

Escolasticismo: ¿Problema fundamental de la psicología de hoy?

Lucas David Tosi¹

Jeremías David Tosi²

Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

Los problemas de la psicología contemporánea se han construido sobre la base de condiciones históricas y sociales concretas, productoras de sistemas teóricos diferentes e incomunicados. Quienes integran esta disciplina de carácter bifronte, explican este escenario a través de la noción de escuela, un concepto impreciso que justifica y expresa la falta de diálogo entre sistemas psicológicos disímiles. Se propone clarificar el concepto de escolasticismo en el contexto actual de la psicología, y diferenciarlo de otras propuestas epistemológicas (por ejemplo, unificación o pluralismo). Además, se analiza su influencia en tres dimensiones problemáticas de la disciplina: histórica, teórica y metodológica. Se concluye que el escolasticismo conlleva connotaciones negativas para el desarrollo de la psicología, debido a su estilo comunicacional monológico, opuesto a la razón dialógica como motor del progreso científico. Resulta imprescindible discutir la condición del escolasticismo de la psicología, dado que de ello dependerá la superación del dogmatismo.

Palabras clave: problemas de la psicología, escolasticismo, estilo comunicacional monológico, dogmatismo.

¹ Lic. en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Docente y Becario de la UNMdP. Integrante del Grupo de investigación *Sustancias psicoactivas y lesiones por causa externa*. Tesista de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, UNMdP. Tesista de la Maestría en Drogodependencia, Universidad del Salvador. Mar del Plata, Argentina. Correo electrónico: lucastosi1984@gmail.com

² Lic. en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Docente y Becario de la UNMdP. Integrante del Grupo de investigación *Modelos y métodos en Psicología del Tránsito*. Mar del Plata, Argentina. Correo electrónico: jeremiastosi@gmail.com

Escolástica: problema fundamental da psicologia hoje?

Resumo

Aqueles que pertencem a esta disciplina com dos frentes explicam este cenário através da noção de escola, um conceito impreciso que justifica e expressa à falta de diálogo entre os diferentes sistemas psicológicos. Propõe-se clarificar o conceito de escolastica no contexto atual da psicologia, e diferencia-lo de outras propostas epistemológicas (por exemplo: unificação ou pluralismo). Além disso, analisa-se sua influência em três dimensões problemáticas da disciplina: histórica, teórica e metodológica. Conclui-se que a escolastica tem conotações negativas para o desenvolvimento da psicologia, devido ao seu estilo de comunicação monológica, oposta à razão dialógica como o motor do progresso científico. É essencial discutir as condições escolásticas da psicologia, porque desse fato dependerá a superação do dogmatismo e do corporativismo escolástico.

Palavras-chave: problemas da psicologia, escolástica, estilo de comunicação monológico, dogmatismo.

Scholasticism: Fundamental problem of psychology today?

Abstract

The problems of contemporary psychology have been built on the basis of concrete historical and social conditions that produced different and uncommunicated theoretical systems. Those that belong to this two-faced discipline, explain this situation through the notion of scholasticism, an imprecise concept that justifies and expresses the lack of dialogue between dissimilar psychological systems. It is proposed to clarify the concept of scholasticism in the current context of psychological knowledge, and differentiate it from other epistemological proposals (e.g. unification and pluralism). Also, its influence is analyzed in three problematic dimensions of the discipline: historical, theoretical and methodological. The conclusion is that scholasticism brings negative connotations for the development of psychology, because of a monological communication style, opposed to dialogic reason as the engine of scientific progress. It is essential to discuss the scholastic conditions of Psychology, since that will determine the overcoming of dogmatism and scholastic corporatism.

Keywords: problems of the psychology, scholasticism, monological communication style, dogmatism.

Introducción

Los problemas fundamentales de la psicología de hoy son la cristalización de una génesis histórica social problemática (Tortosa, 2006). Considerarlos como hechos históricamente vivos, cambiantes y dinámicos, permite adoptar una perspectiva que aprecie más realísticamente el complejo entramado socioeconómico y cultural que subyace a las artes, ciencias y profesiones (Vilanova, 1992). La psicología, en tanto campo científico definido como empresa social, ha sido determinada por condiciones históricas, económicas y políticas que conforman el suelo real del cual el saber científico es floración (Vilanova, 1987; Hergenhahn, 2013).

En la realidad multiversal de hoy (Maturana, 2010), en los albores del siglo XXI, tropezamos con una empresa científica multilingual y multicultural: la psicología. Campo científico disciplinar que exige flexibilidad y apertura a todos aquellos que le dediquen su vida científica y profesional (García, 2001). Dicha flexibilidad supone tomar distancia de posiciones que definen a la ciencia psicológica a partir de criterios propios del cientificismo (Ibañez, 1994). El discurso cientificista constituye un modo de dogmatismo acrítico basado en el positivismo lógico, el cual legitima exclusivamente el método experimental, lo cuantificable y la supuesta neutralidad valorativa del investigador, sin reconocer las limitaciones de la ciencia (Toselli, 2012; Wiesenfeld, 1994; Ibañez, 1994). A diferencia del cientificismo, el campo científico se apoya en el método crítico, es ajeno al dogmatismo, no busca establecer verdades sobre la realidad estudiada y reconoce sus limitaciones (Popper, 1991). No hay que olvidar que la ciencia implica la necesidad de diálogo crítico (Maliandi, 1997), el cual permite la participación de múltiples perspectivas en el desarrollo del conocimiento (Kualino & Stecher, 2008; Porras Velásquez, 2011).

Al momento de definir qué tipo de ciencia es la psicología se presentan posturas disidentes y antagónicas (Watanabe, 2010). Algunos la definen como una ciencia pre-paradigmática (Staats, 1983), mientras que otros autores la conciben como una ciencia multi-paradigmática (Hergenhahn, 2013). Una postura alternativa consiste en sostener que la psicología no presenta un estado paradigmático, pero el punto en común entre los psicólogos se encuentra en una serie de problemas que guían sus esfuerzos y permiten el progreso de la disciplina (Watson, 1967). Por su parte, Kuhn (1971) consideraba que las ciencias sociales y la psicología estaban

guiadas por “algo similar a un paradigma”. Ese “algo similar” fue conceptualizado por Marx y Hillix (1983) a través del término *sistema o escuela psicológica*, el cual alude a un grupo de psicólogos que comparten un conjunto de ideas respecto de cómo definir la psicología, su objeto de estudio y los modos de estudiarlo.

Los sistemas o escuelas psicológicas comparten características con los paradigmas, dado que los dos implican una manera particular de concebir el mundo, un conjunto de presupuestos improbables, leyes, teorías y métodos específicos para abordar los problemas. Pero entre sistemas y paradigmas existe una diferencia central: los sistemas aún no se componen de teorías específicas y precisas como para ser refutables. La distinción no se encuentra en la mayor o menor cantidad de datos, sino en la capacidad para organizarlos e integrarlos en resultados precisos y concretos (Marx & Hillix, 1983). Por esta razón, de aquí en adelante consideramos adecuado utilizar el concepto de sistema psicológico y no el de paradigma, puesto que expresa con mayor exactitud las condiciones de la ciencia psicológica.

Según Bruner (1985), los problemas fundamentales de la psicología en las últimas décadas del siglo XX, no se han relacionado con una revolución científica del orden de la verificación, en el cambio desde las concepciones newtonianas a las einsteinianas del mundo físico. Tratan más bien de un profundo cambio en cuanto a estilo, que se distingue por un momento de la historia en que la organización de la sociedad y su tecnología informativa subyacente, están atravesando una transformación revolucionaria.

Afrontar los problemas fundamentales de la psicología de hoy requiere apelar a la comprensión de la criticidad de dicha ciencia. Los actuales problemas de la psicología se han desplegado en el marco de la historia de una disciplina que en ningún periodo ha alcanzado acuerdos en términos epistemológicos necesarios para arribar al horizonte unitario (Henriques, 2003; Nobrega, 2011). De acuerdo a Caparrós (1991), desde fines del siglo XIX psicólogos de diversos sistemas psicológicos han considerado que la psicología se encontraba en *crisis* debido a la falta de unidad conceptual; “conciencia de crisis” que estaría presente -siguiendo al historiador español- desde los inicios de la psicología como disciplina autónoma. En otro sentido, Bleger (1963) ha sugerido que el estado de crisis permanente de la psicología es un factor esencial de progreso. Según él, no tiene futuro lo que no es capaz de entrar en crisis y agonía. Ahora bien, frente a la frustración que puede traer

aparejada la desunión exteriorizada en una gran diversidad de sistemas psicológicos (Staats, 1999; Sternberg & Grigorenko, 2001; Sternberg, 2005), se han esgrimido términos como el de *escolasticismo*. La semántica escolástica y su pragmática comunicativa han intentado dar cuenta vastamente del carácter fragmentario y frustrante de la disciplina. No obstante, los combates discursivos suscitados han conllevado confusiones referentes a la falta de rigurosidad conceptual del término escolasticismo, y su consecuente dificultad para diferenciarse de soluciones epistemológicas -léase, propuesta unificadora y pluralista- que responden a la parcelación de la disciplina (Richelle, 1985). Es así que producto de un tipo de comunicación distanciada del diálogo auténtico y crítico (Maliandi, 1997), comunicación propia de las adherencias dogmáticas, se perjudica el discernimiento del concepto de escolasticismo.

Habiendo hecho algunas observaciones necesarias, se emprenderán profundizaciones de los problemas fundamentales de la psicología, de las tensiones y rispideces internas que la funden como campo problemático. En tal dirección, los objetivos son los siguientes: a) definir el concepto de escolasticismo en el contexto contemporáneo de la psicología, b) abordar tres dimensiones problemáticas de la disciplina (histórica, teórica y metodológica), y c) identificar en cada una de las dimensiones la problemática del escolasticismo.

Desnaturalizando el escolasticismo

Con frecuencia se apela a la idea de escolasticismo para describir la configuración actual de la disciplina psicológica, sin dejar en claro a qué remite. Las imprecisiones conceptuales delimitan interrogantes en torno al significado de la noción de escolasticismo. Primero, no se deduce palmariamente si alude a un fenómeno de orden individual o se encuentra ligado a niveles socio-institucionales. Segundo, tampoco se esclarece si refiere un conjunto de monólogos, en el que en pos del eufemismo de la retórica del respeto y la tolerancia, se relega el diálogo. Un tercer punto a enfatizar es la no distinción de la inclusión o exclusión de la racionalidad en términos de capacidad crítica a través del diálogo (Maliandi, 1997). Por último, y no menos notable, se encuentran las propuestas del pluralismo y de la unificación, que presentan dificultades para diferenciarse del problema del cual buscan resolución: el escolasticismo. Estas ambigüedades e incertidumbres

concernientes al concepto de escolasticismo, demandan la apertura de espacios de reflexión del mismo.

La comunicación del escolasticismo en psicología

Etimológicamente el término escolástico proviene del Latín *scholasticus*, del griego *σχολαστικός*, y significa “aquel que pertenece a la escuela”. Remite al movimiento teológico y filosófico que intentó instrumentalizar la filosofía grecolatina clásica para comprender la revelación religiosa del cristianismo, constituyéndose en la corriente filosófica y teológica dominante durante la Edad Media (Álvarez & Ballesteros, 2003). Aunque por otra parte el escolasticismo ha persistido más allá de la filosofía medieval, en el Renacimiento, y en la época moderna. Como se ha dicho, el término procede del vocablo *scholasticus* (escolástico), el que también refiere a “aquel que enseña en una escuela”, y más específicamente era llamado *scholasticus* aquel que enseñaba las artes liberales en una de las escuelas monacales (Ferrater Mora, 1965). En tanto movimiento filosófico, el escolasticismo se ha extendido desde el siglo V hasta el siglo XV dividiéndose en cuatro periodos: 1) transición (siglo V a VIII); 2) formación (siglo IX a XII); 3) apogeo (siglo XIII); y 4) decadencia (siglo XIV) (Conde, del Todo, Extremeño & Cantero, 2011).

En América Latina fue la primera escuela filosófica que se difundió, vigente en España y Portugal, cuando Europa estaba en franca decadencia. La filosofía escolástica perpetuaba la primacía de las verdades reveladas sobre las verdades de la razón, favorecía el fanatismo religioso, impulsaba la dialéctica para argumentar en favor de los principios de la religión y postulaba un abierto rechazo a las ciencias de la naturaleza. En este sentido, el escolasticismo aludía a la ciencia de Dios cuya misión, dedicada a los teólogos -considerados científicos-, consistía en traducir la ciencia divina en proposiciones que reflejaran la fe como verdadera (Soto Martínez, 2001). Así, la enseñanza de la filosofía se impartía desde la influencia de las órdenes religiosas. Esta situación perduró en América Latina hasta fines del siglo XVIII, cuando el realismo, el rechazo a la autoridad, la necesidad de reformar los sistemas educativos, y la filosofías racionalistas, idealistas y positivistas, desencadenaron un despertar filosófico. La reacción contra el escolasticismo en esta región tuvo como países exponentes a México, Cuba y Argentina (Regalado, 2005).

Reparar en la influencia del escolasticismo en América Latina, que según Alarcón (1996) desarrolló entre los intelectuales de esta región exagerado amor a la teoría (al principio dogmático), proporciona pautas de reflexión para ahondar en los interrogantes que despierta el término escolasticismo en el campo particular de la psicología. Podría entenderse que su significado primero alude a aspectos socio-institucionales, en tanto la pertenencia supone “ser parte de” un sistema de emociones y creencias que se auto-sustentan. Este funcionamiento cerrado permite “hacer oídos sordos” a los criterios lógicos, empíricos y sociales de la ciencia (Toselli, 2012). Por ende, el escolasticismo no debe reducirse explicativamente al concepto de actitud, que presta atención sólo a la dimensión individual del problema, dado que implica la pertenencia socio-institucional que otorga una identidad parcial a todo sujeto que allí se inserte. Esto advierte una adhesión pasional a la teoría, dado que en la pertenencia indicada se aglutinan intereses de prestigio, temor a perder la estima de los otros miembros de la corporación, y aspectos defensivos ante la posibilidad de una caída brusca de los pedestales imaginarios en los cuales el sujeto se ha emplazado (Bleichmar, 2007). Esto ejemplifica lo manifestado por Miller (1992), quien sostiene que el primer deber del psicoanalista es ser psicoanalista, determinándose el ser analista por la comunidad o la escuela de los psicoanalistas que lo evalúan.

El término escolasticismo refleja aspectos tales como el sentido de la autoridad y el logicismo (Conde, del Todo, Extremeño & Cantero, 2011). A su vez, el pensamiento escolástico contiene diversos tópicos (por ejemplo, Dios, esencia, substancia, intelecto, existencia) que se identifican de acuerdo a la periodización previamente citada (Ferrater Mora, 1965). Otro aspecto que corresponde destacar se refiere al escolasticismo como método, el cual consiste en la contraposición de soluciones dadas ante un problema, en especial de las ofrecidas por las autoridades. En este método el profesor defiende luego su solución, y, finalmente, aclara el sentido de las soluciones expuestas al principio, para, sin contradecir a las autoridades reconocidas, hacer congruentes sus palabras con la solución defendida (Conde, del Todo, Extremeño & Cantero, 2011). Si bien todos los aspectos detallados anteriormente contribuyen a la comprensión del escolasticismo, se considera como carácter sobresaliente la preferencia de la fe por encima de la razón, por ser un rasgo que potencia la adherencia socio-institucional. La pasión, la

emoción y el reconocimiento, son parte de los elementos claves del monólogo escolástico que han inhibido el aprendizaje científico.

Al pretender dilucidar la realidad de los problemas fundamentales de la psicología, cabe preguntarse si el escolasticismo cedería lugar al diálogo o caería en un solipsismo de monólogos. Como guía a la respuesta de tal interrogante, por un lado se recurre al sentido traslaticio del término escolasticismo, al designar éste el desarrollo de pensamientos filosóficos dentro de una escuela o de cualquier ámbito cerrado (Ferrater Mora, 1965). Por otro lado, se retoma una de las derivaciones del término, relacionado con el vocablo schola, equivalente a escuela y grupo intelectual (Conde, del Todo, Extremeño & Cantero, 2011). Con esta guía y lo anteriormente expuesto respecto a la preponderancia de la fe por sobre la razón, la respuesta se visualiza en dos características del escolasticismo: predominancia de la fe y necesidad de pertenencia. La fe como convicción irrefutable y la pertenencia como elemento emocional indispensable, construyen un muro que impide el diálogo. En la comunicación escolástica, la duda es soterrada a favor de la aferrada convicción. Cada escuela psicológica empuña sus certezas indómitas que sólo pueden salvaguardarse cuando no hay una voz que exponga lo contrario. Más aún cuando cada uno de los sistemas psicológicos con su identidad organizativa, se convierten en especialidades cuyos productos son cada vez menos exportables, encerrándose en su propia retórica y aislándose en su propia parroquia de autoridades (Bruner, 1990). De este modo, el monólogo escolástico encuentra su correlato epistemológico en el monismo, el cual convierte un aspecto del objeto de estudio en hegemónico y absorbente del resto, y a menudo es empleado para explicar toda la conducta (función de carácter generalizador) (Munné, 1994). Un ejemplo contundente es Skinner (1990), representante conspicuo del conductismo, quien defendió sus tesis hasta el día anterior a su muerte. Así, el monólogo es uno de los factores que propician el equilibrio de la disciplina; el diálogo en este contexto es disruptivo, es conflicto y cambio estructural.

En síntesis, los actos de fe hacia un sistema psicológico, la pertenencia socio-institucional, y el carácter comunicativo monológico, constituyen tres elementos básicos del escolasticismo en psicología. Éste es explicado acabadamente por González Rey (2009), al decir que principios diferenciados se sustancializan en definiciones teóricas cerradas que excluyen el dialogo con otras posiciones

(*elemento comunicativo monológico*) y cierran la posibilidad de nuevas alternativas al conocimiento actual a partir de la investigación y el cuestionamiento. Esto históricamente ha conducido a que las diferentes escuelas se presenten más como espacios dogmáticos de reproducción mimética y acrítica (*elemento acto de fe*), que como nuevos momentos de producción de conocimiento. El psicólogo cubano profundiza al puntualizar que los sistemas psicológicos se han convertido en espacios perpetuadores de identidades y formas instrumentalizadas de prácticas (*elemento de pertenencia socio-institucional*). El escolasticismo en psicología conduce a la producción de un espacio de identidad usado para la producción de un discurso político orientado a la descalificación de otras posiciones (González Rey, 2009). Su naturaleza se asocia directamente con el dogmatismo, una posición radicalmente opuesta a la ciencia, que se define como el “aferramiento más o menos acrítico y fanático a una determinada opinión o doctrina” (Dorsch, 2005). El discurso científico se diferencia cabalmente del dogmatismo escolástico por su carácter crítico y democrático (Rorty & Habermas, 2000). Por lo tanto, vive de la comunicación dialógica y de la co-operación (Maliandi, 2000). Desde el dogma escolástico no hay ciencia, dado que la certeza ilusoria no es alimento del conocimiento sino prótesis de la irracionalidad.

Escolasticismo, unificación y pluralismo

Es meta nodal clarificar las diferencias entre el concepto de escolasticismo y las propuestas epistemológicas como unificación y pluralismo. Para esto es imprescindible recorrer estas perspectivas epistemológicas, indagando sus similitudes y disidencias.

La psicología unificada ha sido definida como un programa de investigación para superar la fragmentación de las escuelas, sin perder de vista los debates y controversias de toda empresa científica (Ardila, 2010). Quienes se adhieren a esta propuesta se oponen a las condiciones escolásticas de la psicología (Richelle, 1985; Staats, 1999). Una característica relevante de las propuestas unificadoras es que consideran a la física y la biología como modelos de ciencia a seguir, debido a la madurez paradigmática supuestamente lograda por éstas (Staats, 1983). Sternberg y Grigorenko (2001) han formulado uno de los modelos de unificación más reconocidos, en el que indican que la organización actual de la psicología cuenta

con tres “malos hábitos”: adhesión a un único sistema psicológico, uso de una sola metodología, e identificación de expertos de acuerdo a la sub-disciplina en que trabajan. Ambos autores ponderan aspectos institucionales de la disciplina, a diferencia de otras propuestas de unificación que se focalizan en niveles meta-teóricos (Henriques, 2003).

A pesar de su intento de resolver las dificultades del escolasticismo en busca del debate científico, la unificación no es una panacea como salida fructífera al problema. Para algunos autores la propuesta de unificación es innecesaria, entendiendo la desunión actual como una situación deseable y conveniente (Koch, 1995). De las críticas más contundentes, se destaca aquella que divisa en las propuestas de unificación versiones distorsionadas de conceptos provenientes de una perspectiva teórica particular, a partir de la inclusión en un meta-marco unificador (Kirschner, 2006). Un indicador de las alteraciones “no dialogadas” que sufren las teorías en pos de la unificación, se encuentra en los aportes de Henriques (2003).

Las propuestas de unificación poseen la virtud de reconocer e identificar los efectos perniciosos del escolasticismo. No obstante, la gravedad de sus falencias no debería pasar desapercibida dado que, como afirma Porras Velásquez (2011), *“el planteamiento psicotónico, del cuerpo teórico fragmentado, es evidente; pero la idea delirante de la unidad, también lo es”* (p. 159). La unificación implica cambiar el relativismo del escolasticismo -en psicología- por un enfoque monista con connotaciones de imperialismo epistemológico (Munné, 1997). Por otra parte, la imposibilidad de definir acciones concretas que efectivicen en la realidad la propuesta unificadora, relativizan su potencial como propuesta transformadora de la disciplina. A su vez, la unificación revela una contradicción en su interior, la cual por un lado promueve el diálogo asumiendo la necesidad del debate y la concentración en los problemas no resueltos, y por otro, paralelamente genera una síntesis que reduce el pluralismo de la psicología (Wiesenfeld, 1994). La falencia de la contradicción interna, del mismo modo que la comunicación escolástica, sojuzga a la razón dialógica como impulsora del desarrollo científico.

La fragmentación de la posmodernidad que se da en todo cuanto define nuestra cultura, desde la política hasta el arte, y desde la vida cotidiana hasta la actividad teórica. Lo disperso, lo múltiple, lo provisional, lo local, nos invade cada

vez más (Munné, 1999). El agotamiento del proyecto moderno como matriz cultural de universalización (Motta, 2007), es el contexto socio-histórico en el que la propuesta del pluralismo germina. Ésta reconoce la utilidad de cada teoría, dada por su congruencia con el aspecto de la realidad que se desea conocer, es decir, por su contribución específica al fenómeno con el que se trabaje. El pluralismo sostiene como axioma de su propuesta epistemológica el principio de inabarcabilidad, el cual supone considerar la imposibilidad de que un sistema psicológico pueda significar y agotar la realidad total del objeto abordado (Munné, 1996). Y ubica el problema de investigación por encima de la teoría, planteamiento aunado al concepto de sincretismo (Richelle, 1985).

La propuesta pluralista difiere radicalmente de la tentativa de cercenar los sistemas psicológicos y enfrentarlos entre sí con el fin de reducirlos, movimiento que encierra la idea de lograr un sistema psicológico único que refleje la realidad. Decididamente fomenta la participación de un mayor número de sistemas psicológicos, en un juego de argumentos y contra-argumentos que tienden a sociabilizar el conocimiento psicológico (Aroza & Pérez Morando, 2011). El pluralismo no se cierra en la ilusión de totalidad de un sistema psicológico único, sino que propicia la discusión crítica de la psicología (Porrás Velásquez, 2011). Otra característica sustancial del pluralismo, consiste en determinar niveles de formalización que subrayan distinciones significativas entre micro-teorías y teorías de alcance medio, paradigmas, meta-paradigmas, y ámbito disciplinar. Es posible señalar, brevemente, que los dos primeros niveles dotan de sentido inicial a los datos empíricos; el nivel paradigmático está constituido por un modelo de hombre; el núcleo del cuarto nivel se define por una concepción de ciencia; y el quinto nivel por la diversidad de campos disciplinares (Munné, 1996). Profundizando en la epistemología crítica del comportamiento social del catalán Frederic Munné (1996), lo esencial del pluralismo teórico depende de los niveles de formalización en tanto encuentra godelianamente su inteligibilidad en algo englobante, que como tal, constituye otro nivel.

Ahora bien, el pluralismo se diferencia primordialmente del escolasticismo porque resiste la tensión entre los sistemas de la psicología a través del diálogo y, por tanto, convoca los asuntos sin resolver desde estos mismos. Sin embargo, los exacerbados particularismos léxicos de la disciplina conllevan la tendencia a esgrimir

como sinónimos al pluralismo y al escolasticismo. Mientras este último se reproduce gracias a la incomunicación y al falso respeto del escolasticismo con sus ribetes corporativos -que por cierto avala el relativismo irracional y el autoritarismo disfrazado de experticia-, el pluralismo en psicología aboga por sostener la tensión existente entre cada sistema psicológico, en favor de la discusión genuina y de la razón dialógica.

El Escolasticismo en tres dimensiones problemáticas de la psicología

La dimensión histórica y sus mitos

El problema histórico se registra al apreciar que las disciplinas suelen instituir filiaciones apoyadas en pequeños mitos familiares, mitos iniciáticos, mitos sobre el origen y la gestación, a partir de los cuales habitualmente se nombra a un padre de la disciplina (Vezzetti, 2007). Las condiciones del nacimiento de la psicología produjeron distintos principios, uno de ellos ubica la irrupción de la disciplina en las contradicciones propias del hombre. Es Michel Foucault (1998) quien afirma que la psicología nace en ese punto en el que la práctica del hombre encuentra su propia contradicción.

El problema del inicio, de un principio que marque un antes y un después, conduce a señalar un iniciador. En *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos*, Marx y Hillix (1983), aluden a dos perspectivas diferentes sobre el problema. Por un lado, la teoría histórica del “gran hombre” afirma que los grandes hombres tienen importancia fundamental, y que son ellos los responsables del progreso científico. En contraposición a ésta, la teoría del *Zeitgeist* -punto de vista comparable con el determinismo histórico marxista- plantea que el espíritu de época decreta que se realiza cierto avance científico en el momento que corresponde.

Cada uno de los sistemas psicológicos narra una génesis particular desarrollada desde un hito fundacional, situando su línea recta ascendente. Para los psicólogos funcionalistas las preguntas planteadas por la teoría de Darwin acerca del valor adaptativo de la conciencia y la aportación de la mente a la adaptación humana, se volvieron inquietudes estructurales del sistema funcionalista (Hothersall, 2005). Para aquellos que supusieron al experimento como inicio, los alemanes Weber, Fechner, Vierordt y Wundt, integrantes de una psicología microscópica (Marx & Hillix, 1983), representan distintos mitos de origen de una psicología científica. Al

considerar los tres grandes proyectos conceptuales de la psicología: 1) la psicología como ciencia natural 2) la psicología como ciencia de la subjetividad 3) la psicología como ciencia del comportamiento (Canguilhem, 1958), se conjeturan paternidades sobre estos tres grandes proyectos, bosquejándose nuevamente la diferencias iniciáticas de la psicología. Por último, se estima como nacimiento otro, el florecimiento de la psicología en Estados Unidos en tanto carrera universitaria y disciplina profesional. En este país se produjo una fuerte proliferación de los departamentos universitarios de psicología, existiendo ya en las primeras décadas del siglo XX un pequeño ejército de psicólogos profesionales. Demostración de esto es la fundación de la American Psychological Association en Julio de 1892. La psicología como disciplina autónoma emerge entonces siendo una invención americana (Danziger, 1979).

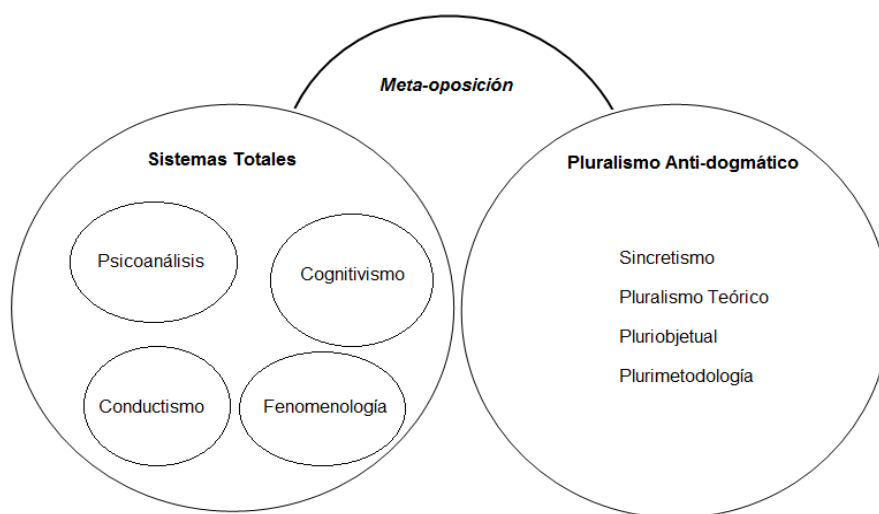
La dimensión teórica y los sistemas omnicomprendivos

La dimensión de la problemática teórica exhibe en primer término el tipo de comunicación del escolasticismo. Los estudios de Kelly, Maturana, Piaget y Watzlawick, son aquellos que han desterrado la concepción de los sistemas psicológicos como auténticos sistemas cerrados omnicomprendivos, en cuyo seno pueda hallarse la explicación de todo (Nardone & Watzlawick, 1992). La vitalidad del campo científico psicológico reside en la diversidad de explicaciones, constatándose que la psicología actual está conformada por distintos sistemas psicológicos (Nobrega & Mansur, 2006). Cuando un sistema psicológico deja a un lado su carácter perspectivista, se convierte en un sistema teórico total, revelando en el plano ético prácticas autoritarias y en el político plena hegemonía. Epistemológicamente comete el grave error de tomarse a sí mismo como objeto investigado, creyendo que lo primero coincide con lo segundo; desde aquí cualquier sistema psicológico diferente cuestiona no la teoría misma sino la realidad (Ribeiro, 2008). Un sistema psicológico total aboga por la claudicación de la diversidad explicativa de la psicología, cayendo progresivamente en el conservadurismo y la ortodoxia. Contra tal sistema y su consecuente dogmatismo, se erigen discursos heterodoxos como antídoto intelectual. Éstos se adentran en problemáticas que no explora la ciencia estándar, tienen propiedades especiales como ser indirectos y metafóricos, admiten contradicciones e implican elementos de crítica diferencial

(Toselli, 2012). No hay lugar para la insolencia de un sistema psicológico único, que abarque la realidad psicológica toda, más aún después de lo dicho por Gödel en su teorema de la incompletud. Según este autor, un sistema coherente es necesariamente incompleto y un sistema completo es necesariamente incoherente. Todo sistema de formulaciones consistentes contiene proposiciones de incertidumbre (Fernández Prida, 2006).

Es importante insistir en la visibilización de características similares compartidas por los sistemas totales -cerrados y omnicomprendivos- de la psicología, que más allá de sus confrontaciones encarnizadas se hallan totalmente insertos en un mismo conjunto, el de los sistemas totales. La Figura 1 ilustra la meta-oposición velada por la ilusión de alternativas en el área de los sistemas de la psicología. Este esquema proviene del texto *El lenguaje del cambio* (Watzlawick, 2002), y ha sido adaptado a la condición actual de la psicología para reflejar la meta-oposición entre sistemas teóricos totales y el pluralismo anti-dogmático. La figura grafica el concepto de ilusión de alternativas, el cual alude a una elección aparente entre dos o más posibilidades que no son en realidad contrapuestas; a pesar de su supuesta oposición, sólo presentan un polo de una pareja opuesta de un orden superior (por ejemplo, cognitivismo y psicoanálisis).

Figura 1. Meta-oposición velada por la ilusión de alternativas en el área de los sistemas psicológicos



Fuente: Watzlawick (2002).

El talante problemático de los sistemas de la psicología se observa hoy en la extremada propagación de éstos. Las producciones del conocimiento científico contemporáneo se dirigen hacia la elaboración de un conocimiento hiper-especializado (Rama, 2005), contribuyendo a una expansión sin límites de la psicología. En el estado actual de la disciplina las tendencias centrifugas son prioritarias, la bi-culturalidad de la psicología (Cornejo, 2005) conjuntamente con otras líneas de fractura como el avance en el mundo de las ciencias cognitivas, favorecen la fragmentación y la divisibilidad (Vezzetti, 1998). Ya Vygotski (1927) mencionaba la divisibilidad, al afirmar que la tesis sobre la existencia de dos psicologías -la científico-natural y la espiritualista- expresaba con gran exactitud el significado histórico de la crisis de la disciplina. El gran encanto acerca de la psicología, de acuerdo con Danziger, es esa ambigüedad entre las ciencias humanas y las ciencias naturales, y es el mismo historiador de la psicología quien asegura que sin desprendernos de ella tendremos que aprender a convivir con esa atractiva condición (Dagfal, Klappenbach & Keegan, 1996).

Un factor significativo que ha afectado los sistemas de la psicología se refleja, según Allport, en una suerte de geopolítica de la psicología exteriorizada en dos tradiciones: la angloamericana y la centroeuropea, que han impulsado conceptos antagónicos de hombre, de mundo y de ciencia (Vilanova, 1993). Otro aspecto problemático es el ideológico, en tanto que los sistemas de la psicología en América Latina han revelado un alto grado de etnocentrismo e importación teórica. La sobrevaloración de lo externo ha representado un rasgo dominante de una psicología dependiente y colonizada (González Rey, 2010). Refuerza esto el papel que ocupan las universidades latinoamericanas. Según Martín Baró (1998), funcionan mediante dos modalidades sostenedoras del status quo: la penetración cultural, en la cual se emplean de forma acrítica sistemas teóricos prefabricados frente a la realidad latinoamericana; y el mandarínismo tecnocrático, la formación de profesionales exclusivamente técnicos. Los sistemas teóricos de la psicología en América Latina no escapan al colonialismo intelectual. Siguiendo a Fals Borda (2012), el quehacer de los científicos latinoamericanos adopta exclusivamente como patrón de su trabajo aquél desarrollado en otras latitudes, sin hacer una elaboración crítica, que declare así su independencia intelectual.

La dimensión metodológica y la metodolatría

La dimensión metodológica apunta al modo de producción y reproducción de conocimiento que es reconocido y aceptado dentro de un sistema psicológico (Stam, 2004). Las dificultades metodológicas surgen a partir de la sobreestimación de un método específico y la subestimación de cualquier otra forma de producir conocimiento. En consecuencia, se desarrollan disidencias metodológicas en relación a cuestiones tales como el nivel de análisis de la psicología (nomotético o ideográfico) (Marx & Hillix, 1983; Richelle, 2000), la preferencia por el uso de métodos de las ciencias naturales o de las ciencias sociales de acuerdo a la manera de definir la disciplina (Kendler, 2002), o la primacía de la investigación cuantitativa, cualitativa, introspeccionista, experimental o correlacional (Ardila, 2010). Cabe destacar que los intentos de superar los problemas metodológicos, ya sea desde los sistemas psicológicos totales o desde enfoques eclécticos, no han hecho más que nutrir las dificultades.

Desde los sistemas psicológicos totales se ha ligado un sistema explicativo no solo a un objeto en particular, sino también a metodologías de estudio específicas, lo cual genera una circularidad que justifica a priori a las teorías (Richelle, 1985). Esta circularidad *teoría-objeto-método* se encuentra sostenida gracias a la metodolatría, es decir, la tendencia de los sistemas psicológicos a adoptar un método y un objeto propio, excluyendo otros métodos y objetos (Mayor & Pérez, 1989). Este monoteísmo metodológico coherente con el estudio de un objeto único, cierra sobre sí toda perspectiva psicológica. Un ejemplo ilustrativo se puede encontrar en el conductismo de Skinner, basado en el uso exclusivo del método experimental dentro del conductismo (Henriques, 2003).

En un intento de encontrar las razones de la predilección por el monoteísmo metodológico, Sternberg y Grigorenko (2001) postularon tres motivos posibles: la inversión de tiempo y dinero en el *entrenamiento* de una metodología específica; la percepción de que su método predilecto es una *panacea*; y las *normas* de la disciplina que están lejos de ser cuestionadas. Obviamente aquellos psicólogos que reproducen la metodolatría olvidan que la complejidad del objeto de la psicología no puede conocerse a través de un único método hegemónico (Cornejo, 2005).

Al igual que lo sucedido en los sistemas teóricos totales, el eclecticismo metodológico tampoco ha presentado soluciones esclarecedoras. La mezcla

indiscriminada de metodologías no ha resultado ser una solución sana y apropiada para el avance de la psicología como ciencia y profesión. En *El significado histórico de la crisis de la psicología*, Vygotski (1927) explica que los intentos de conjugar elementos metodológicos heterogéneos carecen de carácter sistemático, de esa conexión entre nexos que proporciona el sometimiento de las tesis particulares a una idea central del sistema que forma parte. Entre las características del eclecticismo, las cuales no pertenecen al hábitat de la psicología como ciencia, vale notar como aspecto distintivo la organización de collages metodológicos que compendian selecciones arbitrarias (Vilanova, 2003).

Al no admitir como valederas las soluciones ilusorias del monoteísmo metodológico y el eclecticismo, una posición superadora se podría encontrar en el sincretismo de Richelle (1985). Este autor argumenta que la ciencia debería guiarse por los problemas sin resolver, más allá de las teorías y métodos de cada sistema psicológico. En términos metodológicos el sincretismo supone la posibilidad de recurrir a las operaciones convergentes, es decir, al uso de múltiples metodologías aplicadas al estudio de un mismo problema (Garner, Hake & Erikson, 1956). La flexibilidad del sincretismo metodológico instaura prioritariamente la convivencia entre diversos sistemas psicológicos al estructurarse sobre los problemas abiertos de la disciplina.

Conclusión

Se han desarrollado tres dimensiones problemáticas fundamentales de la psicología de hoy, cada una de ellas configurada por la idiosincrasia del escolasticismo. En nuestras reflexiones admitimos la distinción de los subsistemas de la psicología propuesta por Serroni-Copello (1997), la cual se opone a la comunicacional monológica que actualmente adquiere primacía dentro de la disciplina.

Sostenemos que es el dialogo critico el modo más apropiado para afrontar los debates de la disciplina, pues éste otorga primacía a la inclusión de los diversos sistemas psicológicos, alejándose de criterios cientificistas de carácter excluyente. No obstante, el ideal inclusivo no tiene por qué convertirse en la pérdida de criterios que delimiten qué es y qué no es ciencia psicológica. Tampoco supone forzar la

inclusión de perspectivas psicológicas que, basadas en mecanismos de autoexclusión, eviten el aprendizaje a través del diálogo.

La reflexión sobre los problemas contemporáneos de la psicología dependerá de la invención de un mañana superador que se construya desde hoy. La psicología debería dejar de eludir la discusión epistemológica (González, 2009), y concentrar enérgicos esfuerzos en la construcción de un porvenir desprovisto de la ceguera dogmática.

Referencias

- Alarcón, R. (1996). Orientaciones teóricas de la Psicología en América Latina. *Revista de Historia de la Psicología, 17*(1-2), 3-24.
- Álvarez, F. J., & Ballesteros, F. J. Á. (2003). *Filosofía medieval/medieval philosophy* (Vol. 2). Sevilla: Andamio.
- Ardila, R. (2010). La unidad de la psicología. El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 2*(2), 72-83.
- Aroza, A., & Pérez Morando, M. (2011). *La psicología y el pluralismo*. Planificación de Trabajo del equipo docente -Cátedra Sistemas Psicológicos Contemporáneos I-. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires.
- Bleger, J. (1963). El psicólogo y las escuelas de psicología. In *Psicología de la Conducta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bleichmar, S. (2007). El pensamiento corporativo y la crisis universitaria. In *Dolor país y después* (pp. 131-134). Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Bruner, J. (1985). De la disposición al contexto. In P. Fraisse (Ed.). *El porvenir de la psicología* (pp. 78-88). Madrid, España: Morata.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Canguilhem, G. (1958). ¿Qué es la psicología? *Revista de Educación, Nueva Serie, 3*, 447-457.
- Caparrós, A. (1991). Crisis de la psicología: Singular o plural. Aproximaciones a algo más que un concepto historiográfico. *Anuario de Psicología, 51*, 5-20.
- Conde, L., del Todo, A., Extremeño, C. G. & Cantero, L. E (2011). *La escolástica*. Cátedra de Historia de la Educación y la Pedagogía, Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
- Cornejo, C. (2005). Las dos culturas de/en la psicología. *Revista de Psicología, 14*(2), 189-208.
- Dagfal, A., Klappenbach, H. & Keegan, E. (1996). Entrevista a Kurt Danziger. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología, 3*(1/2), 215-233.

- Danzinger, K. (1979). The social origins of modern psychology: Positivist sociology and the sociology of knowledge. In A. Buss, *Psychology in social context* (25-44). New York: Irvington Publishers.
- Dorsch, F. (2005). *Diccionario de psicología*. Barcelona, España: Herder.
- Fals, Borda, O. (2012) *Ciencia, compromiso y cambio social*. Antología. N. A. Herrera Farfán & L. López Guzmán (Comps.). Buenos Aires, Argentina: El Colectivo.
- Fernández Prida, J. (2006). Kurt Gödel: Revolucionador de la matemática. *Números*, 64, 10-6. Recuperado el 14 de marzo, 2013, de www.sinewton.org/numeros/numeros/64/historia_01.pdf
- Ferrater Mora, J (1965). *Diccionario de filosofía* (5a ed.). Buenos Aires: Sudamericana.
- Foucault, M. (1998). La psicología de 1850 a 1950. *Revista Archipiélago*, 34-35.
- García, L. E. (2001). La psicología de hoy: Temas y problemas. *Revista Páginas*, 59.
- Garner, W. R., Hake, H. W. & Eriksen, C. W. (1956). Operationism and the concept of perception. *Psychological Review*, 63, 149–159.
- González, F. (2009). Epistemología y ontología: un debate necesario para la psicología de hoy. *Diversitas-Perspectivas Psicológicas*, 5(2).
- González Rey, F. L. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad. Una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- González Rey, F. L. (2010). La psicología en América Latina: algunos momentos críticos de su desarrollo. *Psicología para América Latina: Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología*, (17). Recuperado el 12 de mayo, 2013, de <http://www.psicolatina.org/17/america-latina.html>
- Henriques, G. (2003). The tree of knowledge system and the theoretical unification of psychology. *Review of General Psychology*, 7(2), 150-182.
- Hergenhahn, B. R. (2013). *An introduction to the history of psychology*. United States: Cengage Learning.
- Hothersall, D. (2005). Darwin, Galton, Cattell, James y Hall. In *Historia de la Psicología* (311-374) (4a ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

- Ibáñez, T. (1994). Construccinismo y psicología. *Revista Interamericana de Psicología, 28*(1), 105-123.
- Kaulino, A. & Stecher, A. (2008). *Cartografía de la psicología contemporánea: pluralismo y modernidad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Kendler, H. H. (2002). Romantic versus realistic views of psychology. *American Psychological Association, 57*(12), 1125.
- Kirschner, S. R. (2006). Psychology and pluralism: toward the psychological studies. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 26*, 1-17.
- Koch, S. (1995). The nature and limits of psychological knowledge: lessons of a century qua "science". In S. Koch & D. E. Leary (Eds.), *A century of psychology as science* (pp. 75-97). Washington, D.C., EUA: American Psychological Association.
- Kuhn, T. S. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maliandi, R. (1997). *Volver a la razón*. Buenos Aires, Argentina: Bibblos.
- Maliandi, R. (2000). La racionalidad bidimensional y la ética convergente. In G. Fernández (Comp.), *El otro puede tener razón. Estudios sobre racionalidad en filosofía y ciencia* (pp. 63-82). Mar del Plata, Argentina: Suárez.
- Martín-Baró, I. (1998). *La psicología de la liberación*. Madrid, España: Trotta.
- Marx, H., & Hillix, W. (1983). *Sistemas y teorías psicológicos contemporáneos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Maturana, H. (2010). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Mayor, J. & Pérez, J. (1989). ¿Psicología o psicologías? Un problema de identidad. In J. Arnau & H. Carpintero (Eds.), *Historia, teoría y método* (pp. 3-69). Madrid: Alhambra (Vol. I del Tratado de psicología general, ed. por J. Mayor & J. L. Pinillos).
- Miller, J. A. (1992). Psychothérapie et psychanalyse. *La Cause freudienne, 22*, 7-12.
- Motta, R. D. (2007). La intemperie juvenil. Entre la crisis del futuro y la reinención del porvenir. *Revista Flama, 63*, 2-4.
- Munné, F. (1994). La dominación epistemológica y la crítica externa en las Ciencias Sociales. *Interacción Social, 1*, 33-43.

- Munné, F. (1996). Sobre el pluralismo teórico y el imperialismo en las ciencias sociales. In *Entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*. Barcelona: E. U. B.
- Munné, F. (1997). Pluralismo teórico y comportamiento social. *Psicología y Sociedad*, 9(1-2), 31-46.
- Munné, F. (1999). Constructivismo, construccionismo y complejidad: La debilidad de la crítica en la psicología construccionista. *Revista de Psicología Social*, 14(2-3), 131-144.
- Nardone, G. & Watzlawick, P. (1992). *El arte del cambio*. Barcelona, España: Herder.
- Nobrega, E. y Mansur, M. (2006). La Psicología y sus problemas. In *I Congreso Nacional y II Regional de Psicología*. Rosario, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- Nobrega, E. (2011). La psicología: Ayer y hoy. Planificación de Trabajo del equipo docente -Cátedra Sistemas Psicológicos Contemporáneos I-. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Popper, K. R. (1991). *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Paidós.
- Porras Velásquez, N. R. (2011). Del pluralismo al eclecticismo en la psicología de hoy: una reflexión epistemológica. *Tesis Psicológica*, 6, 154-175.
- Rama, C. (2005). ¿La desaparición del monopolio universitario o la desaparición de las universidades? In *Seminario Internacional La universidad hoy: Desafíos y oportunidades*. Venezuela: Observatorio Internacional de Reformas Universitarias.
- Regalado, R (2005). *Principales corrientes filosófico culturales en América Latina*. Rea Ciencia, Facultad de Filosofía, Ciencias Jurídicas. Recuperado de <http://www.redicces.org.sv/>
- Ribeiro, A. (2008). Dogmatismo y pluralismo teórico en la moderna cosmología. *Observatorio Nacional CNP, Río de Janeiro, Brasil*. Recuperado el 20 de marzo, 2013, de <http://www.filosofiacuba.com/cosmologia.html>
- Richelle, M. (1985). Temores y esperanzas para la psicología del año 2000. In P. Fraisse. *El porvenir de la psicología* (pp. 65-77). Madrid, España: Morata.

- Richelle, M. (2000). Hacia una psicología integradora: ¿Utopía o necesidad? *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 53(4), 581-588.
- Rorty, R. & Habermas, J. (2000). *Sobre la verdad: ¿validez universal o justificación?* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Serroni-Copello, R. (1997). *Diálogo, racionalidad y salud mental*. Buenos Aires: Ediciones ADIP.
- Skinner, B. F. (1990). Can psychology be a science of mind? *American Psychologist*, 45(11), 1206-1210.
- Soto Martínez, R. (2001). *Una reflexión sobre el meta-sentido de la praxis científica: La propuesta de Ignacio Martín Baró desde la psicología social*. Departamento en Psicología Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.
- Staats, A. W. (1983). *Psychology's crisis of disunity: Philosophy and method for a unified science*. Nueva York: Praeger.
- Staats, A. W. (1999). Unifying psychology requires new infrastructure, theory, method and a research agenda. *Review of General Psychology*, 3, 3-13.
- Stam, H. J. (2004). Unifying psychology: Epistemological act or disciplinary maneuver? *Journal of Clinical Psychology*, 60(12), 1259-1262.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. (2001). Unified psychology. *American Psychologist*, 56, 1069-1079.
- Sternberg, R. J. (2005). *The unity of psychology. Possibility or pipedream?* Washington, D.C., EUA: American Psychological Association.
- Tortosa, F. (2006). *Historia de la psicología*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Toselli, L. (2012). Discurso científicista, discurso científico y discursos heterodoxos en psicología. *II Congreso de Psicología del Tucumán Nacional e Internacional*. Argentina: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- Vegetti, H. (1998). Las psicologías del fin del siglo a la luz de su historia. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 51(1), 105-114.
- Vegetti, H. (2007). Historia de la psicología: problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(1), 147-165.

- Vilanova, A. (1987). Raíz social del saber científico. *Material de cátedra. Historia Social de la Psicología*. Argentina: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vilanova, A. (1992). Problemas fundamentales. In G. Vidal, R. Alarcón & F. Lolas Stepke (Eds.) *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (pp.1313-1319). Buenos Aires: Panamericana.
- Vilanova, A. (1993). *Contribuciones a la psicología clínica. Algunos aportes teóricos de psicólogos notables*. Raúl Serroni Copello. Buenos Aires, Argentina: Adip.
- Vilanova, A. (2003). *Discusión por la psicología*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vygotski, L. (1927). *El significado histórico de la crisis de la psicología*. In *Obras Escogidas, Tomo I*. Madrid, España: Visor-MEC.
- Watanabe, T. (2010). Metascientific foundations for pluralism in psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(2), 253-262.
- Watson, R. I. (1967). Psychology: A prescriptive science. *American Psychologist*, 22(6), 435-443.
- Watzlawick, P. (2002). *El lenguaje del cambio*. Barcelona, España: Herder.
- Wiesenfeld, E. (1994). La teoría crítica y el construccionismo: Hacia una integración de paradigmas. *Revista Interamericana de Psicología*, 28(2), 251-264.