos afirmaba que era necesario tener un poco de ambición porque el típico trabajo de recursos humanos era limitado y el mercado laboral estaba muy saturado. Nos animaba a proponer proyectos así en las empresas y, si no nos hacían caso, entonces creáramos nuestras propias empresas como ya lo hacíamos con las prácticas. Desde luego que percibí las intenciones de impulsar nuestro espíritu laboral y competitivo para que el mercado no nos tragara; el profesor quería que nos diéramos cuenta de nuestro potencial y ver cómo lo podíamos explotar ahí fuera. La tendencia del “yo empresario” y el *emprendedurismo*

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

se ha fomentado con mucha fuerza en las últimas décadas con el avance del neoliberalismo (Harvey, 2005). Sin embargo, durante la carrera en la UAA, las sugerencias o las motivaciones que nos daban los docentes jamás fueron tan directas como ocurrió en este caso, sino todo lo contrario, muchas veces satirizaban esta ideología empresarial. Como mencionaba al inicio de mi auto-etnografía, el imperativo de “sé tu propio jefe” se articula no sólo en la fantasía de desprenderse inútilmente de la explotación de un patrón incompetente e intransigente, sino en la ilusión narcisista de depender sólo de nuestro ingenio, habilidades — y una pizca de suerte, como las historias que alimentan las revistas de economía del que empezó sin nada y ahora es archimillonario— para los negocios y convertirnos en nuestros propios y exitosos productores, en la fuente primaria y directa de nuestros ingresos, sin darnos cuenta de que en realidad somos usados como apéndices, extensiones encarnadas del capital para que ésta pueda subjetivarse y cumpla su deseo de expansión (Marx y Engels, 1848/1979). Lo cual vuelve interesante en contraste la formación psicológica en Aguascalientes, sobre todo cuando en retrospectiva, muchos colegas analizan la formación profesional en términos de precariedad y se quejan de que las prácticas esotéricas o el coaching arrasan económicamente con el mercado del malestar, cuando ellos mismos no transmiten la “mentalidad de tiburón” necesaria para sacar provecho del río revuelto.

Finalmente, en la evaluación semestral, presentamos nuestra empresa y realizamos la entrevista práctica. La mayoría de los compañeros iban vestidos en sacos y camisa. Por unos momentos, me asombró la formalidad, pero recordé que así también acostumbraban a vestir en México en las presentaciones finales; aunque, como de costumbre, yo no iba vestido para la especial ocasión. Además de presentar nuestro proyecto, me tocó participar como entrevistado con otro equipo y no pude evitar jugar con mis compañeros, al verlos tan enfrascados en su papel de entrevistadores. Hasta ese momento, siempre me llamó la atención ver a los malagueños como gente muy metida en su papel en la esfera pública: verlos en las calles hablando y discutiendo con voz muy alta con sus gestos expresivos, como si estuvieran exhibiéndose para que alguien los notara. Más aún enigmático me resultaba cuando argumentaban sus posturas y creencias con tanta seguridad y aparente certeza. Sin embargo, tal confianza se volvía caricaturesca en la simulación de entrevista: ellos claramente tenían muy estudiado y ensayado lo que iban a decir, pero yo, en cambio, no tenía idea ni de qué iba la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

entrevista ni el puesto a solicitar, ya que me avisaron minutos antes, dado que, quien iba participar originalmente no había podido asistir. A diferencia de ellos, tuve que improvisar sobre la marcha mis respuestas. El escenario simulado era para una vacante de vendedor en una agencia de autos de lujo, un vendedor capaz de venderle un auto a cualquier persona. Sin tener idea de qué responder — y el oficio de la venta nunca ha sido de mi agrado—, aunque al principio les seguía la corriente para continuar la entrevista, pronto me aburrí y comencé a bromear. Sobre mi experiencia previa comenté que había sido como barrendero y cargador —lo cual era cierto—, pero que yo veía a la gente vender cosas en la calle y me parecía que era algo muy fácil: “sólo tenía que crearles la necesidad artificial sobre el producto; hacerles creer que sin él están incompletos”. Al ver cómo cambié mi gesto vocal y asumí una postura quizá retadora, mis compañeros entrevistadores se pusieron un poco más serios y nerviosos por no meterme al papel que ellos habían diseñado y esperado.

Al final de la entrevista, les dije que tanto su empresa como el perfil de la vacante me parecían irónicos, dado que su nicho de mercado era demasiado específico al ser su producto autos de alta gama, y evaluar como competencia indispensable la capacidad de venta a cualquier persona me parecía incompatible, sobre todo, porque me plantearon hacer el ejercicio de la venta a alguien con un trabajo normal, pues querían ver si podía convencerlo de comprarlo. Pensaba para mis adentros en lo absurdo y en la ingenuidad de su visión: cómo pretendían endeudar a una persona común de por vida, si de entrada un auto para muchos es un lujo y no una necesidad, todavía peor un super deportivo. La persona que, efectivamente, compra autos de lujo pertenece a un círculo diminuto que se puede permitir hacerlo, incluso sabe que es parte de su pertenencia de clase poder mantener su estatus a través de las apariencias, —aunque haya algunos millonarios que prefieran disimular su riqueza y el perfil discreto—, alguien de esta clase socioeconómica que va a una agencia de este tipo no duda si comprárselo o no, más bien, se detiene a pensar cuál es el modelo que más encaja con sus preferencias estéticas, si puede personalizarlo o ajustarlo a su marca de identidad individual³⁴. La situación me exasperó a tal punto que decidí payasear diciéndole mordazmente al

³⁴ Sería interesante reconocer que esta era una crítica que ya en el momento de la entrevista se estaba constituyendo. Veía con desagrado el proceso de la entrevista, y apreciaba que emergía un actitud crítica por la forma en la que manifestaba claramente el trasfondo ideológico y porque me parecía tan problemático este asunto.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

supuesto comprador: “Con todo respeto chaval, pero usted será la envidia del barrio. Si me compra este bonito Lamborghini murciélago podrá aspirar a ser como esos señores ricos, esos abogados de prestigiosos bufetes que suele ver en la televisión y, aunque ahora no lo vea claro, cuando tenga las llaves en mano automáticamente sabrá que así es”. El ambiente se tornó un poco tenso, con aires de incredulidad por parte del equipo, que se veía obligado a continuar a pesar de la respuesta. Al final, proseguimos hasta concluir la entrevista y les pregunté, de forma retórica, si sí me había ganado el puesto.

El profesor de hecho parecía que había disfrutado de la escenificación y se había reído por lo inesperado del encuentro. Me dijo que si a él le hubiera tocado entrevistarme me habría botado a la primera, y felicitó al equipo por conservar la calma y haberse mantenido de forma profesional. Aún con todo, el profesor me agradeció por haber participado y me dio de regalo unas décimas extras en la calificación final. Es curioso darse cuenta, al vivir en carne propia, que cuando uno decide activamente no jugar al cuento del neoliberalismo empresarial, la gente te puede mirar con mucha extrañeza y no al revés, por prestarse animadamente a jugar un juego tan macabro y perverso. Justamente, no sucede lo contrario porque el capitalismo neoliberal es la ideología dominante y naturaliza esta forma de andar por la vida, nunca porque estas formas de ganarse la vida puedan justificarse como verdaderamente éticas y socialmente justas para nuestra vida en relación con otros.

9.2 Psicología cuantitativa y estadística al servicio del clasismo

La profesora de Estadística e investigación cuantitativa tenía un estilo muy directivo y un tanto regañón, y me hacía recordar a mis profesoras de primaria o secundaria. Ella se molestaba mucho con las distracciones y los murmullos mientras explicaba los temas, pero también lo hacía con las preguntas simplonas, como si siempre los estudiantes preguntaran lo necesariamente obvio. En una ocasión, la profesora, harta de que muchos de sus alumnos estuvieran mirando la pantalla de sus móviles y después de habernos reiterado que no los usáramos en clase; ella, con su mirada fija hacia nosotros fruncía el ceño y apretaba los dientes, nos preguntó si estábamos enterados de una investigación acerca de la correlación entre el uso del móvil y la pertenencia a cierta clase social. La profesora, con un tono visiblemente enfadado e irónico, nos decía que habían encontrado una relación de pertenecer a una clase

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

socioeconómica media o baja con un mayor tiempo en el uso de los teléfonos celulares al día. En otras palabras, las personas de clases bajas eran más propensas a desarrollar una adicción al uso del teléfono móvil. La profesora terminó con la respiración pesada y sin dejar de sostener una mirada desafiante, al ver nuestro silencio, se incorporó poco a poco hasta que cambió su postura corporal y prosiguió con la clase sin hablar más del tema en cuestión. Creo que muchos de nosotros, al presenciar esta escena, nos cayó la “pedrada” arrojada al aire; entendía su enfado, aunque me preguntaba si, en el silencio de los presentes, se había producido una incomodidad que aceptaba una verdad enunciada desde la supuesta evidencia científica, o era preocupación silenciosa por no querer ser identificado como un adicto de clase baja. Ahora, me pongo a reflexionar si, con estos tipos de casos, realmente podemos seguir objetando que la ciencia como producto cultural puede ser neutra y anti-ideológica. Creo que el método científico, aunque lo depuremos de mil maneras distintas, al interpretar nuestros análisis de los datos cuantitativos siempre dejan la brecha para que emerja la subjetividad que produce la objetividad; para que surja el lugar ideológico dominante que produce la posición subjetiva de amo al enunciar la gran verdad, que es la de una verdad material e histórica de la lucha de clases. Realizando la investigación para ver si podía encontrar dicho artículo, me di cuenta de que, en realidad, hay toda una literatura interesada en conocer cómo estas variables culturales condicionan la cantidad y el tipo de uso del celular (Ciochetto, 2013); inclusive, hay perspectivas que buscan ir todavía más lejos y establecer la presencia de patrones cognitivos, cerebrales y genéticos que predispongan esta relación (Miller et al., 2012).

Lo que emerge como incógnita en la discusión es lo que se enunciaba, lo que la profesora decía con los recursos que tenía en ese momento como armas para provocarnos. Más allá de su fin instrumental de que el salón centrara su atención en la clase, surge la pregunta: ¿por qué enunciar su preocupación desde una postura clasista? Acaso, ¿la adicción está propensa a aparecer solamente en la clase baja? Empíricamente, diríamos que no, sabemos de varios casos de la supuesta clase alta adicta al celular que anulan esta mutua exclusividad. En primer lugar, porque, justamente en un nivel epistemológico, Ciochetto (2013) y Miller et al. (2012) enuncian un análisis que puede emparejar ambas variables más no implica que una funja forzosamente como causa de la otra. En segundo lugar, tenemos el aspecto ideológico: cabría preguntarnos por qué, para una investigación académica, sería relevante una

variable sociocultural como la clase para identificar su relación con la adicción. El discurso universitario (Lacan, 1970/1992; Parker, 2001) funciona como un discurso del amo disfrazado de la supuesta autoridad o competencia científica pero que, retóricamente, enmascara un contenido ideológico, en este caso clasista. La retórica de lo científico encubre lo que hay detrás de tales afirmaciones inscriptas en la investigación: el lugar de una psicología que escinde y clasifica como mejor o peor a las subjetividades no con un criterio objetivo, sino con un criterio ideológico dominante de la clase en su sentido histórico, social, económico y cultural.

9.3 La patología de la normalización

El profesor que impartía la clase de psicopatología era una persona que rondaba la cuarentena de edad; solía hacer chistes de los temas que exponía y sonreía con el diente pelado mientras nos contaba sus anécdotas clínicas. El profesor buscaba ser muy sencillo con sus explicaciones y nunca discutía a fondo los temas. Al escucharlo hablar con tanta ligereza y con tantas contradicciones sobre temas tan complejos y delicados como la cuestión clínica, me causó molestia. El profesor respondía nuestras preguntas asumiendo una actitud paternalista, dejando entrever que él era el que sabía y nosotros no, pues nos decía que él venía a “sembrar semillas” para que nosotros floreciéramos como psicólogos.

En una ocasión, al revisar el panorama histórico de la psicopatología, el profesor nos dijo que la patología no podía reducirse a una mera cuestión de poder, como señalaban algunos referentes de la antipsiquiatría como Thomas Szasz, porque el sufrimiento humano era una “cosa seria”. El sufrimiento estaba por arriba de la cuestiones de poder y, no podíamos hacer nada si nos tomábamos muy en serio a estos críticos y renunciábamos a las explicaciones psicológicas por seguir las posturas anti-patológicas. Hubiese estado bien poder, en ese momento, recordarle al profesor que fue gracias a estos personajes, médicos psiquiatras como Szasz o David Cooper, el auge del movimiento de la antipsiquiatría en la década de los 60's; críticas fuertes pero necesarias para cambiar muchas convenciones tradicionales de la psiquiatría para que ésta fuera menos “deshumanizante” (Ballantyne, 2021). Curiosamente, en otro momento del curso, el profesor de forma abierta rechazó los modelos biomédicos al decir que éstos provocaban daños a través de los fármacos y realmente no curaban nada.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Las contradicciones también afloraron cuando el profesor dirigió su crítica hacia los modelos psicodinámicos, a los cuales ridiculizaba porque, según él, sólo se centraban en la infancia y sus traumas, pero luego él mismo nos decía que todos nuestros problemas mentales se debían a las historias o películas que nos montábamos desde siempre. El profesor nos enseñó su modelo de trabajo clínico y que, en su opinión, era el más “cómodo” por lo práctico que resultaba. El modelo consistía en dar cuenta de: 1) los antecedentes o factores desencadenantes (rutinas, costumbres, hábitos, historia familiar, etc.), 2) el suceso detonante, 3) el problema o la patología y 4) los factores protectores. El profesor nos contó, a modo de ejemplo, cómo aplicó el modelo en una paciente que había padecido un brote psicótico. Lo primero que hacía el profesor era ver qué tan intranquila estaba la chica, darle soporte y, una vez que estuviera lo suficientemente calmada, se enfocaba en tratar de “desmontar su historia” por la que se había ocasionado la crisis y cómo ésta se ligaba a sus creencias, acciones y hábitos. Por ejemplo, sobre el apartado de los factores de riesgo, el profesor le dijo a la paciente que debía evitar los estímulos que le habían provocado el problema, i.e. el consumo de cannabis. Posteriormente, con relación a los factores protectores, el profesor le recomendó a la chica que empezara a buscar “sustitutos” al consumo de sustancias, por ejemplo, hacer ejercicio; por último, seguir las recomendaciones psiquiátricas sólo si era estrictamente necesario y continuar con la psicoterapia. Me incomodó escuchar como pretendía trabajar la historia de la paciente, diciéndole que era irracional pensar de esa manera; que por culpa de sus pensamientos es que había caído hasta ese oscuro lugar.

En un momento de la clase, intenté refutarle al profesor que había cosas que no podían cambiarse usando ese método, no van a cambiar simplemente por un cambio de actitud o haciéndole ver que sus creencias son equivocadas. El profe alegó que era cierto, pero para él, siendo directivo en la sesiones, le permitía ir al grano en pocas terapias y empezaba a lograr cambios con la mayoría de sus pacientes. Los pacientes más complicados los “despachaba” canalizándolos con otros colegas especializados según el tipo de problemática. Estos dichos me representaron un golpe de realidad con respecto a la práctica laboral de la clínica. Ya no intenté contraargumentar nada porque, al realismo vestido de pragmatismo, resulta complicado discutirle y me sentía en cancha visitante.

Al juzgar la situación con mi óptica actual, puedo decir que me encuentro con dos posibilidades de interpretar esta escena: 1) dejar de rigidizar el trabajo con los pacientes al aceptar que hay casos con los cuales, por nuestras herramientas formativas limitadas, sencillamente no podemos trabajar. Por tanto, se vuelve prudente valorar la experticia de otros profesionales y canalizarles estos casos. 2) No obstante, las motivaciones sobre la canalización que escuchaba por parte del profesor parecían apuntar más bien a lo impráctico: a personas que no se ajustan a un modelo de curación exprés (i.e. pocas sesiones), y en consecuencia, se vuelven impedimentos para su estilo de práctica laboral; estos casos se vuelven obstáculos, espacios ocupados inútilmente en su espacio clínico y, por eso, es mejor “despacharlos” para que estos lugares puedan ser aprovechados por otros potenciales clientes. Al fin y al cabo, es un modelo ideado para la normalidad patológica, para las personas que necesitan ser engrasadas, aceitadas (Fromm, 1964); un modelo que ofrezca el empujón adecuado para volver a la cotidianidad, al ritmo de la productividad capitalista, para preguntarse por las causas de su malestar lo más rápido posible.

Con el tiempo, yo mismo me despaché: dejé de asistir a las clases de psicopatología y llegué a un acuerdo con el profesor para entregarle algunos trabajos sin asistir a las “prácticas” —ver representaciones teatrales de los compañeros sobre los modelos clínicos—. Notaba que el grupo se sentía cómodo con los aprendizajes y pensé que tal vez no había suficiente oportunidad para discutir los temas desde la crítica; había poco tiempo y el programa de contenidos estaba muy saturado. De alguna manera, a pesar de estar de acuerdo con darle otra oportunidad y conocer con mayor profundidad otras metodologías clínicas al reconocer sus puntos fuertes y limitaciones, me causaba cierta desesperanza que la clase se quedara con una sola visión del trabajo clínico, pero al final casi siempre pasa así, siempre nos quedamos solo con la visión del docente.

9.4 El sistema modeliza los contenidos pedagógicos: contextualizando la exacerbación de la reproducción ideológica

Mi experiencia con el sistema de la Universidad de Málaga fue la de una oportunidad de poder conocerlo a diferentes niveles. Dado que, por mi participación como alumno de intercambio, al no haber una equivalencia curricular exacta con mi programa de estudios, elegí una cantidad de materias para igualar en créditos a los que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

me solicitaban por parte de la UAA, pero sin alguna exigencia explícita de que fuesen las mismas materias. Las materias que cursé fueron: Investigación cuantitativa y estadística, psicología comunitaria, psicopatología, psicología del lenguaje y Psicología de los recursos humanos. Todas las materias se encontraban en diferentes semestres, por lo que pude tomar materias con segundo, cuarto, sexto y octavo semestre, teniendo así contextos escolares distintos entre sí. La educación de pregrado en España, por lo que llegué a saber, es casi gratuita, o al menos las colegiaturas son bastante económicas; en la universidad de Málaga, de hecho eran más baratas que en la UAA. Sin embargo, la trampa empresarial de la educación superior en Europa reside en que un pregrado resulta insuficiente para acceder al mercado laboral, por tanto, no tienes una cédula o credencial que te avale para poder ejercer y depender económicamente de tu práctica profesional, es necesario especializarte cursando un posgrado para conseguir lo mismos que en México con una licenciatura. Una maestría en clínica, además de ser increíblemente costosa, ofertan pocos lugares. Como nos contaba el profesor de psicopatología: si querías dedicarte a la clínica, las becas para posgrados se contaban con los dedos de la mano, en consecuencia, el esfuerzo académico durante el pregrado debía ser notable para poder competir y recibir estos apoyos económicos.

En la universidad de Málaga tenían un estándar pedagógico: todas las clases tenían el mismo formato, y en la evaluación de los docentes, el estándar era considerado parte integral para calificarse por lo estudiantes. Las clases teóricas consistían en cuatro horas a la semana con exposiciones orales acompañadas de presentaciones con diapositivas que representaban cuatro horas teóricas. Las dos horas restantes eran consideradas prácticas sin realizar trabajo de campo alguno, sólo eran ejercicios tales como: responder un cuestionario de una lectura complementaria, un mini examen en línea, ver una película, juegos de roles o imaginar un escenario hipotético de investigación. Esto guarda relación con que la profesionalización no se da en el pregrado sino a partir del posgrado; por tanto, no había prácticas con casos reales bajo una justificación *ad hoc* de salvaguardar la ética y el cuidado de nosotros como psicólogos en formación y de las personas con las que trabajáramos. Evitar la práctica profesional bajo el argumento ético contrasta con la formación en México, que acentúa bastante la importancia de las experiencias de campo. Por ejemplo, la Universidad Ibero-Tijuana, en mi visita hecha recientemente, me sorprendió gratamente el nivel de contacto con las instancias y centros de trabajo humanitario al que tenían acceso —más

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

allá de las perspectivas teóricas que puedan utilizar para trabajar— y dota a los estudiantes de una gran sensibilidad respecto a su realidad local. Evidentemente, ambos países se encuentran bajo contextos históricos, sociales, políticos y económicos muy distintos, pero ¿de alguna manera, esto justifica las diferencias formativas y la dirección de la práctica? Habría algo más que nos podría otorgar mayor luz sobre las razones institucionales de postergar la experiencia de campo: reflexionar el tipo de sociedad que persigue la aplicación del Proceso Bolonia en las universidades europeas, convirtiendo a las universidades en fábricas de producción de conocimiento y en empresas (Galceran-Huguet, 2013). Tanto en la angloesfera como en el norte global occidentalizado es clara la tendencia a mercantilizar la educación profesional en las universidades (Dudley, 2017; Keast, 2020; Mulya, 2016).

El proceso de neoliberalizar la educación se ha descrito a través de procesos burocráticos, a saber la normalización de las auditorías y las evaluaciones a los docentes, y cómo luego éstos pasan a ser facilitadores en la transmisión competencias profesionales (Mulya, 2016). Si la nueva agenda del mercado busca efficientar la mano de obra de las empresas, con base estrictamente a sus necesidades corporativas, empresariales y laborales, desde luego que va a reducir el tiempo que los estudiantes tengan que pasar en un aula reflexionando sobre cuestiones críticas de su encargo social (Keast, 2020), pero que éstas resultan son fundamentales para tener otra visión del trabajo o de lo que puede pensarse sobre nuestra condición humana en general. En este sentido es entendible que universidades como la de Málaga, aunque sean accesibles por su coste de la matrícula, no representen ningún desarrollo profesionalizante, delegando la formación a la autogestión estudiantil y las clases se vuelvan una exposición sintética de los contenidos relevantes. La demanda del mercado laboral capitalista retorna como pregunta vocalizada por los estudiantes en: y eso, ¿para qué me va a servir?

Las clases en Málaga me hicieron pensar en las dificultades técnicas y formativas del nulo trabajo empírico de las clases. No las pensaba solamente como el desarrollo de competencias efectivas de tener experiencias “reales”, sino como algo más elemental: como un antecedente mínimo empírico que nos permitiera discernir, simplemente, si algo nos gusta o no hacerlo, si no para descartarlo al darnos una brújula más realista y menos idealista de qué posgrado es más conveniente elegir si no hay de otra. En el idealismo teórico de las competencias autogestionadas solo nos quedaría la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

inclinación afectiva de nuestros profesores quienes, deliberadamente, nos inclinarían a sus propias visiones, intereses e investigaciones al tener que competir por un puesto por mantener viva su línea y seguir siendo financiados. Por ejemplo, la profesora de Psicología del Lenguaje incentivaba a los alumnos a participar en sus experimentos al aumentarles puntos en las notas, o librarles horas prácticas si se unían a su plantilla de investigación. Escenarios que también en la UAA pude observar. El interés genuino de los primeros semestres se artificializa al centrar el objetivo de los estudiantes en conseguir buenas notas y aumentar sus probabilidades de becas en el posgrado.

La asistencia a las clases no era obligatoria pero condicionaba el valor del examen y, por tanto, de la calificación final. Los exámenes acumulativos se hacían al final del semestre y estaban conformados aproximadamente por cien preguntas cerradas de respuestas dicotómicas: juzgar las afirmaciones con las categorías de falso y verdadero. Intentar adivinar la respuesta y fallar era peor porque los errores descontaban los aciertos. Esta estructura evaluativa, me daba la impresión de que incentivaba la fantasía de la existencia de saberes rotundos, certeros o absolutos, de tal manera que podemos evaluarlos por su veracidad o falsedad. Sin embargo, noté que este formato de examen automatizaba el proceso de evaluación. Las notas finales te las entregaban el mismo día de la presentación del examen.

Al final, el proceso de evaluación de la formación sacrificaba el cómo, la discutibilidad o reflexibilidad de los contenidos por la cuantificación de lo que se sabe o no se sabe; de tu habilidad para memorizar conceptos o palabras, situación que me parecía extraña y sumamente contradictoria pues, el Proceso Bolonia, tiene en sus fundamentos la creación de modelos alternativos por competencias que sustituyan los modelos de la repetición irreflexiva de textos (Arnalich-Fernández, 2010). Es por esto, por lo que podemos argumentar y criticar que lo que en realidad se busca impulsar con estas reformas es una maquinaria institucional que permita reproducir efectivamente un tipo de subjetividad asociada a la ideología de mercado, incentivar el mito meritocrático midiendo y calificando grandes cantidades de estudiantes de forma rápida y, al categorizarlos, propiciar su competitividad y volver redituable la lucha por las plazas, las becas para acreditarse como profesionales y ejercer un trabajo.

Capítulo X. ¿Y ahora qué?

10.1 (No) estás solo

El seminario de prácticas no fue una asignatura en el sentido convencional del término, sino un semillero de quejas guiado por el profesor. Nuestra participación consistía en asistir a primera hora del día, para hablar sobre los proyectos y experiencias realizando nuestras prácticas profesionales. Para validarnos académicamente y aprobar el curso, teníamos que hacer un documento en el cual formalizáramos e integráramos los conceptos teóricos y las metodologías que, de alguna manera, habíamos revisado a lo largo de la carrera y ahora podíamos aplicar en nuestra práctica laboral. Una última puesta en juego que constatará nuestro ejercicio de profesionalizar nuestra praxis psicológica.

El noveno semestre, a pesar de sólo tener tres materias, no se sentía con la misma libertad que el primero. Había una dinámica de ocupación silenciosa, al terminar las clases no podía ir al jardín de las generaciones o la mezquitera a tumbarme y relajarme un rato, puesto que ese tiempo había que dedicarlo a las prácticas profesionales, y, en consecuencia, estaba sujeto a responsabilidad de distinto orden y un horario laboral. Para los que trabajaron y estudiaron durante toda la carrera no representó un cambio en su rutina; más bien, en alguna de mis compañeras el esfuerzo fue doble, al tener que conservar su empleo anterior que estaba no relacionado con las prácticas. Las prácticas profesionales, salvo que se realizaran en una empresa, difícilmente eran remuneradas. Por tanto, el sentido y el valor de nuestro trabajo residía, exclusivamente, en el cumplimiento del requisito institucional para graduarnos, aunado a la adquisición de experiencia y el valor humano que intercambiamos con aquellos con los que trabajamos. Este escenario de amor al arte, me incentivaba a cuestionar cuál es el valor detrás de nuestro trabajo como psicólogos si no lo media el valor de cambio universal del dinero.

Progresivamente, las experiencias compartidas por mis compañeros encontraron puntos comunes en el agotamiento y el desencanto hacia las instituciones para las que prestaban sus servicios. El despotismo patronal, el abuso y la precariedad fueron algunos de los problemas recurrentes con los que tropezaron varios de mis compañeros.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Recuerdo que en una ocasión el profesor nos escuchaba atentamente, y consciente de la difícil situación, él nos decía que estos eran temas que año con año se repetían en las generaciones a punto de egresar. El profesor decía que había que apegarse, hacerse de piel dura porque el contraste, entre la universidad y el campo laboral, muchas veces nos iba a representar un choque fuerte para nuestras expectativas. De pronto, la universidad se convirtió en el lugar más entrañable del mundo, en un reservorio nostálgico de escenas que ya sólo quedaban en la evocación. Desde su reflexión, el profesor nos dijo que por la adversidad laboral algunos estudiantes decidían ingresar a un posgrado y seguir postergando la cruda realidad del trabajo; así, extendiendo la pregunta sobre la vocación y la identificación profesional.

Avanzados en el semestre, una compañera nos compartió su experiencia trabajando en el DIF³⁵ estatal y era notorio cómo, a través de sus palabras, expresaba su marcada decepción. Ella nos contaba que la mayoría de las veces la labor psicológica en esta institución se volvía un acto de ejercicio burocrático: dedicaba horas enteras al papeleo, escribir reportes y llenar formularios; las entrevistas no se evaluaban por la calidad de los datos obtenidos sino por la cantidad de éstas realizadas en un día. Mi compañera llegó a cuestionar a su jefa directa si no podía hacer otras cosas como psicóloga como participar más en las entrevistas, y por parte de su supervisora sólo recibió: “esto es lo que hay para hacer. No hay más”. Mi compañera mencionó que perdió mucho el ánimo para continuar haciendo sus prácticas en el DIF, aunque finalmente se resignó y las terminó. Ante la retahíla generalizada de quejas, el profesor nos preguntó qué podíamos hacer distinto frente a este tipo de dificultades. En esos instantes nadie dio una respuesta concreta pero, de repente, alguien profirió que “nada”; fue un compañero que hace tiempo se había resignado a decir que sólo podíamos cambiarnos a nosotros mismos para que no se nos hiciera tan pesada la vida. Mi compañero concluyó que lo que podíamos hacer era buscar mejores trabajos donde nos podamos sentir más a gusto.

Nuevamente podemos plantear interrogantes sobre los dichos pronunciados por mi compañero: ¿en qué sentido, podemos cambiarnos a nosotros mismos? ¿Por qué nuestra respuesta automática frente a los silencios significa dar la lucha por perdida? La

³⁵ El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia que se encarga de dar continuidad al cambio, desarrollo y bienestar social.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

formación profesional frente a las exigencias del mercado laboral ¿es capaz, siquiera, de meter las manos en esa transformación realista del trabajador psicólogo? Desde luego, que algo ocurrió en ese periodo para que “nada” fuera la única respuesta que se enunciara ante a la pregunta fundamental por la posibilidad del cambio. Con todo lo que hemos venido recorriendo de la reproducción ideológica del capitalismo en la formación profesional, no creo que deba extrañarnos demasiado que emerja la asunción del mundo como imposible de transformarse y lo que resta sea la adaptación individual. La fantasía ya no reside en la posibilidad de cambiarnos sino en cómo cambiarnos para encajar correctamente y poder engañarnos mientras nos adaptamos exitosamente a este mundo.

En el último semestre, fueron varios los días en los que me despertaba y me sentía desganado a levantarme, pues me preguntaba por qué motivos habría de levantarme, ¿para seguir escuchando las quejas y los desahogos sólo para encontrar una pronta resignación? Me cansaba de que las quejas no trascendieran porque a mí también me hacían entrar en una espiral descendente a la impotencia, al tener que asimilarme individualmente pequeño ante la monstruosa “realidad” del sistema laboral, donde cada uno se las arregla como pueda. Fue así como —además de algunas materias de la universidad de Málaga— agoté mis faltas permitidas en el Seminario de Prácticas. Me pesaba la disparidad de la experiencia de intercambio, porque si bien no disfruté de la universidad, me representó un respiro de lo que se avecinaba, de lo incierto que es el trabajo en el capitalismo. Fue duro toparse con el horizonte de egreso donde, además, la convivencia grupal se había disipado al reinarnos la angustia del futuro y los desacuerdos en torno a la fiesta de graduación.

Me parece necesario aclarar que, pese al *vox populi*, no es obligatorio que ejerzamos nuestra profesión, y no es algo que se nos hable durante la carrera. En este sentido, tengo muchos colegas que actualmente no se desempeñan en algo relacionado con la psicología y están explorando su desarrollo personal y laboral en ámbitos distintos a los vistos en la universidad. Cierto es que hay un saber, una episteme, una visión global, que obtuvieron a partir del contacto con la psicología profesional pero que éste en tanto praxis no empató del todo con sus deseos vocacionales; dicho de otra forma, solamente la presencia de cierta preguntas vitales los aproximaron en paralelo con lo que la psicología podía ofrecer, pero sin cruzarse jamás con su identificación vocacional enfatizada por el mercado laboral. Yo me sentí de forma similar con la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

clínica psicoanalítica, ésta había sido un enganche importante durante la segunda mitad de la carrera, y decidí experimentar con ella durante un año y medio, pero en el último semestre me representó serias dudas. Ejercer la clínica me parecía interesante y me gustaba hasta cierto punto, pero la producción de un nuevo sentido a través del dispositivo clínico en el consultorio individual no concordaba tanto con mi deseo de llevar esta posibilidad de vida a otros espacios colectivos. Así, fue cómo sentí que después de dar un largo rodeo logré regresar a la educación por medio de la investigación, como una posibilidad de ejercer críticamente algo que iba creciendo en mí y era importante comenzar a enunciarlo y reconocerlo en esa materialidad.

10.2 La apuesta por la crítica y el deseo de otra escuela

Durante un momento de mi análisis —previo a irme de intercambio— se produjo un momento de identificación con la función del analista. Me conmovió bastante el acto de la escucha y encaminar, por medio de la interpretación, el sufrimiento vano hacia una posibilidad diferente de vida. Lacan (1959/1988) cuando habló por primera vez en el seminario *La ética del psicoanálisis* el deseo del analista y a lo largo de su enseñanza va planteando la posibilidad de este deseo girando siempre como una pregunta abierta, pero da a entrever que el deseo no radica en la identificación con ser-analista. No estaba del todo convencido con la idea de ser analista. Por un lado, me emocionaba la potencia de producir nuevas direcciones y menos sufrimiento innecesario; por otro lado, había ciertas cuestiones alrededor del “pase”³⁶ y la formación academizada del psicoanálisis. Fue trabajando precisamente en mi análisis personal, cuando me di cuenta de que mi deseo era excéntrico al espacio clínico, y éste había permanecido escondido en su reconocimiento desde mi paso por la primaria.

A su vez, influiría en mi interés por estudiar el posgrado la plática casual que tuve con un buen colega, quien en ese momento se encontraba estudiando la maestría en investigación en educación. Él me platicó un poco sobre su experiencia y los PNPC de CONACyT, y me animó un poco a intentarlo si es que me interesaba la investigación, enfatizando que esos posgrados casi siempre recibían el apoyo económico. A partir de ese momento, me empezó a tentar la idea de continuar profesionalmente en un

³⁶ Concepto lacaniano del fin de análisis y la validación por parte del analista para que el analizante ejerza su función como psicoanalista (Lacan, 1972/2000). Este tema es sumamente polémico por el asunto institucional de la formación de analistas como la restitución del Gran Otro.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

posgrado. El dilema ahora radicaba en si abordarlo nuevamente desde la psicología. El conflicto que tenía era investigar dentro del campo disciplinar de la psicología científica y sumado a la posibilidad de hacerlo en mi *alma máter*.

La investigación, como ya mencioné, fue mi primer interés profesional una vez dentro de la carrera, pero los modos predominantes de investigar que conocí me desalentaron a continuar por esta área. Me sentí decepcionado a pesar de lo que intenté, a pesar de estar en un laboratorio durante un par de semestres, no pude hacer clic y apasionarme. Me salí silenciosa y gradualmente porque, imaginariamente, me sentí ingrato por no corresponder al lugar que se me otorgó en este tiempo. Es curioso pensarlo que, en aquel entonces, lo asimilaba como “dar la espalda” a las que algunas vez fueron mis convicciones teórico-epistemológicas, inclusive éticas. Sin embargo, ahora es importante no ver la duda o el escepticismo como traición para evitar la auto marginación, el sentimiento de deuda eterna que sólo conducen a la vergüenza y la culpa, en ese sentido, siempre habrá algo que se pierda por un lado, pero se gane por el otro (Lacan, 1975). Al final, en ese momento tampoco lo comuniqué porque no tenía idea de qué era lo que estaba buscando con precisión. Puedo ver que la crítica que empecé a construir a partir de esta época también me permitió ir apalabrando la experiencia de desencanto, al poner la lupa en la ciencia experimental psicológica; las maneras en las que, para superar la idealización y remediar los obstáculos de la práctica, en cómo parcha sobre la marcha el campo metodológico y la recolección de datos. Por ejemplo, el problema de completar las muestras poblacionales, en las dificultades para conseguir participantes que en lo ideal de la teoría resulta muy dolorosa para esta perspectiva metodológica.

Con el tiempo me tornaría más crítico con las psicologías dominantes, con aquellas perspectivas que se querían apoderar unívocamente del término “psicología”. Primero, busqué criticarla echando mano de la discusión epistemológica al comprender un panorama más general entorno a su intento de unificación teórica. Posterior a eso, a través de la conciencia acerca de la normatividad y la reducida agencia política e histórica que tienen muchas de sus prácticas. Me disgusté, mayormente, con lo que había conocido del quehacer psicológico y, en parte, por eso me acerqué a una alternativa teórica del psiquismo mediante el psicoanálisis. No perdí el interés por el acto de investigar, en realidad siempre lo fui cultivando, pero pasé a ejercitarlo en otras

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

áreas distintas a la psicología. En suma, el dilema no era estudiar un posgrado porque no me convenciera el proceso académico de la investigación —aunque temía por la burocratización de la ciencia y la neoliberalización de la educación superior—, sino por enfrentarme de nuevo a los disgustos que provocaron que, en primera instancia, me haya querido distanciar de ella.

Durante un tiempo estuve barajando varias opciones de continuar por el posgrado. Me dije a mí mismo que tal vez podría estudiar algún posgrado en filosofía, ya que ésta se volvió unos de mis mayores intereses y pasiones después del psicoanálisis. Sin embargo, tampoco me convenció la idea del todo, no supe a ciencia cierta si dentro de esa posibilidad tuviera que emigrar para que aceptaran mi perfil académico ni tampoco reconocí cuáles líneas teóricas podrían ser las más convenientes para trabajar. Durante el noveno semestre me di cuenta con seguridad de dos cosas: 1) a lo largo de mi vida desarrollé un gusto por la crítica y el cuestionamiento; 2) cuando estaba en cuarto de primaria —un año muy turbulento en mi vida que se reflejó en mi peor año escolar— tuve un profesor que pudo reconocer algo en mí a través de mi madre, y gracias a esto, se me brindó una oportunidad para salir del agujero, desarrollé un fuerte magnetismo y gusto por la docencia y los docentes que lograban marcar la diferencia. La docencia se volvió una vocación en la que por primera vez vi que el gusto no estaba dirigido hacía mi placer exclusivamente o mi propia satisfacción laboral, ni la exigencia de otros superiores, sino en el producto que yo que podía ofrecer a esos otros semejantes. La docencia representó un trabajo de aquello que quería hacer por los demás, una labor por la que estaría dispuesto y gustoso de hacer por los otros. Por tanto, me decanté por la investigación al ofrecer un camino paralelo con la docencia, donde será necesario luchar contra la burocratización universitaria para poder ejercer la una y la otra relacionadas en su justa medida.

Fue al reconocer este deseo vocacional que empecé a incursionar en temas un poco más severos con lo que en la psicología no se hacía o se soslayaba. Entonces pensé que tal vez estudiar un posgrado en teoría crítica me vendría bien; no obstante, me echó para atrás los enormes costos de las colegiaturas y lo complicado que resultaba obtener un apoyo para ese tipo de instituciones. Me encontraba algo ansioso, no sabía muy bien qué hacer o a quién acercarme. La idea de continuar por un posgrado en psicología en la UAA pareció lejana; sabía muy bien la predominancia del departamento en la UAA

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hacia cierto tipo de investigación, y a los que hacían cosas diferentes no los conocía. Sin embargo, al andar vagando en los círculos alternativos de la psicología conocí a mi actual tutor. Lo llegué a escuchar primero en una presentación de trabajo en un congreso, cuya ponencia expresaba tanto en su exposición como en el contenido el hecho de saltarse un poco la rigidez protocolaria y rescatar otro tipo de análisis igual de valiosos sin necesidad de presentarse con los formatos tradicionales. Además, lo llegué a ver un par de veces en algunas conferencias de psicoanálisis. Hablando con varios de mis compañeros sobre su experiencia en la materia de metodología cualitativa durante el octavo semestre, —precisamente el que me perdí por andar de intercambio estudiantil—, me comentaron que les había gustado bastante el trabajo que pudieron desarrollar, y es que en efecto, habían presentado proyectos muy interesantes (e.g. el techo de cristal en la UAA). En ese momento, pensé que tal vez sería bueno acercarme y platicarle mi inquietud a Miguel acerca de mis intenciones, ideas e intereses de un posgrado, sabiendo además que Miguel estaba de lleno como parte del Núcleo académico Básico (NAB) de la maestría en la UAA.

Sería mediante una amena conversación con café, donde me decidiría por estudiar en la MIP en la UAA. La razón principal fue porque hubo respuesta, sensibilidad que expresaban tener las puertas abiertas para llevar a cabo un proyecto crítico de la psicología, sin temor a no ser aceptado y tener que emigrar a un lugar de mayor tradición crítica. Pude reconocer con mayor seguridad que había otras formas de promover, pensar, comunicar y producir dentro de la investigación que pueden hacer frente y alternativa a los modelos dominantes. Finalmente, aunque fue durante el 2020 en el que pasaría algo sumamente imprevisible tanto para los planes individuales como colectivos, que el proyecto de ingresar a la MIP se tuvo que postergar por la pandemia por Covid-19. Aun así, pese al bajón de haber tenido que pasar el resto del año en un trabajo que acabé detestando como operador telefónico para una multinacional, pude sopesar y reforzar mi idea de elaborar un proyecto crítico en la línea de la psicología y su connivencia con el capitalismo neoliberal. Un camino para romper la repetición y la reproducción ideológica, combatir desde el espacio que mi deseo y mi identificación vocacional me permiten estar.

Capítulo XI. Concluir para seguir

11.1 La docencia y la reproducción

La reproducción ideológica que pudimos apreciar en varios de los relatos nos habló de su carácter inconsciente, por tanto, el que resulta más problemático y chocante. Parker (2014, p. 3) cita a Sohn Rethel cuando nos habla de la idea de “necesaria falsa conciencia”: la creencia de que no podemos estar todo el tiempo conscientes de la realidad y sus conflictos; es decir, que necesitamos por mera supervivencia adherirnos a un estilo de vida normal, y adaptarnos a la ideología capitalista si no queremos perecer. Aunque seamos conscientes del problema, tenemos que hacer como si no lo supiéramos; aun cuando podamos saberlo bien, “aun así, lo hacemos” (Žižek, 1992, p. 61). Queremos seguir actuando como el sistema nos lo permita para que la realidad no nos caiga con todo su peso; para que ésta no nos resulte demasiado abrumadora, avasallante, y no nos metamos en problemas por nuestra actitud crítica al ser calificados como disidentes (Dudley, 2017). Este es el carácter pragmático de nuestros tiempos que tanto éxito ha tenido en el capitalismo, el cual se lo ha apropiado en sus términos y objetivos para reproducir un *homo æconomicus* y *psychologicus* a fin a su ideología.

Lo pragmático se ha vuelto el sentido común de lo que nos resulta práctico de hacer y decir considerando el contexto: enmarcar los usos del lenguaje según se nos acomode para nuestros fines, aunque eso neutralice el filo político de nuestro discurso simbólico, o las luchas conceptuales ganadas por la izquierda, desde la retórica posmoderna del relativismo y la posverdad, se usen desde los populismos de derecha como ha ocurrido en la últimas décadas. Tal vez, si dentro de nuestra formación se nos hubiera dicho simplemente que hay cosas que sirven y cosas que no sirven debido a la realidad de nuestro sistema de producción capitalista, porque así exige que las clasifiquemos; el análisis que pretendí hacer hubiera resultado redundante, no hubiera aportado nada más que afirmar un mundo post-ideológico al estilo de Sloterdijk (2003) por su transparencia cínica. Sería una enunciación cínica al enunciar la verdad que todos conocemos sin tapujos, pero sin pretender que ésta tuviera un efecto para poder transformarla. La cuestión que resulta fundamental es que la verdad nunca es dicha si no a medias, siempre a “medio-decir” o medio-dicha, en camino de ser dicha (Lacan, 1971)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y por tanto, la reproducción ideológica no pudo ser absoluta ni completa, sino que estuvo llena de fracturas expresadas en los constantes tropiezos y lapsus que emergieron en su transmisión que nos dio la posibilidad decir ‘no’, lo contrario a su verdad.

Los profesionales de la psicología suelen ser personas con cierto acceso al privilegio educativo del capital cultural, menos común al capital financiero económico. En ese sentido el discurso dominante de la psicología si apunta a la tesis de Žižek (1992) sobre el carácter inconsciente de la ideología: como docente en la formación profesional, saben bien que hay muchas cuestiones que producen huecos de las explicaciones psicológicas, desde los métodos reduccionistas y la ausencia de resultados replicables y veraces, pero aun así los usan y los defienden, ya sea por cuestiones de índole pragmática, por simple comodidad, apatía y negación de la realidad. Desde esta posición de mirar hacia otro lado, los docentes no contribuyen a la transformación de la sociedad, pues apelan a la reeducación y adaptación de los individuos. Con esto no quiero decir que la crítica esté centrada en el aspecto puramente técnico o teórico de la formación como puede ser la discusión en torno a la efectividad del entrenamiento de las corrientes y terapias conductuales o cognitivas, etc. Son útiles y funcionan, de hecho, de ahí la crítica de que puedan funcionar tan bien para modificarnos según el sistema lo requiera. La vía rápida de la cura omite la formulación de preguntas importantes: ¿a qué costo?, ¿a quién o qué se beneficia indirectamente el readaptar a los individuos? Es como si se performativamente dentro de la psicología se asumiera: “pues estas son las condiciones, esfuérzate por cambiar”; o, “antes de querer cambiar al mundo, cámbiate a ti mismo”.

La cuestión que me ha resultado fundamental a la hora de relatar y reflexionar sobre mi experiencia de formación es que: lo evidente no lo es por su ausencia en sí misma, sino hasta que lo hacemos emerger con claridad. Cuando la retórica institucional y académica se legitima al camuflarse como científica, cuando se nos impone el discurso pseudoético de implementar lo que funciona con base en la “evidencia”, aunque tal vez no esté del todo bien moralmente hacerlas de esa manera por cuestiones que escapan a la lógica de la efectividad y la eficiencia. Hallé una consonancia con la expresión de la ausencia con la noción de Žižek (2015, p. 399) sobre la “apertura ontológica” como: el acto performático de construir—cuando en realidad “descubrimos” lo que ya estaba como potencialidad en la realidad— lo nuevo, al hacer

emerge lo nuevo. La apertura ontológica implica una conexión —a pesar de su raigambre con el idealismo hegeliano— con una concepción materialista más profunda al aceptar que no podemos pensar todo el mundo, que nuestras ideas no pueden pensarlo todo, que la realidad siempre es más extensa que nuestro pensamiento. Una tesis que goza del materialismo aleatoria como ilustra bien la metáfora de Althusser (2002, p. 9): subirnos al “tren [de la vida], sin saber de dónde viene ni a dónde va”. Un materialismo coyuntural, contingente, que no anula la “necesidad” sino que es “inmanente a la contingencia” (Žižek, 2015, p. 399). La contingencia de lo posible alimenta, por así decirlo, nuestras necesidades de dotar de sentido (aunque sean ficciones, fantasías o mentiras) a lo que deseamos y hacemos en cada mundo posible pensado. De este punto es que nuestras explicaciones científicas siempre tengan un carácter temporal pero tengan un grado importante de efectividad en cómo transformamos el mundo concebido.

Algo distinto que he reflexionado profusamente sobre algunos relatos es que no debemos caer en los discursos de victimización del docente o, por el contrario, de culpabilización de los docentes, donde todo el peso de la formación recaiga en su función. Es verdad, como señale líneas arriba, que una gran parte de los docentes no son ingenuos con respecto a lo que saben y lo que enseñan, pero tampoco tienen la toda libertad discursiva que pudiera pensarse; a pesar de la libertad de cátedra, libertad que tal vez ni siquiera existe como tal más que en los modos particulares de transmitir lo que ya está predeterminado. La libertad de cátedra se difumina lentamente al reducir la función de la docencia a ser una fuerza de trabajo universitaria facilitadora de los conocimientos y herramientas que los estudiantes-clientes necesitamos para volvernos competentes respecto al mercado laboral. Por ejemplo, el pensamiento crítico como competencia impulsada en los planes de estudio, no está pensada para habilitarnos a cuestionar nuestro papel dentro de las estructuras y condiciones sociales, políticas y económicas sino como una habilidad psicologizada, puramente cognitiva (Osorio-Echeverri, 2020), una persona con pensamiento crítico es aquella que habilita la crítica para perfeccionar nuestros métodos para refinar la adaptación.

Frente a las restricciones efectivas de la neoliberalización de la educación superior, nuevamente, los docentes se enfrentan a la noción pragmática de contexto. Esta noción contextualista nos remite a la comunicación bajo ciertas líneas para

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

mantener la apariencia de profesionalidad institucional. Un docente debidamente indexicalizado no puede hablar de ciertas cosas por temor a desviarse demasiado de los temas y ser evaluado mal, y, en el peor de los casos por ser calificado como Sócrates, como un corruptor de las juventudes al cuestionar las ideologías dominantes. Algunos profesores son conscientes dentro de su experiencia docente pero se ven obligados a callar, tienen que ceñirse a trabajar con lo que tienen, aún así sea en condiciones severas de precarización y sobresaturación de universidades cada vez más neoliberalizadas en su formato empresarial (Dudley, 2017; Mulya, 2016; Parker, 2014).

Debido a la sensibilidad de la condición docente, resalté la importancia de la superación dialéctica del conflicto imaginario, de no tomar de manera personal las rencillas y las diferencias de nuestras posturas, y dar cuenta de que somos personas encarnando ideas, o las ideas son las que nos encarnan como personas al identificarnos demasiado con ellas. Un análisis crítico como el de la tesis, por tanto, en ningún momento debe ser interpretada como una recriminación directa a la postura de algunos profesores; la discusión no pasa solamente por la conciencia o inconciencia de la problemática ideológica. Tampoco es por la cuestión del registro imaginario donde solo pululan cuestiones de identificación y antagonismo, amor y rivalidad; los que se adscriben y los que no se adscriben a nuestras ideologías sino una disputa entorno a la apertura de la interpretación, del campo simbólico y político donde podemos estar de acuerdo o no compartir versiones susceptibles de justicia y transformación social, superando las barreras del egoísmo y el fanatismo.

En los docentes no reside la culpa. En efecto, cómo planteé, varios de ellos nos advirtieron de distintas maneras sobre los problemas laborales que enfrentan los psicólogos. La situación es difícil por muchos motivos y factores distintos a los de la psicología, que tienen que ver más porque como está configurado el trabajo en el capitalismo, donde la crítica es bonita pero al final hay que comer, y que justo eso es lo que hace atractivo o más bien reproduce el trabajo alienado, porque tenemos que suplir las necesidades básicas que no están garantizada como derechos universales. Varios docentes reconocieron la situación de escasez y precariedad laboral y el *leitmotiv* de “hay que hacer algo con lo poco que se tiene” entrarle con posibilidades realistas, como se sugiere en el capitalismo realista: “no hay alternativa” para imaginar otra vida más allá del capitalismo (Fisher, 2009). Precisamente este el punto de más fuerza en la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ideología, el favorecer la ilusión a partir del idealismo, fantasear con algo tan grande, tan fuerte y sólido como es el capitalismo que cualquier alternativa se presenta como utopía, un Amo tan omnipotente al que ni la denuncia ni la lucha colectiva pueden derribar. Ante tal idealización se nos insiste en que es mejor sucumbir a la resignación, a la sumisión a la indefensión aprendida frente a la dominación de su normatividad.

El punto aquí no es ponernos unos contra otros, contra los siervos voluntarios que defienden la ideología del capitalismo, sino darnos cuenta de que tales defensas no son realmente nuestras opiniones ni nuestras creencias legítimas, que no están basadas en nuestras convicciones. sino que a veces dejamos que el discurso del Amo hable por nosotros, que “eso” hable no defender las causas justas. En realidad, aunque es complicado salirnos de su discurso porque casi siempre hablamos de nosotros en retrospectiva, una vez tomadas las decisiones podemos hacernos inteligibles; decisiones que representan giros ideológicos y articulan nuestras forma de pensar y actuar; a posteriori recurrimos a racionalizarlas: explicarlas y justificarlas de algún modo para estar en paz con nosotros mismos y los demás, no significa que no podamos dar lugar a la consciencia de que nosotros lo enunciamos así, de que le damos una materialidad significativa con nuestras palabras.

Parker (2020) nos habla sobre la actitud necesaria por parte del docente de: creernos lo que supuestamente debíamos enseñar. Es notorio cuando un profesor no convencido de su vocación ni de su enseñanza es notorio como se vuelven apáticos, cínicos o demasiado agrios; excesivamente exigentes; o por el contrario, blandos o barcos en demasía. Parece un juego siniestro el querer jugar con la condiciones neoliberales de la educación actuales, ya que puedes desempeñar tu rol de forma volitiva, y plenamente convencido de que lo que estás enseñando es lo mejor; dicho de otra manera, estás en la mejor disposición de enseñar de forma óptima lo que estás obligado a cubrir. Son dos formas diferentes subsumidas en el mismo sistema. La crítica es receptiva con su lugar político limitado, propiciado sintomáticamente por todo lo que hace el mismo sistema, la crítica no es extra- sistema, el síntoma es parte de ese conflicto por pertenecer y simultáneamente no quererlo o querer otra cosa. La crítica puede ser ejercida consciente o inconscientemente, activa o pasivamente.

Creo que como profesores tenemos una doble tarea: no tomarnos tan en serio nuestra propia idealización como docentes: reconocer humildemente nuestros alcances

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

no sólo pedagógicos sino en relación con la institución, de no buscar tanto querer ser los super-profesores con la mayor retención de audiencia y los más efectivos en la transmisión de conocimiento. Y también reconocer el punto necesario de sensibilizarnos y darnos cuenta del impacto que podemos tener aún—aun cuando se hable de la función docente como simbólicamente asfixiada cada vez más por la neoliberalización de la universidad— aunque supongamos que no, de hacer ese esfuerzo por tomarnos en serio el impacto de nuestros dichos y prácticas, de no dar tantos mensajes pesimistas sino realistas y politizados con relación a la transformación y las alternativas colectivas, para poder ser críticos en nuestro posicionamiento y con nuestras posibilidades, por la presencia de un efecto que no es medible dentro del aula. Esto es, darnos cuenta del peso que tiene en realidad la frase de que el medio es el mensaje.

Para culminar, no está demás reiterar que la enunciación es parte indisoluble del dicho, del significado. Prestar atención a cómo se dice aquello que es dicho. El dicho siempre está en proceso de decirse. Por ello aunque tengamos la pedagogía más efectiva para retener por más tiempo la atención y comunicar los contenidos fácilmente, si no es relevante para generar efectos de transformación entonces sólo en palabras queda, en una reproducción súper efectiva, en vez de una disfunción efectiva de la ideología que ponga en cuestionamiento el estatuto de la palabra. No es conveniente centrarnos en demasía en la supuesta relevancia de nuestro tema, pensando que el tema por sí mismos va a lograr captar la atención e interesar aun cuando esté en juego nuestra extinción. Por el contrario, puede causar un efecto inverso al deseado si, por ejemplo, negamos la dimensión de la animadversión que los estudiantes puedan sentir hacia nosotros por diversas razones. Ya sea porque nos imaginan en nuestra tiranía unilateral del discurso, o porque simplemente no coinciden con nuestros juicios y valoraciones. En suma, queda en manifiesto que el cómo nunca va a estar del separado del qué y viceversa para la emergencia de la crítica.

11.2 La crítica nunca es neutral

Cuando vuelvo a recordar y releer los relatos que elaboré, reafirmo la presencia de la crítica durante la clase y, en efecto, que no todos los contenidos pueden ejercerse críticamente todo el tiempo. Sin volverme repetitivo hablando otra vez de la noción de necesaria falsa conciencia, ahora que lo pienso desde el choque entre la posición de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

agencia frente la estructura institucional de la universidad. La cuestión de fondo no radica, exclusivamente, en las intenciones y los contextos de los dichos, aunque como pudimos apreciar importan bastante, sino en la lógica de lo que se dice frente aquello que se ignora. Me refiero a que nosotros como alumnos, desde nuestra ignorancia de la profesión, podemos creer falsamente que la palabra de los docentes no está mediada y condicionada por diversos factores. Por ejemplo, podemos ignorar la precariedad laboral, la confusión de la planificación de materiales del plan de estudios, la carga excesiva de responsabilidades y horarios; las exigencias clientelares por parte de los estudiantes y las demandas de rendimiento en las evaluaciones institucionales. Si ignoramos el aparato educativo y burocrático que subyace al docente, no podríamos ejercer una crítica justa de los enunciados pedagógicos y no-pedagógicos porque desconocemos el lugar de la crítica propiamente.

El posicionamiento en la crítica permite que ésta no sea neutral sino siempre encaminada a señalar lo que le parece relevante criticar. La crítica no posee un criterio de objetividad en la enunciación sino sólo tiene la posibilidad de ilustrar que es lo que se está observando, desde dónde y con qué elementos. Es análogo a lo que señalaba Martín-Baró (2018) sobre su propuesta de realismo crítico: no es la negación de la objetividad, sino que ésta nunca puede ser neutral. En este tenor, ha sido un reto plantear, con diferentes grados de claridad, la comunicación, la reflexión y el análisis más allá de la encarnación imaginaria, encarnación idealista de las relaciones entre figuras formadoras culpables y formantes inocentes; como señalaba en el apartado de docencia y reproducción, porque estamos demasiado acostumbrados a los juicios maniqueos de negro y blanco, buenos y malos, y a personificar para expiar las fallas. Fue muy relevante para el objetivo de la auto-etnografía recuperar la lógica del sujeto de la enunciación como la recuperación de la idea de agencia en otras literaturas: la idea que contempla la probabilidad de que aún con un fuerte grado de determinismo estructural, siempre pueda surgir algo distinto a la reproducción de lo igual mediante la posibilidad de la emergencia de la subjetividad y su deslocalización mediante la crítica.

Una aproximación auto-etnográfica como la presente tesis me remite a ciertos márgenes y dificultades a sortear. Más que hablar de limitaciones respecto al tipo de datos, creo que lo particularmente complicado es atravesar la línea entre lo público y lo privado, externar ciertos episodios en los que me veía implicado de forma más intensa

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

afectivamente. Respecto a las líneas reflexivas y teóricas presentadas creo que me quedan pendientes para profundizarlas y explorar otras que apenas se asoman de forma incipiente como las posibles evoluciones del capitalismo desde sus efectos concretos. Sin embargo, el material narrativo recopilado me otorgó puntos sólidos sobre las problemáticas más recurrentes, en particular, las inexorables metáforas adaptacionistas son las formas reproductivas más comunes para dar un estatus de valor a nuestro trabajo psicológico en un sistema que sólo nos premia en la medida en que generamos intereses normalizadores. La lección no es para desanimarnos sino continuar avivando la chispa sintomática de que no-todo es así; aún con el campo de acción empobrecido individualmente, podemos tener esos chispazos colectivos para ir en contra y despertar en lo que, por suerte, como malestar constante siempre está la opción de encaminarlo a la no conformidad con el estado natural de las cosas. La formación profesional, por sí misma, no está pensada para que la subjetividad crítica emerja pero en su afán de cubrir los aspectos de la formación ideal se agujerea y sus fisuras posibilitan que aparezca y puedan capturarse tales malestares para redirigirlos a la transformación de su medio.

La formación profesional en psicología no me hizo de una actitud crítica, pero sí la fortaleció. Como nos dimos cuenta, en realidad esta actitud surgió como una inquietud, un síntoma que ya se había gestado desde mi niñez y adolescencia, y que sólo fue cambiando de objeto en cada ocasión, con cada desilusión y con cada nueva oportunidad para explorar. Cuando al inicio de la auto-etnografía hablaba de que mi familia era crítica con la clase política, era porque tomé por buena tal herencia; o, mejor dicho, capital cultural, y a partir de este punto la fui reelaborando bajo mi marco vital singular de experiencias, tomando cada vez más diversos elementos, heterogéneos y contradictorios entre sí; de tal manera, que ese deseo del Otro tomó una ruta a través de la crítica para producir un sentido de la diferencia, para dirigirse hacia los monstruos ideológicos dominantes que nos separan y alienan, como es el capitalismo en este caso, pero también el colonialismo o el hetero patriarcado — los cuales, si bien no figuran tanto, están muy entrelazados y sobre determinándose entre sí—. No obstante, puedo decir que la formación fortaleció la crítica debido a los momentos en los que pude fueron ejercitar y ampliar desde otras ópticas mi panorama crítico; oscilando entre diferentes cosmovisiones, probándolas, jugando con ellas, estirándolas hasta que dieran de sí y me decepcionaran, y luego seguir buscando más herramientas.

11.3 Relativizar para desneurotizar y no para desvalorar

Si imaginara un interlocutor desde otro lugar epistemológico y me preguntara por la científicidad, la seriedad o incluso el valor de este trabajo de investigación, primero le preguntaría por qué busca pleito sin haberme leído antes; y segundo — un poco más en serio—, que esa no es una demanda por la cual me sienta realmente interpelado para responder. Pero supongamos que mi interlocutor realmente tuviera intenciones de dialogar y de crear una síntesis dialéctica, en consecuencia, me viera en la necesidad de disipar la susodicha rivalidad imaginaria entre marcos rivales como ya he comentado repetidamente. En tal caso, le diría que el propósito es distinto a los cuestionados; mi objetivo pasa por visibilizar y evidenciar por qué el capitalismo neoliberal representa un grave problema que nos atañe a todos no sólo como psicólogos, en lo académico y lo profesional, sino porque atraviesa cada aspecto de nuestra vida, porque está incrustado en cómo entendemos la misma condición humana y la resolución de muchos de sus conflictos. Si insistimos en exceso en la rancia discusión epistemológica nos podemos quedar atrapados en la infructuosa búsqueda de la ideología de la neutralidad, en la supresión de la sujeto en la ciencia, en el relativismo donde nada es sustancialmente mejor que nada, todo vale y a la vez nada importa. Este relativismo del menosprecio de la alteridad nos sumerge en la división y, en su indiferencia, deja el camino libre a las ideología dominantes para que continúen su reinado del terror, y como decía Pink Floyd al final de “*Hey you*”: *together we stand, divided we fall*”.

La interpelación por la supuesta veracidad de mi trabajo con el propósito de destacar cuál es el objetivo detrás de esto resulta aún más polémica, pues la cuestión no reside en la veracidad de: si en verdad pasó o no lo relatado en los episodio auto-etnográficos. Perfectamente, pude haber inventado todo los episodios para justificar de la necesidad de hablar sobre el tema, pero aun así, el objetivo permanecería intacto, porque justamente es que en la ficción encontramos su carácter de verdad. Es en parte por ello, que me vi en la necesidad de evitar dar los nombres de los docentes para no *imaginarizar* más el conflicto y centrarnos en lo que realmente considero importante. De tal manera que bajo descripciones genéricas nos facilita identificarnos aun cuando no seamos tales actores. Sin repetir lo ya dicho sobre la *imaginarización*, el valor del texto está en la misma forma de contar la reproducción desde mi experiencia: cómo es

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

que me di cuenta de cómo se reproduce la ideología dominante durante mi formación como psicólogo de la UAA entre los años 2015 y 2019.

En lo dicho estaría el cómo lo dije y por qué lo dije así, la verdad estaría contenida en sí misma, no estaría en otro nivel interpretativo de verosimilitud sino en el mismo acto de estar diciendo, de ir contándolo a mi manera. La forma no está separada del contenido y, por tanto, en este punto radica su potencia. Tomemos como ejemplo una película o una novela, ésta producción artística no pierde su relevancia o interés al saber que se trata meramente de una ficción, sino porque en su estructura de ficción es que tiene el poder de atraparnos, de emocionarnos, de convencernos en su propia enunciación, por su argumento y su elaboración, por su sustancia contenida y expresada a través de nosotros siendo nosotros esa hoja en blanco o ese lienzo de proyección, como “*Don't Look Up*”, o “*Black Mirror*” no anuncian nada que no sepamos de antemano, pero es inquietante vernos reflejados sin tantos filtros en nuestras ficciones. No es por una cuestión de “la realidad supera la ficción” sino de darnos cuenta de que las ficciones son nuestra realidad o estructuran la manera cómo nos contamos la realidad.

Aunque me hubiera imaginado la acontecido en la auto-etnografía y fuera una entelequia, una producción *ex nihilo*, no perdería su punto porque, aun así, nos estaría alertando; aun así estaría interpelándonos “por si acaso” llegara a ocurrir en nuestra realidad cotidiana. Nos pone en advertencia y nos insta a mirar de nuevo nuestra experiencia, al darnos una gafas para mirar la ideología y hacer como si nos dijéramos a nosotros mismos: efectivamente aquí lo veo. Observo cómo se reproduce lo ideológico en nuestro quehacer psicológico donde antes parecía un acto de lo más inofensivo. Así, lo relevante para la auto-etnografía nunca será la reproducibilidad de los eventos, escena por escena, cuadro por cuadro, palabra por palabra, sino por la lógica que subyace al modo en qué ocurren tales momentos. Aun cuando pudiésemos inventar la máquina del tiempo e ir a esos instantes, nuestra postura subjetiva vería algo muy particular y nunca veríamos el hecho tal cual, sino lo que está por devenir y demanda que lo interpretemos, ya sea desde nuestro atravesamiento por una postura crítica o desde la normalidad ideológica.

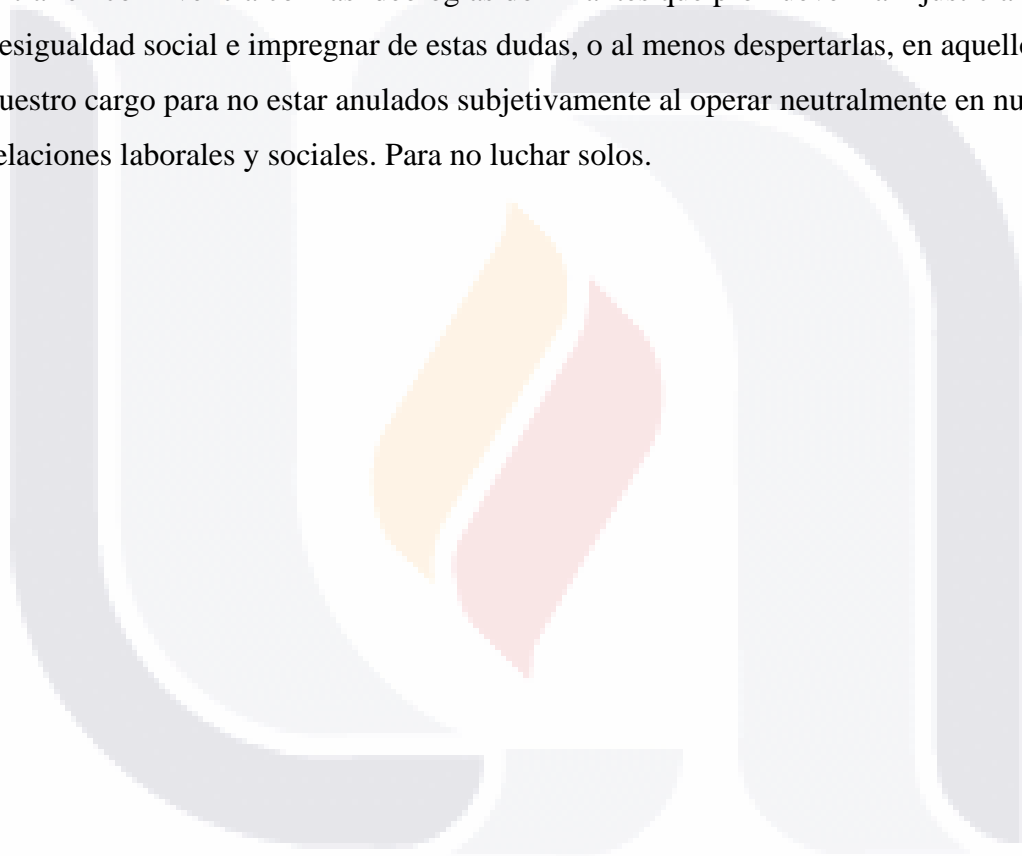
11.4 El futuro de la profesión

Es demasiado incierto plantearse lo que pasará con la formación profesional de la psicología, incluso hablar del caso concreto de la licenciatura de la UAA. No obstante, tenemos algunas pistas interesantes al respecto. Por ejemplo, para la implementación del actual plan de estudios, el Comité de Rediseño Curricular (2020) tuvo una preocupación especial por lo transindividual, argumentando que las acciones para la prevención de los trastornos:

No deben enfocarse únicamente en los individuos o en su entorno inmediato sino también en el apoyo comunitario... a través de la prevención y la vigilancia comunitaria, y la implementación de políticas universales, como la mejora del acceso a la atención de la salud y el trabajo con los medios de comunicación para la notificación responsable de estos hechos... La solución de problemas compartidos va más allá de solo modificar comportamientos individuales, pues se pretende modificar la forma de interacción de grupos específicos y de la relación del individuo con su grupo. (pp. 6-7)

No obstante, habrá que ser cautos para no subsumir el trabajo comunitario a estrategias macrosociales de resiliencia, educación y regulación emocional individual. Hay que mantener la suspicacia porque la psicología, en sí misma como idea, no goza de un carácter revolucionario, debido a que busca solventar las faltas preexistentes al capitalismo de forma que las soluciones siempre se encuentran en los individuos (Parker, 2010). Debemos permanecer atentos porque la psicología por sí misma es un subproducto ideológico del capitalismo y la materialización del dualismo en la división manual e intelectual del trabajo. Porque la psicología tiene un carácter de atractor — como posibilidad de hacer gravitar y acolchar el sentido a partir del elemento psicológico— para determinarnos y esencializarnos. Sea en un grupo o en una gran masa, si se nos sigue pensando y trabajando como individuos, el posible beneficio social será menor de lo que realmente podemos augurar. Uno no desea de corazón que tales proyectos fracasen para jactarse y señalar que tenía la razón en su denuncia. Al contrario, me gustaría presenciar que dichos talleres comunitarios, efectivamente, puedan ser un nido de nuevos vínculos humanos y de resistencia para los grupos más vulnerables y desprivilegiados.

Finalmente, está de más decir que, aunque ya sabemos que la reproducción no es total ni absoluta en su efectivización, no por ello podemos bajar la guardia. Si algo ha demostrado la lógica capitalista es su potencia para subsumir y reapropiarse la fuerza de los movimientos disidentes, ya sea al objetivarlos como objeto de consumo, anulando su filo crítico o por mecanismos fascistoides que pueden exacerbar o acelerar los procesos de ruptura, el choque y el enfrentamiento radical con saldos rojos para los menos protegidos. Como psicólogos y como profesores debemos reconocer nuestro lugar, nuestra postura, convicción ética y política para que nos dirija la brújula del deseo a no entrar en connivencia con las ideologías dominantes que promueven la injusticia y la desigualdad social e impregnar de estas dudas, o al menos despertarlas, en aquellos a nuestro cargo para no estar anulados subjetivamente al operar neutralmente en nuestra relaciones laborales y sociales. Para no luchar solos.



Referencias

- Aburto, P. C. (2022). Encuentros Intergeneracionales entre Personas Adolescentes y Personas Mayores como acción participativa hacia una sociedad sin edadismo. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 21(2), 1-16. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2022.68920>
- Adams, T. E., Ellis, C., & Jones, S. H. (2017). Autoethnography. *The international encyclopedia of communication research methods*, 1-11. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011>
- Althusser, L. (2002). *Para un materialismo aleatorio*. (Trad. Pedro Fernández Liria). Arena Libros. (Trabajo original publicado en 1982).
- Althusser, L. (2005). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. En *La filosofía como arma de la revolución*. (Ed. Pasado y Presente). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).
- Arnalich-Fernández, F. (2010). Adaptación del nuevo Grado en Medicina al Espacio Europeo de Educación Superior ¿Cuál ha sido la aportación de Bolonia?. *Revista Clínica Española*, 210(9), 462-467. <https://doi.org/10.1016/j.rce.2010.07.001>
- Ávila, C. (28 de octubre de 2022). Buscan detonar el turismo médico en Aguascalientes. *El Sol del Centro*. <https://www.elsoldelcentro.com.mx/local/buscan-detonar-el-turismo-medico-en-aguascalientes-9106111.html>
- Bastani, A. (2019). *Fully Automated Luxury Communism: A Manifesto*. Verso Books.
- Beckett, A. (11 de mayo de 2017). Accelerationism: how a fringe philosophy predicted the future we live in. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2017/may/11/accelerationism-how-a-fringe-philosophy-predicted-the-future-we-live-in>
- Bolaños, G. (10 de agosto de 2015). ¿Para qué sirve la poesía?. *Primera plana*. https://www.primeraplana.or.cr/es/Cultura/Para_que_sirve_la_poesia/#:~:text=Luego%20sostuvo%2C%20para%20rematar%20su,que%20la%20amen%20sin%20sosiego.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. (Trad. J. Melendres y M. Subirat). Distribuciones Fontamara. (Trabajo original publicado en 1970).
- Braunstein, N. A., Pasternac, M., Benedito, G., & Saal, F. (1975). *Psicología: ideología y ciencia*. Siglo XXI Editores.
- Brynjolfsson, E., & Mitchell, T. (2017). What can machine learning do? Workforce implications. *Science*, 358(6370), 1530-1534. <https://doi.org/10.1126/science.aap8062>
- Canguilhem, G. (1998). ¿Qué es la psicología?. (Trad. Anthony Sampson). *Revista Colombiana de Psicología*, (7), 7–14.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16039>. (Trabajo publicado originalmente en 1956).
- Canham, H., Bowman, B., Graham, T., Stevens, G., Langa, M., Jithoo, V., & Alexander, D. (2022). Conundrums in teaching decolonial critical community psychology within the context of neo-liberal market pressures. *Journal of Social Issues*, 78(2), 366-387. <https://doi.org/10.1111/josi.12462>
- Comité de Rediseño Curricular. (2020). *Licenciatura en psicología: Rediseño del plan de estudios 2021*. Sistema de Gestión de la Calidad UAA.
- Contreras, A. P., Nieto, A. F., Parra, D., Revelo, L. C., y Rincón, M. F. (2020). Estigmas sociales sobre la labor del psicólogo clínico y su influencia, respecto a la asistencia a los tratamientos psicoterapéuticos en la población rural de La Capilla, Boyacá [Tesis de Grado, Universidad de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Piloto de Colombia. <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/9570>
- Cramer, C. (2002). Homo Economicus Goes to War: Methodological Individualism, Rational Choice and the Political Economy of War. *World Development*, 30(11), 1845–1864. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(02\)00120-1](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(02)00120-1)
- Deacon, B. J. (2013). The biomedical model of mental disorder: A critical analysis of its validity, utility, and effects on psychotherapy research. *Clinical psychology review*, 33(7), 846-861. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.09.007>

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Debord, G. (1995). *La sociedad del espectáculo*. (Trad. R. Vicuña Navarro). Naufragio. (Trabajo publicado originalmente en 1967).
- Dennet, D. (1995). *La conciencia explicada. Una teoría interdisciplinar*. (Trad. Sergio Balari Rivera). Paidós Ibérica. (Trabajo publicado originalmente en 1991).
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. (Trad. O. Del Barco y C. Ceretti). Siglo XXI Editores. (Trabajo publicado originalmente en 1967).
- Dudley, J. (2017). Clinical psychology training in Neoliberal times. *The Journal of Critical Psychology, Counselling and Psychotherapy*, 4, 46-56.
https://www.academia.edu/download/52717739/Dudley_2017_-_Clinical_Psychology_Training_in_Neoliberal_Times.pdf
- Durkheim, E. (1974). *El suicidio*. (Trad. Mario Ruiz Funes). UNAM. (Trabajo original publicado en 1897).
- Echeburúa, E., Salaberría, K., de Corral, P. y Polo-López, R. (2010). Terapias psicológicas basadas en la evidencia: limitaciones y retos de futuro. *Revista argentina de clínica psicológica*, 19(3), 247-256. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921798006>
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: an overview. *Historical social research/Historische sozialforschung*, 273-290.
<https://www.jstor.org/stable/23032294?seq=v1>
- Fisher, M. (2009). *Realismo capitalismo. ¿No hay alternativa?*. (Trad. Claudio Iglesias). Titivillus.
- Fromm, E. (1964). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. (6ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1986). 35ª conferencia. En torno de una cosmovisión. En *Obras completas XXII*. (Trad. José L. Etcheverry). Amorrortu. (Trabajo originalmente publicado en 1932).
- Galcerán-Huguet, M. (2013). Entre la academia y el mercado. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 13(1), 0155-167. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1038>
- García, Á., y Balam, H. (2019). Terapias contextuales. Una propuesta clínica desde una perspectiva post-skinneriana. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 22(2).

<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol22num2/Vol22No2Art15.pdf>

Gettier, E. L. (1963). Is Justified True Belief Knowledge? *Analysis*, 23(6), 121-123.

<https://doi.org/10.1093/analys/23.6.121>

Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. (Trad. Ana M. Palos). Ediciones Era. (Trabajo original publicado en 1975)

Gutiérrez, C. (1999). El Teorema de Incompletitud de Gödel. *Cubo, A Mathematical Journal*, 1(1), 68-75.

<http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/cubo/article/download/1805/1655>

Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/oso/9780199283262.001.0001>

Hernández-Zapata, E., y Ceballos-Tabares, D. (2020). La psicologización del mal-estar social: Imaginarios sobre la psicología en estudiantes de ingreso reciente a la carrera. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 19(2).

<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue2-fulltext-1882>

Hodgson, G. M. (2007). *Meanings of methodological individualism*. *Journal of Economic Methodology*, 14(2), 211–226. <https://doi.org/10.1080/13501780701394094>

Hutto, D. & Ravenscroft, I. (2021). Folk Psychology as a Theory. En *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

<https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/folkpsych-theory/>

Jones, S. H. (2005). (M) othering loss: Telling adoption stories, telling performativity. *Text and Performance Quarterly*, 25(2), 113-135. <https://doi.org/10.1080/10462930500122716>

Joosub, N. (2021). Becoming African psychologists: Decolonisation within a postgraduate psychology module at the University of Johannesburg. *South African Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.20853/35-1-4003>

Keast, S. (2020). Psychology education and the neoliberal episteme in Australia. *Theory & Psychology*, 30(4), 507-527. <https://doi.org/10.1177/0959354320926574>

Koyré, A. (1980). *Estudios galileanos*. (Trad. Mariano González Ambóu). Siglo XXI de Editores España.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. (Trad. A. Contín). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1962).

Lacan, J. (S.f.). Clase 1: 13 de enero de 1971. En *Seminario 18: De un discurso que no sería del semblante*. (Trad. R. Rodríguez Ponte). Escuela Freudiana de Buenos Aires. (Seminario originalmente presentado en 1971).

Lacan, J. (1967). Clase del 10 de mayo de 1967. En *Seminario 14: La lógica del fantasma [1966-1967]*. Inédito.

Lacan, J. (1975). Conferencias y charlas en universidades norteamericanas. (Trad. R. Rodríguez Ponte). *Scilicet* 6(7).

Lacan, J. (1984). Clase 24: Tú eres el que me seguirás. En *Seminario 3: Las psicosis*. (Trads. J.L. Delmont-Mauri y D. S. Rabinovich). Paidós. (Seminario originalmente presentado en 1956).

Lacan, J. (1987). Clase 5: Tyche y Automaton. En *Seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. (Trad. J. L. Delmont-Mauri y J. Sucre). Paidós. (Seminario original presentado en 1964).

Lacan, J. (1999a). Clase 27 noviembre de 1957: El becerro de oro. En *Seminario 5. Las formaciones del inconsciente*. (Trad. E. Berenguer). Paidós. (Seminario originalmente presentado en 1957).

Lacan, J. (1999b). Clase 4 diciembre de 1957: El poco y el paso de sentido. En *Seminario 5. Las formaciones del inconsciente..* (Trad. E. Berenguer). Paidós. (Seminario originalmente presentado en 1957).

Lacan, J. (1999c). Clase 8 de enero de 1958: La forclusión del nombre del padre. En *Seminario 5. Las formaciones del inconsciente..* (Trad. E. Berenguer). Paidós. (Seminario originalmente presentado en 1958).

Lacan, J. (1999d). Clase 2: 22 de noviembre de 1961. En *Seminario 9: La identificación*. (Trad. R. Rodríguez Ponte). Escuela Freudiana de Buenos Aires. (Seminario originalmente presentado en 1961).

Lacan, J. (2002). *Seminario 22: RSI*. (Trad. R. Rodríguez Ponte). Escuela Freudiana de Buenos Aires. (Seminario originalmente presentado en 1974).

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Lacan, J. (2010). Clase 23: 3 de junio de 1959. En *Seminario 6: El deseo y su interpretación..* (Trad. R. Rodríguez Ponte). Escuela Freudiana de Buenos Aires. (Seminario originalmente presentado en 1959).
- Lachman, S.J. & Bass, A.R. (1985). A Direct Study of Halo Effect. *Journal of Psychology*, 119(6): pp. 535 - 540.
- Land, N. [Almost Splendid] (31 de agosto de 2018). *Nick Land - Q&A with Yoel Regev and Diana Khamis, 2015* [Archivo de video]. <https://youtu.be/AJvrSXEt1XQ>
- Löwenfeld, V. (1998). El método psicoanalítico de Freud. En *Obras completas VII*. (Trad. J. L. Etcheverry). Amorrortu. (Trabajo originalmente publicado en 1904).
- Mansilla, J. A., González, Y., Bergara, S. S., & Milano, C. (2019). La etnografía como herramienta de innovación docente. Primeros pasos de una investigación sobre turismo y ocio. *Antropología Experimental*, (19). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7754357>
- Marchant, N. J., Campbell, E. J., Pelloux, Y., Bossert, J. M., & Shaham, Y. (2019). Context-induced relapse after extinction versus punishment: similarities and differences. *Psychopharmacology*, 236(1), 439-448. <https://doi.org/10.1007/s00213-018-4929-1>
- Martín-Baró, I. (2018). *El Realismo crítico. Fundamentos y aplicaciones*. (eds. M. Gaborit y A. Blanco). Editorial Pontificia Universidad Javeriana/UCA editores.
- Marvakis, A. (2011). La psicología (crítica) permanentemente en la encrucijada: sirvientes del poder y herramientas para la emancipación. *Teoría y crítica de la psicología*, (1), 122-130. <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/40>
- Marx, K. (1971). *El Capital. Libro I Capítulo VI (Inédito). Resultados del proceso inmediato de producción*. (Trad. José Arico). Siglo XXI Editores.
- Marx, K. (1975). *El Capital. Crítica de la economía política Tomo I. El proceso de producción de capital*. (Trad. Pedro Scaron). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1867).
- Marx, K. (1973). Tesis sobre Feuerbach. En *Obras escogidas* (pp. 7-10). Editorial Progreso. (Trabajo original escrito en 1845)

- Marx, K. (2001). *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Biblioteca Virtual “Espartaco”. <https://pensaryhacer.files.wordpress.com/2008/06/manuscritos-filosoficos-y-economicos-1844karl-marx.pdf>
- Marx, K. y F. Engels. (1974). *La ideología alemana*. (5ª ed.). (Trad. Wenceslao Roces). Grijalbo/Pueblos Unidos. (Trabajo original publicado en 1846).
- Marx, K. y Engels, F. (1979). El manifiesto comunista. En *Textos escogidos*. Editorial Progreso. (Trabajo original publicado en 1848).
- Medina, E. (2014). Diseñar la libertad, regular una nación. El socialismo cibernético en el Chile de Salvador Allende. *Redes*, 20(38), 123-166.
<https://www.redalyc.org/pdf/907/90745924004.pdf>
- Mele, A. R. (2014). *Free. Why science hasn't disproved free will*. Oxford University Press.
- Miguez, G., Martínez, G., y Betancourt, R. (2013). Reinstauración de la tolerancia al etanol: la función del contexto. *Revista De Psicología*, 22(1), Pág. 4–12.
<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2013.27712>
- Miller, G., Zhu, G., Wright, M. J., Hansell, N. K., & Martin, N. G. (2012). The heritability and genetic correlates of mobile phone use: A twin study of consumer behavior. *Twin research and human genetics*, 15(1), 97-106. <https://doi.org/10.1375/twin.15.1.97>
- Miller, J.-A. (27 de abril de 2017). Le bal des lepénotrotskyistes. *Lacan Quotidien* 673, <http://www.lacanquotidien.fr/blog/wp-content/uploads/2017/04/LQ-673.pdf>
- Miller, J. A. (22 de abril de 2021). Docile au trans. (Trad. J. Castillo, C. Estrada, C. Vignoli y M. de Zabaleta). *La Règle du jeu*. <https://elp.org.es/wp-content/uploads/2021/04/JAM-DOCILE-AU-TRANS-ES.pdf>
- Mulya, T. W. (2016). Neoliberalism Within Psychology Higher Education in Indonesia: A Critical Analysis. *ANIMA Indonesian Psychological Journal*, 32(1), 1-11.
<https://doi.org/10.24123/aipj.v32i1.579>
- Pannells, T. C., & Claxton, A. F. (2008). Happiness, creative ideation, and locus of control. *Creativity research journal*, 20(1), 67-71.
<https://doi.org/10.1080/10400410701842029>

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Parker, I. (2001). Lacan, psychology and the discourse of the university. *Psychoanalytic Studies*, 3(1), 67-77. <https://doi.org/10.1080/14608950020026854>

Parker, I. (2010). *La psicología como ideología. Contra la disciplina*. (Trad. Ángel Gordo). Catarata. (Trabajo originalmente publicado en 2007).

Parker, I. (2014). Managing Neoliberalism and the Strong State in Higher Education: Psychology Today. *Qualitative Research in Psychology*, 11(3), 250–264. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.872214>

Parker, I. (2020). *Psychology Through Critical Auto-Ethnography: Academic Discipline, Professional Practice and Reflexive History*. Routledge.

Pavón-Cuéllar, D. (2014). ¿Cómo servirse de la teoría lacaniana sin dejar de ser marxista?. *Ciencias Sociais Unisinos*, 50(2), 146-152. <https://doi.org/10.4013/csu.2014.50.2.06>

Pavón-Cuéllar, D. (2015). Las dieciocho psicologías de Karl Marx. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (5), 105-132. <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/24>

Pavón-Cuéllar, D. (2017). *Capitalismo y psicología crítica en Latinoamérica: del sometimiento neocolonial a la emancipación de subjetividades emergentes*. Kanankil Editorial.

Pavón-Cuéllar, D. (2018). Sana locura y normalidad patológica en el capitalismo neoliberal. *Clínica & Cultura*, 6(2), 63-78. https://www.researchgate.net/profile/David-Pavon-Cuellar/publication/329518911_Sana_locura_y_normalidad_patologica_en_el_capitalismo_neoliberal/links/5c0c9a3f299bf139c749a2b6/Sana-locura-y-normalidad-patologica-en-el-capitalismo-neoliberal.pdf

Pavón-Cuéllar, D. (2020). Metáforas del coronavirus: más allá de la psicologización. *Tesis Psicológica*, 15(1), 196-206. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n1a11>

Pavón-Cuéllar, D. (25 de marzo 2022). *Normosis y normopatía: patologías de la normalidad en el capitalismo* [Mesa magistral]. IX Congreso de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI). <https://davidpavoncuellar.wordpress.com/2022/03/25/normosis-y-normopatia-patologias-de-la-normalidad-en-el-capitalismo/>

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Pineda, F. A. (2021). Psicología organizacional crítica frente a los efectos del neoliberalismo cultural. Una problematización de aspectos prácticos y epistemológicos. *Ciencia y Sociedad*, 46(1), 37-55. <https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i1.pp37-55>

Platón. (1988). *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. (Trad. C. García Gual, M. Martínez Henández y E. Lledó Iñigó). Gredos. (Trabajo original publicado *circa* 375 a.c.)

Poland, J. (1994). *Physicalism: The Philosophical Foundations*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198249801.001.0001>

Osorio-Echeverri, J. P. (2020). Pensamiento crítico desde la psicología cognitiva: Una desarticulación de lo crítico social y sus posibles implicaciones en la formación universitaria de psicología. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 31-38. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.4>

Ovejero, A. y Ramos, J. (2011). Introducción. En A. Ovejero y J. Ramos (coords.), *Psicología Social Crítica* (pp. 9-22). Biblioteca Nueva.

Ramos, Y. (14 de diciembre de 2016). ¿Por qué la UAA es una de las universidades públicas más caras de México?. *Líder empresarial*. <https://www.liderempresarial.com/por-que-la-uaa-es-una-de-las-universidades-publicas-mas-caras-de-mexico/>

Ribes-Iñesta, E. (2004). ¿ Es posible unificar los criterios sobre los que se concibe la psicología?. *Suma psicológica*, 11(1), 9-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134233584001>

Redish, A. D., Jensen, S., Johnson, A., & Kurth-Nelson, Z. (2007). Reconciling reinforcement learning models with behavioral extinction and renewal: implications for addiction, relapse, and problem gambling. *Psychological review*, 114(3), 784. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.114.3.784>

Reich, W. (1973) *Psicología de las masas del fascismo*. (Trad. Raimundo Martínez Ruiz). Roca. (Trabajo original publicado en 1933).

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Schopenhauer, A. (2016). *El mundo como voluntad y representación*. (Trad. Pilar López de Santa María). Editorial Trotta. (Trabajo original publicado en 1819).

Skinner, B. F. (1986). *Más allá de la libertad y la dignidad*. (Trad. Juan J. Coy). Ediciones Martínez Roca. (Trabajo original publicado en 1971).

Sloterdijk, P. (2003). *Crítica de la razón cínica*. (Trad. M. A. Vega). Ediciones Siruela. (Trabajo original publicado en 1983).

Stavchansky, L. y Untoiglich, G. (2017). *Infancias, entre espectros y trastornos*. Paradiso.

Stilinović, M. (2015). Elogio de la Pereza. En E. Álvarez-Romero (Ed.), *1+2 = Mladen Stilinović*.

Tupinambá, G. (2021). *The desire of psychoanalysis: exercises in lacanian thinking*. Northwestern University Press.

Unión Estudiantil UAA. (23 de octubre de 2014). Minuta: 3era asamblea estudiantil 22 de octubre del 2014 Inicia la sesión [Publicación de estado]
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=537582123039231&id=537097063087737

Witty, P. A., & Jenkins, M. D. (1961). Intra-Race Testing and Negro Intelligence. In J. J. Jenkins & D. G. Paterson (Eds.), *Studies in individual differences: The search for intelligence* (pp. 438–448). Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11491-036>

Žižek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. (Trad. I. Vericat Nuñez). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1989).

Žižek, S. (2015). *Menos que nada. Hegel y la sombra del materialismo dialéctico*. (Trad. Antonio J. Antón Fernández). Akal. (Trabajo original publicado en 2012).

Žižek, S. (2021). For Lacan, against Lacanian Ideology. En *The Desire of Psychoanalysis*. Northwestern University Press.

Žižek, S. (7 de marzo 2022). *What will grow out of a pocket full of sunflower seeds?*. The Philosophical Salon. Los Angeles Review of Books.
<https://thephilosophicalsalon.com/what-will-grow-out-of-a-pocket-full-of-sunflower-seeds/>