

LA PSICOLOGÍA EN CUBA Y CHILE

UNA SOCIOLOGÍA DE LA INDIVIDUACIÓN

Cristian Venegas Ahumada



EDICIONES | ID **E** AS

LA PSICOLOGÍA EN CUBA Y CHILE

UNA SOCIOLOGÍA DE LA INDIVIDUACIÓN

Cristian Venegas Ahumada

Título de la obra:
La psicología en Cuba y Chile. Una Sociología de la Individuación

© Cristian Venegas Ahumada, año 2023

Primera Edición: marzo de 2023

Edición: Marcelo Beltrand Opazo
Diagramación y corrección: Judith Hernández Sura

© Producciones Planeta de Papel Ltda., 2023
© EDICIONES IDEAS

mundodepapelediciones@gmail.com

RPI: 2021-A-2174
ISBN: 978-956-9298-17-2

El contenido de este libro está protegido por la Ley n° 17.336 sobre Propiedad Intelectual.
Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida o transmitida, mediante cualquier sistema —electrónico, mecánico, fotocopiado, grabación o de recuperación o almacenamiento de información—, sin la expresa autorización de los autores.

Impreso en Chile / Printed in Chile

LA PSICOLOGÍA EN CUBA Y CHILE

UNA SOCIOLOGÍA DE LA INDIVIDUACIÓN

Cristian Venegas Ahumada

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Dedicatoria	11
Agradecimientos	13
Preludio: existencia, subjetividad y escritura científica	15
I. Introducción	29
II. Formación de pregrado y ejercicio profesional de la psicología: hallazgos investigativos	32
III. Contextualización sociopolítica: los períodos de la educación superior universitaria y ejercicio profesional de la psicología en Cuba y Chile	39
Etapas de la educación superior en Cuba	39
1. La primera universalización (1960-1974)	40
1.1. La integralidad: un principio rector de la educación superior cubana	41
2. La meritocratización (1975-1990)	42
3. La preservación (1991-2000)	44
4. La segunda universalización (2001-2010)	45
4.1. La universalización como parte de la batalla de ideas	46
5. La actualización del modelo (2011-2015)	55
Etapas en la formación y ejercicio profesional de la psicología en Cuba	56
1. La fase inmediata posterior al triunfo de la revolución (los años 60)	56
2. Los años 70. Continuidad y dependencia	59
3. Los años 80. La elaboración de perfiles propios	66
4. Los años 90 y el “período especial”. Crisis y emergencia de la vida cotidiana	69
5. El período 2000-2019. Bosquejos de las nuevas tensiones y desafíos	72
Etapas en la educación superior de Chile	78

1. Período 1973-1980: la intervención de la educación superior universitaria	78
2. Período 1981-1990: la instalación de las bases del sistema económico neoliberal	80
3. Período 1990-2010. El aumento explosivo de la oferta educativa	81
4. Período 2011-2020	83
Etapas en la formación y ejercicio profesional de la psicología en Chile	84
1. La psicología durante la dictadura militar (1973-1990)	84
2. La psicología en la postdictadura (1990-2020): la desprofesionalización y la precariedad laboral	85
3. Principales líneas de investigación respecto a la formación y ejercicio profesional de la psicología en Chile	89
IV. Las teorías de la individuación en la teoría sociológica clásica y contemporánea	91
Sociología de la individuación: un marco comprensivo para la formación académica de pregrado en psicología y las trayectorias biográfico-profesionales en Cuba y Chile	91
1. La individualización y sus formas	92
2. Liberación	92
3. Fragmentación	93
4. Liberación-fragmentación	96
5. La individuación con énfasis en lo colectivo	100
6. Heterogéneo	100
7. Homogenización identitaria	102
8. Homogenización abstracta	105
9. Individuo-colectivo	108
10. Individuo	117
11. Antecedentes epistemológicos para la teoría de individuación Martuccelli-Araujo: críticas y refutaciones	123
12. La teoría de la individuación de Danilo Martuccelli y Kathya Araujo	126

13. Las universidades como agentes de individuación: profesionalización y compromiso social	135
V. La experiencia situada de los/as psicólogos/as: su naturaleza cualitativa	137
1. Estudio de casos: el sentido como artesanía	137
2. Entrevista en profundidad y acceso al campo: los sistemas políticos son del orden del decir ... y del callar... Cuando el silencio es interpretable	138
3. Muestreo cualitativo: el habla como tramas de un tejido	144
VI. Diseño socio-político institucional y experiencia situada de los/as psicólogos/as	145
1. El diseño socio-político institucional socialista y capitalista neoliberal: la psicología como profesión en Cuba y Chile	145
2. Capitalismo neoliberal y socialismo: los pilares valóricos en los sistemas sociopolíticos institucionales	148
3. Análisis de las variables institucionales y resultados de la política pública en el socialismo de Cuba y en el capitalismo neoliberal de Chile	170
4. La psicología como profesión en Cuba y Chile	184
5. Los elementos socio estructurales en el socialismo cubano y el capitalismo neoliberal chileno: una base para las trayectorias biográfico-profesionales de las psicólogas y los psicólogos	204
6. La sociedad a escala de individuo: trayectorias biográfico-profesionales de psicólogos/as en Cuba	208
7. El correcto discernimiento vocacional (1970-1989)	209
8. Eligiendo la carrera en condiciones de pleno acceso (1990-2011)	212
9. Formación académica: ser un psicólogo para La Revolución (1970-1989)	216
10. Reconvertirse en estudiante (1990-2011)	223
11. Otras características de la formación académica de pregrado en los períodos 1970-1989 y 1990-2011	233
12. Soportes transversales durante la formación académica 1970-1989 y 1990-2011	237

13. Problemas para la actualización de la formación académica 1970-1989 y 1990-2011	239
14. Posicionarse profesionalmente como psicólogo 1970-1989	240
15. Ejercer con dignidad la profesión (1990-2011)	241
16. Aspectos transversales en el ejercicio profesional 1970-1989 y 1990-2011	251
17. El compromiso social de los/as psicólogos/as en Cuba como un continuum (1970-2011)	262
18. La sociedad a escala de individuo: trayectorias biográfico-profesionales de psicólogos/as en Chile	268
19. La elección de la carrera sin orientación vocacional (1970-1989)	269
20. La elección de la carrera con desigualdad en el capital cultural y socioeconómico (1990-2011)	275
21. La elección de la carrera: aspectos transversales (1970-2011)	278
22. La elección de la universidad (1970-2011) en un país altamente desigual: no es solo prestigio, sino además un asunto socioclasista y político-económico	280
23. Estudiar Psicología en Dictadura (1970-1989)	283
24. Estudiar en un contexto mercantilizado (1990-2011)	296
25. Una crítica generacional a la mercantilización	312
26. Posicionarse profesionalmente como psicólogo(a) (1970-1989)	318
27. Precarización del campo laboral (1990-2011)	321
28. El compromiso social de los/as psicólogos/as en Chile (1970-2011): un lazo social fallido	333
VII Conclusiones	352
Referencias	367
Anexos	419

DEDICATORÍA

A mis padres por el amor, la empatía y la confianza, apoyándome cuando persistí de mi decisión de estudiar Psicología. Por el gran esfuerzo económico que realizaron como matrimonio para mis estudios.

Para mi esposa Tania, a nuestras hijas Itzel y Mailén.

A las psicólogas y los psicólogos de América Latina y El Caribe, para que el compromiso social siga profundizándose, que Nuestro Continente pueda resistir mediante la praxis profesional cotidiana, desde una Psicología radicalmente revolucionaria que haga honor y sea consecuente con tal denominación. Una Psicología desde y para América Latina, esto es un imperativo ético cuando diversas formas de opresión se ciernen como sombras sobre la dignidad humana en nuestros pueblos.

Para psicólogas y psicólogos que han trabajado o siguen trabajando en la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI) y la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI) y los distintos Colegios Profesionales de América Latina y El Caribe, organizaciones que tienen el renovado desafío de promover idearios para una Psicología latinoamericanista.

Agradecimientos

Al colega Dr. Alexis Lorenzo Ruiz, Profesor Titular en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y Presidente de la Sociedad Cubana de Psicología, a quien agradezco su gestión para obtener los datos de titulados de la carrera de Psicología en Cuba, para el período 2012-2018, en base a los “Prontuarios de Estadística de Educación Superior”. Esto ha sido fundamental por cuanto, en un principio, la Oficina Nacional de Estadística e Información (ONEI) me envió por e-mail el dato referido a los titulados de Psicología para el período 1996-2011 y luego un cambio en la política de acceso a los datos había dejado limitado el estudio por la imposibilidad de actualizar la estadística. Además, el papel del Dr. Alexis Lorenzo ha sido fundamental para gestionar a través de su red de colegas quienes participarían voluntariamente como entrevistadas y entrevistados para el período 1970-1989 y 1990-2011, complementando así el número de entrevistas que ya habían sido realizadas de modo independiente para el presente estudio.

Agradezco a Ps. Rodrigo Molina Miranda past president (2012-2015) y actual Secretario General (2018-2021) del Colegio de Psicólogos de Chile por la gestión realizada para oficializar el contacto en mi calidad de alumno tesista doctoral con la “Sociedad Cubana de Psicología”, un vínculo imprescindible para la fase de recogida de datos cuantitativos y cualitativos en la isla.

Agradezco las gestiones de las médicas por cuya diligencia pude acceder a psicólogos y psicólogas que aceptaron ser entrevistados(as) para el presente trabajo.

Para finalizar —pero no por ello menos importante— agradezco a los(as) colegas de ambos países la participación como entrevistados(as), que en un ambiente de empatía y escucha activa, desarrollaron sus narrativas biográfico-profesionales.

Preludio: existencia, subjetividad y escritura científica¹

Asumir la historicidad del hoy y del mañana es también la asunción de una misión profesional ineludible, defintoria de nuestro «ser en el mundo». Ser psicólogo(a) es definirse esencialmente como luchador(a) por el bienestar humano. Puede que sigan las discusiones en torno al objeto de nuestra disciplina, puede que los desacuerdos conceptuales sean más que los acuerdos y las transacciones, puede que sigamos «jugando» a las diferencias de marcos teóricos. Pero la definición meridiana es nuestra misión. Por eso nuestro modo de pensar no debería omitir las ideas de felicidad, bienestar, plenitud, salud, calidad de vida. Son los sueños de la humanidad nuestra quimera, nuestro insomnio profesional.

Calviño (2012, p. 107, cursivas nuestras)

... Al profesor Fulano de Tal no le gustará este punto, ¿tal vez podría oscurecer un poco mi idea, hacerla parecer más profunda y no tan fácil de abordar? Notablemente evito tan indigna tentación; pero apunto las defensas de mi argumentación, luego me separo de mis pensamientos intrusivos [...]. Ahora bien, en la situación que acabo de describir me veo y me trato como un objeto, como un hombre que debe ser controlado y dirigido con el fin de ejecutar más eficientemente la tarea que tengo entre mis manos. Nótese que mis oraciones dependen de verbos como tener que, deber, fijarse un plazo. Y mis preguntas son una variación de: ¿Cuál es el mejor modo de terminar esto? ¿Cuál es la técnica más eficaz? El tiempo es externo, impuesto por el calendario y el reloj. Me trato como alguien que debe «adaptarse»; en ese momento estoy satisfecho de ser una criatura de hábitos, sin mucha libertad de conducta y mi propósito es disminuir esa libertad, controlar mi conducta más rigidamente... “al Fulano de Tal no le gustará esto”; apenas vacilé en contestarme: “Al infierno con él, si no le gusta peor para él, quiero escribirlo de cualquier manera”. En esta segunda situación, cuya descripción revela indudablemente mi propia predisposición, me veo no como un objeto sino como un sujeto. Mis oraciones ahora dependen de verbos como querer, desear, sentir... el tiempo está abierto ante mí para que lo use como quiera (May, 1968, pp. 19-20).

Al iniciar el presente texto debo recurrir necesariamente a mi historia trajectoria-biográfico profesional. Pese a que esta narración está signada por la singularidad de la existencia, algo nos mostrará de las transformaciones

1 La actual es una versión adaptada de la entrevista que se efectuó al autor para el Boletín N° 16 del Colegio de Psicólogos de Chile [COLEPSI], 2019.

socioestructurales relacionadas con la formación y ejercicio profesional de la Psicología en Chile desde los 90' hasta la actualidad.

Al narrar mi experiencia me inspiro en la corriente filosófica del Existencialismo. Al respecto Sartre (2009) señala:

El hombre *empieza por existir, se encuentra, surge en el mundo, y que después se define* [...]. El hombre es el único que solo es tal como él se concibe, sino también tal como *él se quiere, y como él se concibe después de la existencia* [...]. Es también lo que se llama subjetividad [...]. El hombre es ante todo *un proyecto que se vive subjetivamente* (pp. 31-32, cursivas nuestras).

Ingresé a estudiar la carrera de Psicología el año 1997 en la Universidad Educare, Viña del Mar, por aquel entonces las universidades hacían esfuerzos por obtener la “autonomía” respecto al Ministerio de Educación (MINEDUC). El contexto en aquellos años era la competencia entre universidades autónomas y no autónomas. Estas últimas debían ser tuteladas por el MINEDUC de manera más directa, y el recuerdo que tengo como alumno es que diseñaban exámenes finales para algunas asignaturas elegidas al azar. En este marco, la Universidad Educare debía solucionar problemas que impedían su autonomía. El más importante era que los dueños de la universidad lucraban mediante la mantención de relaciones de parentesco directo entre los involucrados en el negocio.

El *modus operandi* en la EDUCARES era el siguiente: había un dueño de toda la gestión académico-administrativa y otro familiar era dueño del inmueble que aparecía siendo arrendado. Una situación como la descrita había sido indicada por el MINEDUC en dos oportunidades anteriores, siendo claro que debía subsanarse para que la universidad pudiera acceder a la autonomía. Como los dueños no hicieron caso, corría el tiempo y la tercera oportunidad era el cierre de la universidad y la cancelación irrevocable de su reconocimiento formal por parte del MINEDUC.

Así estaban las cosas cuando el Centro de Alumnos (CCAA) decide alertar a la comunidad estudiantil del inminente cierre de nuestra casa de estudios. En esa asamblea se aprobó por unanimidad la toma de la casa de estudios por parte del alumnado. Salimos a hacer un “pasa calle” con batucada e intentamos cortar el tráfico de la calle 1 Norte —sin

resultados positivos—, por tanto, debimos replegarnos en la universidad. La tendencia fue que la mayoría de los medios de comunicación no cubrieron la noticia. Por aquel entonces Televisión Nacional de Chile (TVN) tenía su informativo regional “TVN Red Valparaíso”, espacio en el cual se destinó escasos segundos para referirse a la toma de la universidad, hubo un paneo de la cámara con nosotros saludando y sacando los lienzos por la ventana mientras una “voz en off” decía: “alumnos de la Universidad Educarec Viña del Mar están en toma por inminente cierre de la casa de estudio”. Eso fue todo, no existió ninguna descripción del contexto que nos hacía estar en esa situación, esto manifiesta la carencia de un periodismo independiente, y por tanto, solo contribuye a la hegemonía respecto de los grupos socio-políticos-económicos. En este mismo sentido, la última Clasificación Mundial de la Libertad de Prensa (2020) de Reporteros Sin Fronteras [RSF] señala:

Aunque Chile cuenta con una *relativa estabilidad democrática*, sigue siendo presa de *problemas de corrupción* y aún *padece los resabios de la dictadura militar*. *Existe una fuerte concentración de la prensa, falta pluralismo*. En los últimos años han cerrado varias radios. Los medios de comunicación comunitarios enfrentan grandes problemas para subsistir, lo que *limita gravemente el debate democrático en el país* (p. 1, cursivas nuestras).

Pasó el tiempo y se comunicó que la Universidad Educarec² era comprada por la Universidad Nacional Andrés Bello (UNAB). Esto significó un importante éxodo de alumnos y alumnas pues el costo de la matrícula subió el doble y el valor del arancel mensual se incrementó fuertemente. Por lo mismo, muchos compañeros y compañeras se cambiaron a la Universidad del Mar³ que cobraba aranceles más módicos y permitía la convalidación de asignaturas ya cursadas.

Al llegar al presente punto, me parece fundamental agregar que como sabemos la Universidad Educarec y años más tarde la misma Universidad del Mar, sería cerrada. Esta última casa de estudios se transformó en un ejemplo paradigmático que impulsaría la promulgación de la “Ley

2 Esta universidad obtuvo su reconocimiento oficial el 15 de febrero de 1990 y el MINEDUC procedió a la revocación (cierre) el 6 de febrero de 2003 (MINEDUC, 2020).

3 Esta universidad obtuvo su reconocimiento el 9 de febrero de 1990 y el MINEDUC procedió a su revocación el 28 de febrero del 2019.

20800 de Administrador Provisional y de Cierre”, luego que los alumnos quedaran sin poder seguir estudiando.

Para ambos casos, quienes finalmente egresaron de esas casas de estudio vieron afectado el valor simbólico de sus títulos profesionales, por el desprestigio que sobrevino sobre esas universidades. Mientras esto pasaba, los alumnos y las familias que creyeron en esos proyectos educativos vieron con impotencia cómo la protección de los intereses privados empresariales eran más importante que el derecho a la educación y a la continuidad de estudios, es decir, empresarios que sacaron el dinero de su negocio universitario muy rentable, mientras del otro lado el sueño de ser profesional o de un reconocimiento social al estatus del título obtenido se desvanecía.

Me gradué como psicólogo habiendo tenido una formación de pregrado (licenciatura) 3 años por la Universidad Educare y luego 3 años por la Universidad Nacional Andrés Bello. En total, 6 años de estudio era lo que duraba estudiar Psicología en aquel entonces, lo digo porque hay universidades que han reducido el pregrado a 4 años con la opción de un magíster de continuidad. De manera extrema hay casas de estudios que ofertan planes de estudios para Psicología cuya duración es 2 años y medio. El público objetivo son quienes ya hubieran cursado una carrera previa. Que se oferten programas como los mencionados, es sin lugar a dudas una consecuencia del modelo económico neoliberal, que desde su instauración mediante la Dictadura Militar (1973-1990), ha producido unos resultados insoslayables, a la fecha se han cerrado: 19 universidades⁴, 42 institutos profesionales y 175 centros de formación técnica (MINEDUC, 2020).

Me gradué el año 2003, pese a titularme con un 6,8 promedio de la carrera y haber sido calificado con nota máxima en mi tesis y defensa de grado, enfrenté una *cesantía de dos años*. Afortunadamente una tía con buena posición socio-económica para ayudarme, me pagó el primer año del Magíster en Psicología Social con Mención en Psicología Jurídica en la Universidad de Valparaíso (UV). Mi tía no pudo seguir su ayuda monetaria para el segundo año, por lo tanto, estaba a riesgo de tener que congelar mi estudio de postgrado. Tuve que hablar con el coordinador de la mención

4 Actualmente la Universidad de Arte y Ciencias Sociales y la Universidad Iberoamericana se encuentran con Administrador de Cierre nombrado por el Consejo Nacional de Educación, por tanto, sólo en unos pocos años más pasarán a engrosar el largo listado de universidades cerradas.

y, para dar solución al problema financiero, me colocó como ayudante en una asignatura que dictaba y el año siguiente ya tenía la posibilidad de dictar una asignatura que al igual que la ayudantía eran mediante “boleteo”. Al final del ramo, la encuesta respondida por los alumnos entregó una excelente evaluación. En este escenario, seguir impartiendo la misma asignatura o incluso ampliar mi carga horaria, era —a mi modo de entender— una fundada expectativa. Fue grande la sorpresa cuando el Coordinador Académico me señala que no puedo seguir con la asignatura, por cuanto un profesor de planta que se ganó una beca doctoral viene llegando de España, por lo que tenía prioridad para el semestre próximo. Por otro lado, ni siquiera la ayudantía la pude continuar porque el profesor ahora dictaba clases sobre otras materias. De nuevo estaba en la cesantía.

Después de haber transcurrido ese tiempo, me salió por fin un trabajo como profesor universitario, esta vez, en una universidad privada donde estuve en la modalidad de honorarios (“boleteo”), desde el año 2005 al año 2010, llegando incluso a dictar 6 asignaturas por semestre. Debo señalar que estaba precarizado laboralmente, me hacían un contrato por honorarios para el primer semestre y luego un contrato a honorarios para el segundo semestre. Esto hacía que en la práctica *me quedaba sin sueldo enero y febrero*. Además, considerando esta modalidad contractual, las clases realizadas en marzo me la pagaban “mes vencido”, es decir, la primera semana de abril.

Para que se pueda entender con mayor claridad la magnitud de la precariedad como profesor a honorarios, debo señalar que debía efectuar esfuerzos denodados para ahorrar durante el año, porque había que saltar de diciembre, que es el último sueldo hasta abril del año siguiente. Por aquel entonces, pagaba dividendo por un departamento social —obtenido a través del Servicio de Vivienda y Urbanismo (SERVIU)— donde vivía, de todas maneras, los ahorros no me alcanzaban para estar 3 meses sin sueldo. Pese a que me había “independizado económicamente”, de todos modos mis padres me debían ayudar con dinero para llegar a fin de mes. Otros colegas, que no tenían red de apoyo para suplir esos meses sin sueldo, debían endeudarse pidiendo un préstamo en el banco o bien trabajaban en otro rubro, colegas trabajando en oficios, obligando a ser “emprendedores(as)”, ocupando el concepto de moda en los tiempos que corren. En este punto, me parecen atingentes los planteamientos efectuados por Santos (2019):

El emprendedurismo, en cambio, le da *un toque de glamur a la precariedad*. Hay casos en que ser esclavo de uno mismo se ve exacerbado [...]. Y hay otros en que tienes que estar *haciendo proyectos de otros*, para otros, y finalmente *tú no decides nada sobre tu obra* (§12, cursivas nuestras).

Entonces después de haber “boleteado” para una universidad privada desde el año 2005 al 2010, el año 2011 me ofrecieron la posibilidad de pasar a media jornada con contrato indefinido. El motivo de tal ofrecimiento era fundamentalmente instrumental, claro, debían potenciar la investigación y la extensión, y la Dirección de la Escuela de Psicología conocían de mi interés en el área de investigación, los *papers* que había publicado, como así también en el debate de ideas. Debo señalar que hasta última hora sentía la *contradicción*, pues sabía que pasar a media jornada, *contrato indefinido*, significaría entrar en el duro y alienante trabajo de oficina, pero también, estar aún más a merced de quienes *naturalizan e invisibilizan la explotación*.

Finalmente, acepté el puesto que me ofrecían por media jornada con contrato indefinido, por cuanto me interesaba la posibilidad de aportar a la investigación y a la extensión, como así también, *liberarme del repetido círculo de la precarización laboral*. Al respecto, debo señalar que pese a que fui “beneficiado” (¿reconocido?) por tal ofrecimiento, lo justo es que se hubiera llamado a concurso público para el puesto, algo que excepcionalmente hacen las universidades privadas. Esto finalmente se manifiesta en una dotación docente donde las jefaturas han aplicado en forma mayoritaria *decisiones discrecionales, compadrazgo y tráfico de influencias* entre universidades, *restando espacio a la meritocracia*.

El año 2011 una vez que ya tenía mi grado de Magíster en Psicología Social con Mención en Psicología Jurídica, obtenido el año 2005 en la Universidad Valparaíso, me presenté y gané un concurso público con oposición, para ser profesor media jornada para asignaturas de la línea de Psicología Social, vinculado al Departamento de Sociología en la Universidad de Playa Ancha (UPLA). Esta media jornada en la UPLA se sumaba a la media jornada en la universidad privada, en otras palabras, jornada completa entre dos casas de estudio.

Desde hace años que quería estudiar un doctorado y fue recién el año 2011 que obtuve estabilidad financiera como profesor a dos

universidades. Postulé y quedé en el Doctorado en Procesos Sociales y Políticos en América Latina (PROSPAL), optando por la Mención en Sociología, en la Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS), programa formativo coordinado por la Escuela Latinoamericana de Postgrados (ELAP).

Al iniciar mis estudios en el doctorado, solicité a las universidades en las que me encontraba adscrito, que me fueran reconocidas horas dentro de mi jornada para cursar los seminarios del doctorado, lamentablemente la respuesta fue negativa. Esto significaba en la práctica, tener semanas donde hacía clases jornada completa entre dos casas de estudio, de lunes a viernes y el sábado clases como alumno en la ciudad de Santiago. Para llegar a esta ciudad desde la V Región son dos horas de ida y dos de vuelta.

Una vez que aprobé todos los seminarios del plan de estudios, mi proyecto de tesis doctoral lo presenté en la instancia de Examen de Suficiencia Investigativa el año 2015, frente a una comisión conformada por sociólogos con el grado de doctor. El resultado fue: “aprobado con observaciones”. Así, estaba en condiciones de comenzar la investigación de tesis doctoral.

Como había señalado con anterioridad, estaba desde el año 2011 con media jornada en dos universidades, esto significaba tener un total de 200 alumnos. Como profesor, además de la planificación, debía revisar trabajos y pruebas, pues no existía la figura de “profesores correctores” o profesores ayudantes graduados que apoyaran esas labores. Pese a aplicar todas las *estrategias de autocuidado*, tuve una *grave descompensación psicológica* que tuvo que ser abordada mediante un tratamiento *psicológico y psiquiátrico* (farmacológico), por un espacio aproximado de seis meses, en los cuales la enfermedad mental me impidió avanzar en la tesis doctoral. Considerando el escenario adverso, tuve que tomar como medida renunciar a la media jornada que tenía en la universidad privada y quedarme solo con la media jornada en la Universidad de Playa Ancha.

Cuando regresé de mi larga licencia a la Universidad de Playa Ancha, había un ambiente bastante tenso y un futuro incierto, la universidad estaba y está pasando por una crisis económica. Específicamente, en el Departamento de Psicología al que me encuentro adscrito existían para un número importante de docentes, condiciones de precariedad. Al respecto se tuvo una reunión

improvisada como Departamento de Psicología, media hora antes de la reunión con el Rector, por tanto, no se llevaba una posición de consenso ni una estrategia. Cuando estuvimos sentados alrededor de esa “mesa de directorio” el Rector dejó espacios para la intervención de mis colegas del Departamento que no tomaron la palabra, por tanto, solo yo intervine haciendo una crítica fundada a las condiciones de precariedad. Al terminar la reunión le fui a dar la mano al Rector y le dije: “Hoy es viernes y también hay que tener humor” mientras me ponía una nariz de payaso que saqué de mi bolsillo. El Rector se sonrió y dijo: “La próxima vez voy a llamar a UPLA TV”.

Una vez que se terminó la reunión con el Rector venía otra reunión, esta vez como Departamento de Psicología para analizar lo conversado con la máxima autoridad de la casa de estudios. Todos mis colegas sabían por un mensaje *WhatsApp* que les envié que venía integrándome después de una larga licencia por enfermedad mental, pese a ello, me encontré con un *ambiente muy hostil*, partiendo por el Director de Carrera, diciéndome que era una vergüenza para la Escuela, que cómo se me ocurría ponerme una nariz de payaso. Por cierto, con firmeza pero respeto lo puse en su lugar, le dije que no aceptaba se dirigiera a mí en esos términos, por otro lado, la mayoría de las intervenciones de mis colegas fueron duras. ¿Qué sucedió? *Me vieron levantarme y salir descompensado de mi salud mental*. Una colega que entró un poco antes que yo me descompensara me siguió al pasillo. Me dio un abrazo y me dijo: “Si necesitas ayuda estoy disponible”. Además, la colega —quiero enfatizarlo—, pese a que no somos amigos, se consiguió el número de mi esposa para indicarle lo que había pasado. La colega sí fue empática, me vio muy vulnerable y percibió la necesidad urgente de una red de apoyo, teniendo un comportamiento profesional ético, estoy agradecido de esta colega, es una lástima que ya no esté en esta casa de estudios. Pues bien, esta nueva descompensación me tuvo varios meses con licencia médica llevándome a un cuadro agudo que debió ser contenido con una *mayor frecuencia del tratamiento psicológico y psiquiátrico* para poder restituir mi salud. Una vez recuperada mi salud mental, el Coordinador Académico me citó a una reunión privada donde indicó que: ‘lamento la situación vivida en la reunión por cuanto se antepusieron objetivos temas laborales a la consideración de tu salud’. En otras palabras *no hay autocrítica*, se ha tenido claramente una *conducta antiética*. A esa reunión iba fuertemente medicado por tanto no estaba con la posibilidad de rebatir y entrar en una disputa cuando venía integrándome recién el trabajo.

En mi experiencia, ha quedado comprobada la fuerza mayor que han tenido los *determinantes sociales sobre mi salud mental*. Es más, queda en evidencia para mí el carácter ideológico del discurso y práctica hegemónica que individualiza, psicologiza y biologiza la enfermedad mental. Al respecto, estoy plenamente de acuerdo con Pérez (2009) cuando plantea la crítica al discurso dominante en salud mental:

Los problemas que afectan a los individuos resultan tener su origen en ellos mismos, *en su calidad de individuos, diluyéndose la responsabilidad social sobre las situaciones que lo sobrepasan* y lo obligan a los comportamientos que el orden social considera alteraciones. El *mecanismo ideológico* contenido en esta operación se configura a través de la sucesión de la *individualización de los problemas* (el origen del problema, no en su entorno), seguida por su *psicologización* (sus problemas se deben a distorsiones subjetivas, no a factores objetivos), y luego por su franca *naturalización* (el fondo de esas distorsiones es fisiológico, y excede lo que Ud. pueda hacer de manera voluntaria). No solo *la sociedad⁵ es eximida de responsabilidad directa* de lo que no es sino resultado de sus contradicciones globales, sino que se tiene a la mano la teoría y el procedimiento eficaz para focalizar las medidas de contención caso a caso, incluso *desde la misma consciencia de los oprimidos* (pp. 238-239, cursivas nuestras).

Cuando era evidente que había una aguda crisis financiera en la ARCIS y que no tenía forma de revertirla, el año 2015 el Consejo Nacional de Educación (CNED) nombró como Administrador Provisional (AP) a Patricio Velasco, facultado para tomar decisiones que conduzcan a la estabilización financiera de la universidad. En vez de ello, el AP tuvo un comportamiento pasivo restándose de ejecutar acciones que estando dentro de sus atribuciones, hubieran dado un curso distinto a los hechos. Por ese comportamiento es que muchas de nuestras compañeras y compañeros —entre los cuales me incluyo—, vimos una estrategia cuyo objetivo era terminar con una universidad de izquierda como la ARCIS,

5 Me parece importante recordar que en Chile tenemos malos indicadores de salud mental. El caso más emblemático es la depresión. Al respecto, durante el “Estallido Social” de Octubre del año 2019 que prefiero llamar “revuelta”, por una serie de consideraciones psicosociales del comportamiento de masas que por su extensión no trataremos aquí. Recuerdo que hubieron pancartas y rayados de murallas que decían: “No era depresión era capitalismo”. Contraria a la representación irracional de las masas efectuadas por los medios de comunicación hegemónicos, la revuelta se movilizó siendo consciente de las condiciones de producción que explican su alienación.

como un objetivo político latente, más aún, que Adriana Delpiano, Ministra de Educación (2015-2018) durante el Gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018) había señalado en varias oportunidades que la ARCIS sería cerrada, afirmándolo incluso antes que el propio CNED lo oficializara, único organismo facultado por ley para esa acción.

El AP Patricio Velasco (2015-2016), habiendo cumplido los hitos, se siguió el itinerario marcado por la Ley 20800 de la ARCIS, por tanto, se avanzó a una segunda etapa, el CNED nombró a Jorge Rojas (2017-) como Administrador de Cierre (AC). Hasta este punto, el MINEDUC fue enfático en sostener que la Ley 20800 solo amparaba a carreras de pregrado pero no postgrados. Una situación como esta llevó a nuestras dirigentes a enviar cartas a parlamentarios e incluso asistir a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados. Finalmente, un compañero con conocimientos jurídicos redactó un escrito denominado “consulta” que fue revisado por el equipo jurídico de una parlamentaria y se envió a la Contraloría General de la República, que declara el derecho a la educación y a la continuidad de estudio para alumnos y alumnas de postgrado en el marco de la Ley 20800. Para llegar a este punto tuvimos un período largo de espera 2015-2020, hay quienes renunciaron a seguir sus estudios de postgrados, otros iniciaron estudios en otras universidades. Como característica transversal a quienes renunciaron y a quienes permanecemos en los postgrados, fue la experiencia de *rabia, impotencia y desesperanza*. Además, estábamos, en lo fundamental, de acuerdo en un claro diagnóstico: *la predominante falta de interés en ayudarnos por parte de la clase política*.

Respecto a la ARCIS como proyecto universitario de izquierda, es relevante preguntarnos: ¿cuál fue el *sello característico* de esta casa de estudios? Al respecto Torres (2016), uno de los fundadores de este proyecto educativo sostiene:

En la ambición de forjar un proyecto *(re)fundador, no excluyente, de inspiración democrática, librepensador, abierto y soberano*. De esta manera, se transforma en un *tumulto de voces, en un caos, en un «bello caos»*, y también, por algunas minorías, en un *espantoso caos insensible a las labilidades materiales del proyecto institucional* (p. 169, cursivas nuestras).

La Universidad ARCIS navegó por un difícil contexto neoliberal (en el que se encuentran todas las universidades durante la democracia, en

verdad postdictadura), donde, desde la década de 1990 en adelante se va profundizando más en la concepción mercantil de la educación y las luchas por el poder para controlar la ARCIS desde dentro. Este contexto es descrito por Torres (2016) en los siguientes términos:

Lo que nuestra universidad hace es descubrir y legitimar —de manera infructuosa, en definitiva— ideas provocadoras que buscaban ensayar que *el juego impuesto desde la ética neoliberal del mercado no estaba cerrado*. Que era posible una refundación galopante y recatada, desde donde *testimoniar —de manera operativa e institucional y en un espacio universitario fresco y osado— que la batalla por la libertad y los grandes valores humanistas no estaba lacrada*. A poco andar, en la década del 2000 surge de manera más definitiva en nuestro país la *supremacía de la necesidad frente a la nobleza*. No obstante, y de modo paradójico, *la crisis se desencadena* en ARCIS a partir del formato *cristalizado y desgastado, por sobreuso, del radicalismo jacobino caricaturesco y marginal*, que reclama democracia para —una vez en el poder— *ejercer su totalitarismo*. Se busca en el acotado poder de la universidad *el poder no obtenido* (p. 122, cursivas nuestras).

La Universidad ARCIS ha sido un proyecto educativo caracterizado por docentes de excelencia que promovían el pensamiento crítico, pese a ello, la institución comenzó a hundirse. Pero, ¿qué originó la crisis? No podemos pasar por alto el papel del Partido Comunista de Chile [PC] que adquirió el control de la universidad durante el período (2003-2013) donde se produjo un déficit operacional anual de \$1.700 millones, una deuda bancaria de \$6.780 millones, de los activos circulantes \$5.000 millones eran deudas incobrables, es decir, pérdidas. Una vez que se efectuó el arqueo se constató que la universidad no contaba con centro de costos, por tanto, no era posible establecer con claridad los ingresos y gastos de las diferentes unidades administrativas. Como resultado, cada año aumentaba la cantidad de administrativos lo que profundizaba el déficit financiero. Este desalentador escenario también estuvo influido por el intento de expansión de la ARCIS hacia regiones, lo cual no solo fue un intento fallido, sino además acrecentó el déficit operativo. Frente a este desfavorable contexto, el PC inició gestiones diplomáticas, lo que permitió el apoyo financiero del presidente Hugo Chávez a través del Banco Nacional de Desarrollo Económico de Venezuela [BANDES] que entregó a la ARCIS el año 2008

una primera transferencia de US\$ 9.060.000 como parte de un convenio de “asistencia económica no reembolsable”. Luego, el presidente venezolano el año 2009 autoriza el envío de US\$ 4.000.000 a cargo del Fondo Autónomo de Cooperación Internacional [FACI] del BANDES (Guzmán, González, Figueroa y Riquelme, 2014; Torres, 2016).

Pese al apoyo internacionalista y solidario del gobierno venezolano para contribuir a la viabilidad financiera de la ARCIS, esta termina sucumbiendo por el excesivo idealismo en los proyectos, separándose del análisis de posibilidad financiera. A esto la pésima gestión financiera y la imposición autoritaria de perspectivas, producía un clima organizacional donde la *imposición verticalista* no permitió un diálogo fecundo con quienes pensaban distinto y mostraban cursos alternativos a seguir. En este punto —por asociación— no puedo sino recordar que las formas autoritarias de gobierno en distintas épocas han colapsado por razones similares, en eso la Historia del Siglo XX y XXI nos muestra una gran cantidad de ejemplos al respecto.

Cuando uno *construye un objeto de estudio* en el ámbito de las *Ciencias Sociales y las Humanidades* —esta es mi experiencia—, lo hace vinculando aspectos biográfico-profesionales situados en un contexto socio político, económico y cultural. Como lo he narrado, entonces, el presente libro abordará el ámbito de la formación de pregrado y ejercicio profesional de la Psicología, por cuanto, frente a esas dimensiones he vivido los efectos adversos de este modelo económico neoliberal que *produce cesantía y precarización del empleo*. La inquietud y problematización de mi experiencia vivida me ha llevado al *compromiso social* por investigar la situación que enfrentan en la formación de pregrado y ejercicio profesional mis colegas. Es así como desde el año 2010 mi *línea principal de investigación* ha sido: “*Formación de pregrado y ejercicio profesional de la Psicología en Chile*”.

Mientras cursaba los Seminarios del Doctorado en Procesos Sociales y Políticos en América Latina (PROSPAL) con Mención en Sociología⁶, mis profesores se mostraban muy interesados y políticamente comprometidos con el “Socialismo del Siglo XXI”, es decir, con las obras materializadas

6 He elegido esta mención pues mi inquietud intelectual se dirigía hacia esa disciplina. Me encontraba vinculado al Departamento de Sociología de la Universidad de Playa Ancha UPLA en el período (2011-2015). Las restantes menciones del Doctorado eran Ciencias Políticas, Historia y Economía. Se optaba a las menciones dependiendo de la construcción del objeto de estudio en la tesis doctoral.

en los mandatos presidenciales de Evo Morales (2006-2019) en Bolivia, Rafael Correa (2007-2017) en Ecuador, Hugo Chávez (1999-2013) y Nicolás Maduro (2013-) en Venezuela. En esta fascinación político-intelectual se dejaba de lado un proceso socio-político, aún vigente, como ha sido la Revolución Cubana, que desde el año 1959 ha atravesado del Siglo XX al XXI con los mandatos de Fidel Castro, Primer Ministro (1959-1975), Presidente (1976-2008), finalmente las presidencias de Raúl Castro (2008-2018) y Miguel Díaz-Canel (2018-). Un proyecto que por varias décadas fue el ejemplo de un pueblo capaz de disputar la hegemonía al imperialismo estadounidense que sí logró revertir otras vías al socialismo en distintos país de América Latina.

Recuerdo que en el doctorado, los seminarios que más influyeron en la problematización y delimitación del objeto de estudio, fueron “*Estado, Mercado y Sociedad Civil*” y “*Debate Sociopolítico Contemporáneo*”. Específicamente, las reflexiones, argumentaciones y refutaciones de distintos autores que abordaban aspectos vinculados a cuánta centralidad deben tener el Estado y el mercado en las sociedades de América Latina, caracterizadas por la desigualdad, exclusión, marginalidades y pobreza. Específicamente, abordé la relación Estado-mercado para el caso de la oferta de la carrera de Psicología en Cuba y Chile por cuanto me otorgaba, a su vez, la posibilidad de comparar dos modelos sociopolíticos y económicos: socialismo/neoliberalismo.

He entiendo que resulta fundamental para abordar los problemas que afectan a la Psicología en Chile, estar afiliado al gremio, al Colegio de Psicólogos de Chile, lo que he materializado el año 2014. Así, en enero del año 2019 propuse —por el intermedio del Secretario Nacional Rodrigo Molina Miranda—, la necesidad que se constituya una «Comisión de Políticas de Formación de Pregrado y Condiciones Laborales del Psicólogo». En base a mi planteamiento, el Directorio Nacional encontró pertinente que se incluyera como punto en la tabla de la Asamblea General celebrada el 27 de abril del 2019. Expuse algunos de los principales resultados de las investigaciones que he realizado durante estos años respecto a la formación y ejercicio profesional de la Psicología en Chile, la cual es una de mis líneas de investigación, y la *asamblea aprobó por unanimidad que se creara una comisión permanente, la cual hasta el día de hoy se mantiene activa*. Frente al funcionamiento de esta comisión existen expectativas en cuanto a lo que pueda

hacer respecto a la precarización laboral y la masificación desregulada de la oferta de programas de pregrado.

Limache, 11 de febrero del 2021

I. INTRODUCCIÓN

Para mí, un intelectual es eso, alguien que es fiel a un conjunto de ideas políticas y sociales, pero que no deja de cuestionarlas. Las eventuales contradicciones entre esa fidelidad y ese cuestionamiento serán, en todo caso, contradicciones fructíferas. Pero la fidelidad sin cuestionamiento, lleva a la pérdida de la libertad.

Jean-Paul Sartre 1968 citado en Rico, 2010

Comenzaremos el presente trabajo señalando que la palabra profesión proviene del latín *professio* que significa una acción y efecto de *profesar*, es una declaración, una manifestación pública, es decir, social (Diccionario Etimológico de la Real Academia Española de la Lengua [DIRAE], 2020; Diccionario Ilustrado Latino-Español, 1950). En la profesión lo que se profesa está ligado a la acción de modo inseparable, por tanto, el compromiso como acción social es imprescindible. Lo que ahonda más la carga semántica es que compromiso viene del latín *compromissum* que significa *obligación*. Decimos por tanto que un profesional, en tanto que profesional, debe manifestar de manera concreta su *compromiso social* de diversas formas (Diccionario Ilustrado Latino-Español, 1950).

Considerando lo central que se vuelve para la profesión el *compromiso social* lo entenderemos siguiendo a Fals (2009) y Montero (2004), que lo desarrollan como un concepto personal y situado que lleva a un(a) individuo(a) a dejar su papel de mero observador y adoptar una disposición a partir de la cual coloca su conocimiento y ejercicio profesional al servicio de la transformación social en un contexto histórico que le lleva a adoptar formas específicas de relación con los colectivos y/o los barrios.

Cuando nos referimos a la *Psicología* como profesión estamos asumiendo en lo fundamental que se trata de: 1) Un saber teórico y práctico obtenido en instituciones de Educación Superior reconocidas por el Estado; 2) Confiere competencias técnicas específicas que legitiman la autoridad de un(a) profesional en un campo específico de actividad; 3) Recibe al final de su formación académica de pregrado un título profesional que es un certificado, credencial de su saber disciplinario; 4) Conforme van cambiando los contextos históricos, socio-económicos y políticos la profesión, puede ir en vías hacia una mayor profesionalización o desprofesionalización; 5) Es una actividad mediante la cual se presta un servicio específico a la sociedad (Conill y Arenas-Dolz, 2010; Hualde, 2003).

Para complementar lo hasta acá señalado agregaremos que el ejercicio de la profesión *requiere total apego a la ética y vocación de servicio donde el interés propio no sea aquello que prime*. Para que los(as) profesionales perseveren en el ejercicio profesional debieran tener una *adecuada remuneración y estatus social*, de lo contrario, es muy probable que buscarían otras ocupaciones menos exigentes y con mayor rédito económico (Gyarmati, 1984).

La Sociología ha establecido una subparcela de conocimiento denominada Sociología de las Profesiones. Al revisar los antecedentes teóricos-empíricos de este subcampo, como así también la perspectiva de individuación, constatamos un marcado sello *eurocentrista* (Lander, 2000) que, si no tomamos una distancia crítica, nos podría dejar en una situación de dependencia cultural (Gissi, 1987; Martín-Baró, 1986). Por lo tanto, adoptaremos una necesaria vigilancia epistemológica (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2002) desde la cual no sostenemos un esencialismo cultural latinoamericano (Larraín, 1996), sino más bien una necesaria práctica investigativa caracterizada por la *reflexión y crítica* permanente en las distintas fases del estudio.

Cuando nos referimos a una *vigilancia epistemológica* asumimos una construcción de los(as) sujetos(as) de estudio donde: “no es sólo interrogarse sobre la eficacia y el rigor formal de las teorías y los métodos en su aplicación para determinar *qué hacen con los objetos y qué objetos hacen*” (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2002, p. 25). Por eso es que, de los antecedentes encontrados, tenemos solo un capítulo dedicado a Sociología de las Profesiones, Hualde (2003) donde se reconoce el limitado desarrollo de este campo de la Sociología en Latinoamérica respecto a otras

áreas (De La Garza, 2003). Aquí descubrimos un interesante campo para realizar nuestro aporte, pensando desde una perspectiva en la que se ponen en relieve procesos psicosociales latinoamericanos desde una práctica crítica y reflexiva.

La propuesta de enfoque teórico que realizamos considera la elaboración intelectual latinoamericana respecto a la inquietud por pensar desde teorías que interroguen las realidades socioculturales y los procesos identitarios de América Latina y El Caribe, esta propuesta investigativa, avanza para la construcción de una Sociología y Psicología que en la problematización de sus campos disciplinares y quehacer científico, están *comprometidas socialmente con las realidades de nuestro continente* (Cáceres y Quezada, 2011; Echeverría, 1994; Gissi, 1987; Lander, 2000; Larraín, 1996; Martín-Baró, 1986; Páez, 1994; Quijano, 1993; Santos, 2010).

Nos enfocamos en dos casos como son Cuba y Chile, pues sus particulares modelos socio-políticos y económicos —capitalista neoliberal y socialista— respectivamente, poseen distintas concepciones respecto al *compromiso social* (Fals, 2009). Por lo mismo, los sistemas educativos de ambos países debieran conseguir que los(as) psicólogos(as) ejerzan con *compromiso social* por cuanto es un imperativo recogido en los respectivos códigos de ética profesional (Colegio de Psicólogos de Chile [COLEPSI], 1999; Sociedad Cubana de Psicología [SCPS], 2006). En la formación así como en el ejercicio profesional, los(as) psicólogos narraran experiencias biográfico-profesionales vinculadas a aspectos socioestructurales que han debido enfrentar como individuos(as) (Martuccelli, 2010, 2007a, 2007b).

Profundizando aún más en la fundamentación del presente estudio, se da especial énfasis a las dimensiones de la formación como del ejercicio profesional, así, tenemos que las Asociaciones de Psicología de la región de América Latina y El Caribe (2020) levantaron un diagnóstico compartido del cual destacamos:

Es importante la generación de espacios de *evaluación y análisis de las condiciones de trabajo de profesionales de la psicología* en América Latina y el Caribe, que permitan *promover mejoras laborales* (...) Un ejercicio profesional de calidad demanda una formación permanente y una estrategia regulatoria mediante procesos de certificación y recertificación, en coherencia con las necesidades específicas de

cada país y que valoricen el rol de la psicología en los diversos ámbitos de actuación (p. 2, cursivas nuestras).

La formación de pregrado y ejercicio profesional de la Psicología serán estudiadas a partir de las experiencias biográfico-profesionales de los(as) individuos(as). Esto demandará a lo largo de estas páginas el desarrollo de una intensa *imaginación sociológica*, esto es, comprender los escenarios históricos, políticos y económicos (Mills, 2004) donde se verifica el devenir de individuos(as) en Cuba como en Chile para dos marcos temporales muy contrastantes como son los períodos entre 1970-1989 y 1990-2011.

II. FORMACIÓN DE PREGRADO Y EJERCICIO PROFESIONAL DE LA PSICOLOGÍA: HALLAZGOS INVESTIGATIVOS

En primer lugar, se sistematizarán los resultados de investigaciones —el denominado “estado del arte”— sobre formación y ejercicio profesional de la Psicología en América Latina. En segundo lugar, se describirá de modo sucinto la perspectiva de individuación, mediante la cual abordaremos nuestra investigación.

La sociología de las profesiones y la perspectiva de la individuación que desarrollaremos, requieren efectuar una revisión panorámica de los hallazgos investigativos en América Latina, respecto a la formación y ejercicio profesional de la Psicología. Para ello, nos circunscribiremos a los congresos organizados por la “Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología” (ALFEPSI, 2019a)¹, las “Convenciones Intercontinentales de Psicología Hominis desarrollados en La Habana, Cuba (Hominis, 2019)², los congresos organizados por la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI)³ y los Congresos organizados por la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP)⁴.

La formación en Psicología para América Latina y El Caribe es *colonialista*, marcada por teorías provenientes de Estados Unidos y Europa,

1 De los VIII Congresos se exceptúa el I por cuanto no se guardaron registros. Además, agregamos que el año 2020 no se efectuó congreso por la crisis socio-sanitaria desencadenada por el COVID-19.

2 El VII Congreso del año 2016 y el VIII congreso del 2018.

3 Después de contactar a la Secretaría de la ULAPSI se nos ha señalado que solo existen actas del VI Congreso.

4 Solo existe registro del congreso efectuado el año 2013.

ensionando la pertinencia de tales marcos interpretativos para la Psicología que se estudia y ejerce en nuestro continente (Juárez, 2014). En esta misma línea, es ínfima la cantidad de autores y autoras latinoamericanos(as) en las bibliografías pertenecientes a los planes de estudio de pregrado (licenciatura) para formar a los(as) futuros(as) profesionales. Una situación como la descrita se manifiesta en la *invisibilización de los aspectos sociopolíticos, históricos y económicos* que influyen en los procesos identitarios en el ámbito de la formación y ejercicio profesional de la Psicología (Moya, Visca y Di Doménico, 2013; Paulín y Aguado, 2016).

La Psicología Clínica es una área y campo que resulta predominante en la formación de pregrado y ejercicio profesional en América Latina (Soligo, 2016). Esto causa un detrimento de asignaturas como historia de la Psicología y campos psicosociales, cuando la literatura contemporánea posee una perspectiva que pone en el centro los *determinantes sociales de la salud y la enfermedad*.

Las *perspectivas de género y feministas* están mayoritariamente ausentes en la formación de pregrado en Psicología (De Castro y D' Oliveira, 2018). Esto tiene como resultado que las temáticas, como las violencias hacia las mujeres, entre ellas el femicidio, no esté considerada por los programas formativos en Psicología, tratándose de un problema social ampliamente extendido en América Latina (Gamboa-Solís, 2013). De este modo, quedan sin considerar las reivindicaciones de los movimientos sociales encabezados mayoritariamente por mujeres. Por tanto, tal ausencia conduce a una Psicología que *pierde su carácter situado*. Además, la Psicología académicamente constituida se reproduce de modo marcadamente acrítico, sin considerar que el *conocimiento científico no es objetivo ni libre de intereses*. Por el contrario, la Psicología como ciencia posee un carácter *patriarcal, cartesiano, colonial, binario y androcéntrico, expresado, por ejemplo, en la invisibilización del rol de la mujer y sus aportes epistemológicos, históricos y sociocríticos* para la disciplina (Rovaris, 2018; Valdivia y Núñez, 2018).

Dentro de la formación de pregrado en América Latina, priman los enfoques epistemológicos y metodológicos cuantitativos (Soligo, 2016), lo cual tiende a no considerar que en la construcción de los objetos-sujetos de estudio, existen dimensiones de la realidad social que poseen una singularidad y profundidad en la riqueza de significados que quedan sin abordar. Así, se limita el uso de herramientas analíticas de los(as) futuros(as) psicó-

logos(as) formados desde una visión disciplinaria que se cierra a lo inter y transdisciplinario (Orejuela, 2016; Torcomian y Rigotti, 2016).

Los desafíos que tienen los(as) profesores(as) que enseñan Psicología es trabajar en una formación que logre en sus alumnos(as) el desarrollo de: una sólida *formación ética y valórica para la diversidad* (Cerci, Salles da Silva, Oliveira, Bianchi, Silva, Bonafé, 2018; Pérez, Ortega y Pretelín, 2014), automotivación y autogestión de los aprendizajes. Además, estilos de aprendizajes congruentes con la enseñanza impartida, una actitud reflexiva y crítica aplicada a la solución de problemas desde un enfoque interdisciplinario (García, 2013; Rodríguez, Colunga, Mora, 2016; Veloso, Veloso y Boullosa, 2016; Ventura, Moscoloni y Gagliardi, 2013).

Otra de las tareas de los(as) docentes de pregrado en Psicología es promover en los(as) alumnos(as) la *formación continua* y la *creatividad* (Romero, 2016). Para ello, necesariamente los contenidos deben ser enfocados desde una *Psicología Crítica* (Baltar y Varas, 2016), es decir, desde una teorización que construye un horizonte *ético-político y epistemológico radicalmente emancipatorio* y dialógico entre estudiantes, docentes y profesionales, politizando la práctica en términos de comprender las complejidades de las personas y poblaciones que han sido sometidas a procesos de exclusiones y marginalizaciones que se manifiestan en desigualdades del más diverso tipo (Fierro, 2013; Viera, 2013; Hüning y Oliveira, 2019; Negreiros y Martins, 2019).

Los(as) docentes de pregrado en Psicología deben ser capaces de potenciar en el alumnado las competencias de búsqueda y selección pertinente de conocimiento a través de internet, en la era de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC), según Llamas, Román y González (2014). Esto permite un concepto de enseñanza-aprendizaje que pretende superar una interacción docente-alumno(a) basada en la clase magistral, que deja en un rol menos activo al alumnado en la construcción de aprendizajes auténticamente significativos.

Los(as) docentes de pregrado en Psicología, deben enfocar la formación desde una aplicación teórico-práctica del conocimiento, mediante trabajos individuales y grupales colaborativos, que permitan promover en el alumnado el desarrollo de las competencias necesarias para disminuir el *rezago y la deserción*, por cuanto el origen socio-económico familiar del alumnado muchas veces se traduce en un perfil más bajo de

aquellas competencias que le permiten enfrentar con éxito las exigencias académicas (Alvarado, Del Bosque y Cepeda, 2016; González, Villagómez y Padrós, 2014; González, Veloso y Carmona, 2018; Navarro, Vergara y Castellanos, 2018; Sánchez, 2016).

Al llegar al presente punto, podemos señalar, que si bien, las investigaciones destacan el papel central de los(as) docentes para lograr en sus alumnos(as) los aprendizajes que demandan las sociedades contemporáneas, hay que considerar que la gestión de *las universidades bajo indicadores empresariales y la profunda precarización laboral docente*, propios del neoliberalismo, produce *malestar en los/as docentes*. Estas formas de dominación, debieran ser subvertidas desde un *trabajo colectivo de resistencia*, bajo el cual se recobre la enseñanza-aprendizaje emancipada y la dignidad del trabajo docente, al margen de las *alienantes restricciones neoliberales* que en América Latina *tensionan* la posibilidad de formar, durante el pregrado, a los alumnos desde una concepción de Psicología con *ejercicio de ciudadanía y culturalmente sensible* (ALFEPSI, 2019b, 2019c; Assunção-Matos y Marques, 2018; Boulon-Díaz y Roca de Torres, 2016; Guimarães y Ferreira, 2018; Venegas, 2013a).

Para aumentar la pertinencia y compromiso social en la formación y ejercicio profesional de la Psicología en América Latina, se debe trascender el psicologismo como conocimiento propio de una disciplina que no considera los contextos sociales (Capella, 2018). Las universidades deben considerar fenómenos sociales y políticos que se han exacerbado como son: la elevada prevalencia de enfermedades mentales, la precarización laboral (Díaz, 2016), crisis económicas, migración, las violencias: de género, racial y de clase. Además, enfocar los fenómenos sociopolíticos y económicos entre los cuales tenemos la desigualdad, pobreza (Morales, 2014), el retroceso en los sistemas políticos democráticos y un marcado individualismo competitivo, como efecto del sistema económico neoliberal, que en su homogenización mercantilista de las subjetividades, ha afectado de manera profunda a las sociedades de nuestro continente (Álvarez, 2013; Soligo, Celis, Zas, Calviño y Mureta, 2016).

Entre aquellos desafíos que enfrentan las universidades latinoamericanas que imparten la carrera de Psicología encontramos: la formación de calidad, la cual, por cierto, está vinculada a la acreditación, no como mero cumplimiento mecánico de estándares, sino más bien promover efectivamente el *compromiso social*. En esta misma línea, es necesario actualizar de

modo constante los contenidos impartidos, haciendo que los aprendizajes sean *socialmente relevantes* (De Armas, Ramos y Venegas, 2016b; De Armas, Venegas y Lorenzo, 2016; De Armas, Ramos, Cárdenas, Ferreti y Venegas, 2017; Zárata, Rivera, Domínguez, 2015).

Al concluir su ciclo formativo teórico-práctico, los alumnos y alumnas deben enfrentar la práctica profesional, instancia donde tendrán una relación más profunda con el *campo laboral* que exige la aplicación de teorías y conceptos aprendidos durante los semestres anteriores. En este punto, se constata que *no existe una sinergia entre las expectativas, necesidades e intereses de los supervisores de prácticas y los propios alumnos* (Gómez y Peñaranda, 2019). Las universidades, al formar a futuros(as) psicólogos(as), deben asumir un enfoque para la enseñanza-aprendizaje de la Psicología, que estimule la investigación y el pensamiento crítico-reflexivo (Pérez y Castaño, 2016; Ossa y Díaz, 2015). Se trata de entender la Psicología no desde la concepción disciplinar aislada y autorreferente, por el contrario, se hace necesario establecer los vínculos imprescindibles con el Colegio de Psicólogos o entidades homólogas y las realidades sociales. Este vínculo resulta en algunos casos, dificultado por las regulaciones constitucionales y legales vigentes (De Armas, Ramos y Venegas, 2016a).

Las universidades deben formar futuros(as) profesionales de la Psicología que en su práctica cotidiana evidencien un pleno respeto a la ética profesional. Además, deben promover el compromiso social, una vinculación entre la Psicología y los territorios-localidades, las que poseen unas historias y singularidades que deben ser consideraras (Medina, 2014; Pérez, 2015). De este modo se hace tangible el ideario de una formación y ejercicio de la Psicología, desde y para América Latina.

Una vez revisados los principales hallazgos sobre la formación y ejercicio profesional de la Psicología en América Latina, podemos señalar que los estudios indican la importancia de contextualizar dichos procesos, en las especificidades sociopolíticas y económicas de los países desde una perspectiva de género. En otras palabras, la formación y el ejercicio profesional de la Psicología *deben estudiarse de manera situada, es decir, articulando procesos micro y macrosociológicos*. Por lo mismo, sostenemos que el enfoque que utilizaremos en la presente investigación, supera la dicotomía tradicional entre niveles microsociológicos y macrosociológicos (Gilbert, 2012), es más, muestra de modo teórico y con apoyo empírico cómo se da la articulación entre los niveles de análisis sociológico.

La perspectiva de investigación a la cual nos adscribimos, toma los aportes iniciales de Martuccelli (2010, 2007a, 2007b), Araujo (2009a, 2009b, 2009c) y el trabajo desarrollados en conjunto: Araujo y Martuccelli. (2012a, 2012b). Los mencionados autores adhieren a una perspectiva teórica de *individuación* que se refiere a “*la interrogación por el tipo de individuo que fabrica estructuralmente una sociedad*” (Martuccelli, 2007b, p. 30). Desde este operador analítico, se muestra que los(as) individuos(as) se constituyen en lo que denominan un *trabajo como individuos(as)*, entendido como la *respuesta a pruebas estructurales* dimensionadas desde lo macrosociológico. Frente a ellas, en tanto que *desafío*, los(as) individuos(as) aplican unas formas particulares de *respuesta* para enfrentar dichas *pruebas*, lo cual es descrito desde un enfoque cualitativo singularista y, por tanto, microsociológico.

El enfoque analítico de individuación (Araujo, 2009a, 2009b, 2009c; Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b; Martuccelli, 2010, 2007a, 2007b) será profundizado desde el *género* (Scott, 2008, 2001,1996), por cuanto el devenir de las individuos es diferente al de los individuos ya que están inmersas en una *cultura patriarcal*. La formación y ejercicio profesional posee importantes *inequidades, desigualdades e injusticias que invisibilizan la centralidad de los cuidados de los otros/as* en la reproducción de la vida cotidiana en las sociedades, permitiendo explicar de modo crítico el distinto devenir como individuos en los ámbitos de formación y ejercicio profesional de la Psicología en Cuba y Chile.

Respecto a investigaciones realizadas en Chile sobre la perspectiva de individuación, podemos señalar que se han realizado estudios de naturaleza empírica sobre población chilena en general (Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b) y con jóvenes que viven en campamentos (Martinic y Bravo, 2011), procesos que se sitúan en un contexto socio-político democrático y un modelo económico capitalista neoliberal pero que no incluyen un enfoque de género.

Por otro lado, el enfoque de individuación ha sido utilizado en un ensayo teórico sobre las demandas socio-políticas para el “Socialismo del Siglo XXI”, buscando establecer las diferencias con aquellas formas propias del “Socialismo del Siglo XX”, que *limitó la individuación bajo un esquema centralista y autoritario*, bajo el cual se pretendía formar el “Hombre Nuevo” que tuviera los valores, actitudes y conductas inculcadas por el sistema político comunista o socialista (Aguilar, 2013).

El enfoque de la individuación nos permitirá entender la formación y ejercicio profesional para dos casos de estudio como son Cuba y Chile en dos períodos históricos, 1970-1989 y 1990-2011. Desde una visión comprensiva de las trayectorias biográfico-profesionales se irán conociendo los desafíos estructurales a los cuales se vieron enfrentados los(as) individuos durante su formación y ejercicio profesional, así como los modos en que respondieron a éstos y los soportes a los cuales recurrieron.

El enfoque analítico de la *individuación* para el caso chileno, nos permitirá describir durante el período de la Dictadura Militar (1973-1990), cuáles son las *pruebas*, en tanto que *desafíos* sociohistóricos, que debieron enfrentar los(as) alumnos(as) de Psicología y los(as) psicólogos(as), considerando que la formación de pregrado tuvo lugar en universidades que habían sido intervenidas por la Dictadura y la existencia de una severa crisis marcada por la violación a los Derechos Humanos, por parte del régimen autoritario. Por otro lado, el ejercicio profesional de los(as) psicólogos(as) ocurría en un momento en que la carrera era muy poco conocida por las organizaciones como por la población. Por otro lado, en el período 1990-2011 —denominado oficialmente como “democracia” o postdictadura para ser exactos—, significó una profundización ascendente del *modelo económico de libre mercado*, que se tradujo en un *aumento desmesurado* de las universidades que dictaban la carrera de Psicología, lo cual se expresó en un aumento explosivo del número de graduados(as). Una situación como la descrita llevó a que los(as) individuos en la formación de pregrado enfrentaran la creciente mercantilización de la Educación Superior Universitaria, como así también la precarización laboral que sobrevino.

Para el caso de Cuba, la individuación nos permitirá dar cuenta de las pruebas que debieron enfrentar los(as) individuos durante la formación de pregrado en Psicología. Individuos(as) interpelados(as) a enfrentar desafíos en un horizonte histórico (1959-1989) marcado por la Guerra Fría y la vigencia del Campo Socialista. En este contexto, el Gobierno de Cuba establece que las Humanidades, las Ciencias Sociales en general, y la Psicología en particular, debían responder a las necesidades de La Revolución, en tanto que defensa y promoción de los valores propios del Socialismo, permitiendo así, tal como se pensaba contribuir, al nacimiento del “Hombre Nuevo”. Continuando la línea histórica está el período 1990-2011, que junto con la caída del Campo Socialista da lugar

al “Período Especial en tiempos de Paz”, que significó la más profunda crisis socioeconómica en el país, dando origen a un severo proceso de reestratificación social, con el consiguiente aumento de la desigualdad y de los problemas sociales. En este contexto la formación y ejercicio profesional de la Psicología se vieron afectadas por la crisis, lo que requerirá mostrar las pruebas y desafíos que debieron enfrentar los(as) alumnos(as) de Psicología y los(as) psicólogos(as).

La utilización de *dos casos extremos* como son Cuba y Chile, nos permitirá por contraste revisar los marcos institucionales y políticos que regulan la formación y ejercicio profesional de la Psicología, permitiéndonos entender las formas específicas y singulares de las trayectorias biográfico-profesionales de los estudiantes de Psicología y los(as) psicólogos(as) de ambos países.

Considerando los elementos anteriormente expuestos nos preguntamos: ¿Cómo es el proceso de *individuación* y las trayectorias biográficas en la *formación de pregrado y ejercicio profesional* de la Psicología en Cuba y Chile durante los períodos 1970-1989 y 1990-2011?

Para responder a esa interrogante, la investigación sistematizada en el presente libro, lo que hace es comparar las *experiencias* de psicólogos(as) cubanos(as) y chilenos(as) en el ámbito de su formación académica de pregrado (licenciatura) y ejercicio profesional entre los períodos de 1970-1989 y 1990-2011, desde una perspectiva de individuación.

III. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIOPOLÍTICA: LOS PERÍODOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA Y EJERCICIO PROFESIONAL DE LA PSICOLOGÍA EN CUBA Y CHILE ETAPAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA

Este capítulo se ordenará del modo siguiente: en primer lugar, se realizará una síntesis con los principales hitos en materia de Educación Superior Universitaria en Cuba y Chile. En segundo lugar, se muestran las etapas por las cuales ha pasado la Psicología respecto a los países en estudio, refiriendo dimensiones socio-políticas y económicas que influyen en la formación de pregrado y ejercicio profesional.

I. LA PRIMERA UNIVERSALIZACIÓN (1960-1974)

El sistema de Educación Superior en Cuba hasta el año 1958 estaba compuesto sólo por tres *universidades privadas pagadas* a las que accedían un reducido segmento demográfico y, por tanto, la educación hasta ese año poseía un *carácter elitista*. Con el triunfo de La Revolución en el año 1959, se dio paso a una *Reforma Universitaria* el año 1962 que entre otros principios, proclamó: que la educación era un derecho que garantiza el Estado mediante la *gratuidad*, las universidades debían estar en *función de las necesidades sociales del país*, generando una expansión de la matrícula asociada a becas que incluyeron alojamiento, alimentación y otros beneficios gratuitos para los(as) alumnos(as); para profesores(as), se implementó la formación, perfeccionamiento y dedicación con jornada completa a labores de enseñanza (Oficina Nacional de Estadísticas de Cuba [ONE], 2009a).

Se trató de una etapa donde se entendió que era el Estado el encargado de lograr la integración, para eso se declaró el carácter universal y gratuito de todo el sistema de enseñanza que se pueden sintetizar en tres hitos: Nacionalización de la Enseñanza (1961), Campaña de alfabetización, y la más arriba mencionada Reforma Universitaria del año 1962 (Domínguez, 2016a).

Esta primera universalización permitió el acceso sin distinción de edad, sexo, nivel socioeconómico, color de la piel o emplazamiento territorial. Para lograrlo se aplicaron diversos programas de becas dirigidas a mujeres y jóvenes provenientes de zonas rurales y montañosas, por cuanto se trataba de sectores sociales más vulnerables. Esto trajo como resultado que se pudieron graduar hijos(as) provenientes de familias obrero-campesinas, marcando con ello la primera generación en acceder a estudios universitarios (Domínguez, 2016a).

En esta etapa la Educación Superior Universitaria se *convirtió en la principal vía de movilidad social ascendente*. Se transformó en un elemento fundamental para la configuración de la subjetividad individual y colectiva. Alcanzar un título profesional universitario era, a nivel personal y familiar, una gran realización, incluso, aportando al sentimiento de orgullo nacional (Domínguez, 2016a).

I.I. LA INTEGRALIDAD: UN PRINCIPIO RECTOR DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA

Para el autor Del Pino-Calderón (2011) una noción central que recorre toda la educación formal en Cuba en sus distintos niveles de enseñanza es la *integralidad*, que hunde sus raíces en las ideas de José Martí (1808-1842), Karl Marx (1818-1883) y Fidel Castro (1926-2016). Esta se define como:

Una cualidad de la personalidad que expresa el desarrollo armónico de las facultades humanas en lo afectivo, lo intelectual y lo ejecutivo, y garantiza el vínculo del sujeto con la cultura, las contradicciones y los anhelos de una época y un país determinados. El sujeto integral es, ante todo, aquel que asimila un amplio espectro de la herencia cultural de la humanidad y lo incorpora a su subjetividad, a su conducta e inevitablemente a su concepción de la vida. La *integralidad* presupone un conocimiento y una comprensión amplia de la realidad histórica que se vive y además, el desarrollo de la sensibilidad ante las demandas humanas de su época y de su entorno, logrando en el individuo una correspondencia entre el pensar, el sentir y el actuar, al enfrentarse a los más apremiantes problemas humanos. La *integralidad* permite el disfrute pleno de los valores espirituales creados por la humanidad, abre el camino para la identificación con estos y condiciona la capacidad del hombre para entender su mundo, asumir una posición crítica sobre él y serle útil. El sujeto así concebido es sensible ante la ciencia, el arte, la cultura física y el deporte. La *integralidad* incluye también la cultura psicológica, que abarca conocimientos, habilidades y cualidades que facilitan el conocimiento de sí, la autorregulación y la búsqueda constante del autoperfeccionamiento y la independencia personal. Esta arista de la integralidad estimula a las personas a ser mejores hombres, mujeres, madres, padres, etc., a la vez que los prepara para tener éxito en las relaciones interpersonales (pp. 68-69).

En el ámbito de la Educación Superior Universitaria de Cuba, la noción de *integralidad* se cristalizó prontamente, pues se entendió que de ese modo se podía construir la idea del Hombre Nuevo en el socialismo. Pero se ha descuidado que el ámbito universitario era solo un espacio dentro de una serie de etapas o esferas donde se construye la integralidad.

Una situación como esta se ha manifestado en una noción de integralidad que incluye: participación en actos públicos masivos: 27 de enero, “La Marcha de Las Antorchas”; el 1º de mayo “Día Internacional del Trabajo”; pertenecer a la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC); participar en las reuniones de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU); incluso participar en actos de repudio contra opositores. La participación en estas distintas actividades es evaluada como: bien, mal o regular *de un modo muy informal y subjetivo*. En este mismo sentido, la existencia de las denominadas “asambleas de integralidad” que evaluaban el comportamiento de algunos(as) alumnos(as), pero donde no quedan zanjados los eventuales conflictos de interés ni es posible evitar su acción inquisidora, pues se han conocido casos de alumnos(as) que pierden su “integralidad” por no participar en actividades políticas masivas y emblemáticas o incluso por haberse negado a participar en actos públicos de repudio hacia opositores o disidentes en la isla (Díaz, 2011; Sariol, 2016).

Por el escenario anteriormente descrito, se critica el hecho que finalmente muchos(as) estudiantes haciendo un cálculo instrumental participan en actos políticos emblemáticos solo para *asegurar una buena ubicación laboral una vez graduados(as)*. Si bien, se reconoce que la integralidad es una idea positiva en el objetivo que persigue, en un escenario de Educación Superior Universitaria marcada por una crisis de pertinencia, no puede obviarse el uso político que tiene su evaluación e implementación donde muchas veces se privilegia la dimensión de participación política y logros deportivos por sobre los estrictamente académicos como una forma de promover la mantención del ideario político y la conformidad (Díaz, 2011; Nemo, 2018; Rosete y Guanche, 2013; Sariol, 2016).

2. LA MERITOCRATIZACIÓN (1975-1990)

Un hito importante ocurrió el año 1976, se crea el Ministerio de Educación Superior (MES), cuya misión consistió en promover una formación integral de los profesionales universitarios, brindando una educación especializada integral en el pregrado y postgrado, sumando la coordinación de investigación científica y actividades de extensión universitaria (Oficina Nacional de Estadísticas de Cuba [ONE], 2009a).

El MES tuvo a partir de su creación la ejecución de la política pública creada por el Estado. Tuvo un trabajo fundamental, pues, durante el período se produjo una multiplicación de instituciones universitarias, pasaron de 4 a 35. La matrícula aumentó casi 3 veces y el personal docente 4 veces. Desde el punto de vista del gasto público en educación representaba el 8 % del PIB (Domínguez, 2016a).

La expansión de la oferta educativa llevó a establecer como *requisito rendir exámenes para postular al ingreso* en la Educación Superior Universitaria. Esta selección *meritocrática* se empezaba a materializar con anterioridad, particularmente en la enseñanza preuniversitaria a través de los denominados *Institutos Preuniversitarios de Ciencias Exactas*, a los que accedían estudiantes con rendimiento sobresaliente en el nivel de secundaria básica, independientemente que eligieran con posterioridad una carrera que no tuviera que ver con las asignaturas impartidas en los mencionados institutos (Domínguez, 2016a).

Para avanzar en el acceso equitativo de los(as) jóvenes a la Educación Superior Universitaria se estableció un sistema de cuotas para las distintas provincias del país, de modo que puedan matricularse en las carreras universitarias alumnos(as) provenientes de distintos emplazamientos territoriales a lo largo de la isla (Domínguez, 2016a).

Pese a la política pública que promueve el acceso equitativo, desde el año 1982 las mujeres ocupaban el 50 % y luego el 57 % del total de la matrícula al terminar el decenio. Podemos agregar que se trata de mujeres, hijas de padres y/o madres profesionales (Domínguez, 2016a).

En este período los profesionales de origen obrero-campesino se habían reducido al 62%. Finalizando el período casi el 40% de estudiantes(as) universitarios(as) eran hijos de profesionales (Domínguez, 2016a).

Una destacable alternativa a los cursos regulares fueron los cursos a distancia, denominados *cursos dirigidos o cursos para trabajadores*, que permitieron a quienes estaban en el ejercicio laboral optar, en este caso, a una carrera profesional universitaria (Domínguez, 2016a).

Otro hito importante durante esta etapa es que a partir de 1976 se crea la Red de Centros de Educación Superior, que comienza a organizar un sistema de control para evaluar el trabajo de esas instituciones. En el año

1978 se elabora el primer Reglamento de Inspecciones, constituyéndose en un hito de los esfuerzos efectuados por esos años, en términos de evaluación de las instituciones universitarias (Peña, Peña, Fernando y Reyes, 2005).

3. LA PRESERVACIÓN (1991-2000)

Esta etapa se inicia con el fin de la Unión Soviética, la Caída del Muro de Berlín y la desaparición de los vínculos con los países de Europa del Este y la profundización del Bloqueo Económico por parte de Estados Unidos contra Cuba (Domínguez, 2016a).

La desaparición de los socios comerciales de Cuba desató una profunda crisis económica y social conocida como Período Especial. Los efectos en el campo educativo se manifestaron en términos de equidad e inclusión para los(as) jóvenes. Se produjo una reducción del 50 % del total de matrículas, un 59 % de los becarios, y un 48 % de los graduados. A partir de esta tendencia los efectos en el campo educativo se manifestaron en el curso 1999-2000, que las mujeres representaban el 61 % de la matrícula y el 66 % de los graduados (Domínguez, 2016a).

Existe en este período una sobrerrepresentación de jóvenes cuyos padres y madres tenían nivel universitario en el curso 1997-1998: el 34 % de las madres y el 41 % de los padres tenía el mencionado nivel. Considerando la dimensión de racialidad, el 71,7% de jóvenes que estudian en la universidad son blancos y entre aquellos que ingresaron en el curso 1997-1998, el 75,7 % son blancos provenientes de familias con ingresos medios-altos y altos (Domínguez, 2016a).

La crisis económica produjo una devaluación de los salarios y una resignificación subjetiva respecto a la centralidad que había tenido entrar a una carrera profesional universitaria. A partir de este momento el ejercicio de una profesión deja de ser un mecanismo de movilidad social ascendente, así como también de estatus social (Domínguez, 2016a).

En esta década de los 90, en un escenario mundial marcado por una agenda de avance sobre el debate respecto a formas novedosas de evaluar y reformas educativas, el MES, el año 1999, crea el Sistema Universitario de Programas para la Acreditación (SUPRA). La tercera etapa es la creación de la Junta de Acreditación Nacional (JAN) en el año 2000 que será la

encargada de evaluar la calidad institucional de las universidades, así como de los programas formativos de pregrado, postgrado y de las especialidades médicas (Peña, Peña, Fernando y Reyes, 2005).

4. LA SEGUNDA UNIVERSALIZACIÓN (2001-2010)

Como consecuencia de la crisis económica y social de los 90 había una amplia cantidad de jóvenes que quedaron desvinculados de estudios y de trabajo, los denominados “ni-ni” (ni trabajan ni estudian), además primaban diferencias de género, más mujeres que hombres y más estudiantes blancos que negros y mulatos (Domínguez, 2016a).

Frente al complejo escenario social el Estado diseñó una serie de Nuevos Programas Sociales (NPS), que tuvieron como característica permitir la ampliación de opciones educacionales para los jóvenes, como forma de inclusión al ámbito universitario, como así también continuar los estudios si lo hubieran suspendidos con anterioridad (Domínguez, 2016a).

La mayor parte de las carreras que se ofertaron para los(as) estudiantes fueron aquellas del área de las Ciencias Sociales y las Humanidades, por cuanto también el objetivo era elevar la “cultura general integral”, no habiendo una orientación hacia demandas de la economía. Otra característica que tuvo el proceso fue llevar la Universidad a los distintos municipios del país (Domínguez, 2016a).

Considerando el aumento en el acceso a la Educación Superior Universitaria el año 2002, entra en vigencia el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU), de esta manera se integran los procesos de evaluación (autoevaluación, evaluación externa) y acreditación (Dopico y Surós, 2015). Las principales dificultades que se han encontrado en las universidades cubanas para llegar a un nivel de acreditación de excelencia, están referidas a que no siempre las carreras alcanzan el requisito de un claustro académico con al menos 25 % con el grado de doctor, como así también diferencias en la dotación de infraestructura (Peña, Peña, Fernando y Reyes, 2005).

La masificación de la Educación Superior Universitaria, mediante la universalización, cambió la composición del estudiantado considerando aspectos como origen social. Por ejemplo, en los Cursos Regulares Diurnos para el curso 2004-2005, solo el 21 % del alumnado venía de

familias donde sus padres no eran profesionales y el 37% eran alumnos negros y mestizos. En cambio, en los CUM representaban un 77% y 51% respectivamente. Pese a estos logros, hacia el final del período se mantiene la feminización en la universidad, alcanzando el 61,3% de las matrículas y el 68,9% del total de graduados (Domínguez, 2016a).

4.1. LA UNIVERSALIZACIÓN COMO PARTE DE LA BATALLA DE IDEAS

La política social de *Universalización de la Educación Superior* iniciada en el curso académico 2001-2002 y que se ha traducido en la apertura de Sedes Universitarias Municipales [SUM], distribuidas a lo largo del país (ONE, 2009a), se sitúa cronológicamente hacia el final del mandato de Fidel Castro Ruz⁵, en el contexto de “La Batalla de Ideas” (1999-2008), que hace suyo el ideario sintetizado en la frase: “trincheras de ideas valen más que trincheras de piedras” (Martí, 2002, p. 15). Bajo este ideario “La Batalla de Ideas”, según la versión oficialista, ha sido definida como una acción política amplia desplegada por La Revolución para defender el perfil valórico humanista, socialista, la integridad nacional y el internacionalismo. Se acompañó por más de 100 programas cuya finalidad fue elevar aún más el nivel educacional y cultural de la población cubana. El inicio de la “Batalla de Ideas” estuvo marcado por lo que el Gobierno de Cuba calificó como un secuestro del niño Elián González Brotons en noviembre del año 1999 por su parentela de Miami⁶ (EcuRed, 2017). En esa ocasión el presidente Fidel Castro (1999) señaló:

Lo que se inicia hoy es la segunda etapa de la batalla de masas que venimos librando desde el domingo 5 de diciembre. Ha sido y es una *batalla de ideas*, de opinión pública nacional e internacional, de *principios legales, éticos y humanos*, entre Cuba y el imperio, que en nues-

5 Para situarnos cronológicamente diremos que Fidel Castro Ruz (1926-2016) inició su mandato, ejerciendo como Primer Ministro de Cuba (1959-1976), y luego fue Presidente durante el período (1976-2008), siendo sucedido en el cargo por su hermano Raúl Castro Ruz (2008-2018). Actualmente es Presidente de Cuba Miguel Díaz-Canel Bermúdez (2018-).

6 El 22 de noviembre del año 1999 la madre saca al niño Elián —por entonces de 5 años—, sale de manera ilegal del país sin el consentimiento del padre del menor. El medio que utilizaron fue una improvisada balsa. La embarcación naufragó a varias millas de las costas de La Florida. A Elián lo encontraron asido a un neumático cercano a las costas de Miami. Una jueza estadounidense entregó la custodia de Elián al tío-abuelo. Mientras tanto en Cuba, el padre de Elián, Juan Miguel González solicitó la repatriación de su hijo, lo cual tuvo el apoyo del gobierno cubano a través de distintas marchas. Finalmente Elián regresó a Cuba el 29 de junio del año 2000 (EcuRed 2017).

tra patria es apoyada por una de las más grandes y combativas movilizaciones que ha tenido lugar a lo largo de nuestra historia (§12, cursivas nuestras).

El Presidente Fidel Castro (2003) señalará también en el marco de la “Batalla de Ideas”:

Poseemos sin embargo *invencibles armas*. La principal es la educación. Aunque a ella hemos dedicado uno de los mayores esfuerzos que haya realizado pueblo alguno, cuán lejos estábamos todavía de comprender su enorme potencial, pero sobre todo, *el uso óptimo del inmenso capital humano que habíamos creado*. Todo lo transformará y seremos pronto el pueblo más educado y culto del mundo. Ya nadie lo duda dentro y fuera de Cuba. *La Batalla de Ideas, nuestra arma política más poderosa, proseguirá sin tregua* (§63, 71, cursivas nuestras).

El sentido de la “Batalla de Ideas” es precisado en una entrevista donde afirma que se trata, por un lado, de una acción del pensamiento, “de réplicas y contrarréplicas, pero también de hechos y realizaciones concretas.” (Fidel 2006 citado en Ramonet, 2006, p. 707, cursivas nuestras). Con ello queda claro que la “Batalla de Ideas”⁷ no está circunscrita a una campaña comunicacional del Gobierno o a una simple retórica. El carácter práctico o concreto de la “Batalla de Ideas” es destacado a partir de los logros que se alcanzaron. Al respecto el Presidente Fidel Castro (2004) señala:

En el transcurso de la Batalla de Ideas se alcanzó un viejo sueño: *la universalización de la Educación Superior*, abriendo el acceso a las universidades a todos los jóvenes egresados de los Programas de La Revolución y a los trabajadores en general. Este programa ha significado *posibilidades inéditas para jóvenes y adultos que antes no podían llegar jamás a la Educación Superior y ahora se incorporan* al propósito revolucionario de *alcanzar una cultura general integral para todos los ciudadanos*, con independencia del trabajo social que desempeñen. Estos

7 En la actualidad son cinco las áreas en que se despliega la Batalla de Ideas: 1) La libertad de los héroes cubanos prisioneros en U.S.A. En esta área uno de los prisioneros fue liberado el año 2011 y los 4 restantes fueron liberados el año 2014; 2) Por el “Juramento de Baraguá para poner fin a la Ley Helms-Burton, Ley Torricelli, cese del Bloqueo Económico y a la Ley de Ajuste Cubano. Esta última ley ha sido abolida en enero 2017 hacia el fin del mandato del Presidente estadounidense Barack Obama (2009-2017); 3) Contra las consecuencias de la crisis económica mundial y salvar el medioambiente; 4) Luchar por la paz mundial; y 5) Batalla por la cultura integral y la educación del pueblo cubano. En esta última batalla se sitúa la Universalización de la Educación.

programas han dado lugar a que el país cuente hoy con la *mayor matrícula de su historia en la enseñanza superior*, 380 mil estudiantes; de ellos, 233 mil se forman en las 938 sedes universitarias existentes en los 169 municipios del país. Respuesta decidida y comprometida han dado los 65 mil 427 profesores y tutores que trabajan en la Universalización, provenientes de la gran masa de más de 700 mil profesionales formados por La Revolución con que cuenta el país, a pesar del constante robo de cerebros de que son víctimas los países del Tercer Mundo [...]. Para todas las familias cubanas la Batalla de Ideas ha significado mucho por las perspectivas de seguridad y desarrollo físico y mental que ofrece sin excepción alguna a sus hijos (¶ 83-86 y 91, cursivas nuestras).

El ideario que fundamenta la universalización es el amplio acceso a los conocimientos, a una cultura general integral, de poder estudiar durante toda la vida sin exclusiones. Consiste en cultivar al máximo posible la inteligencia del pueblo cubano a través de las vías formales y no formales de estudio. De este modo la universalización de la enseñanza general y la universalización de la universidad forman parte de ese concepto. El objetivo de la universalización de la Educación Superior ha sido ampliar el nivel educativo de jóvenes de sectores sociales menos favorecidos, haciendo que el derecho a la educación fuera algo efectivo. Así se materializaban conceptos de *equidad, pertinencia y justicia social*, acercando la universidad hacia todos los municipios del país. Esta política en Educación Superior Universitaria hace frente a un diagnóstico respecto a la composición de los/as alumnos(as) y graduados(as) de la universidad que adquiriría tres tendencias: el “blanqueamiento” (menos negros y mulatos), la feminización (mayoría de mujeres en casi todas las carreras) y la aparición de un grupo etario, a partir de los 18 años, con estudios inconclusos o terminados, pero sin motivación para el estudio, por estar orientados hacia actividades que generaban ingresos económicos de forma inmediata, lo cual se explica, en parte, por la crisis económica de los 90 el denominado “Período Especial” (Arias, 2010; Benítez, Hernández, Pichs, 2005; Cañedo, Agüero, Núñez y Rodríguez, 2009; Fera, 2007; González, Rivero, Caballero y Campos, 2009; Hernández, 2009; Horruitiner, 2007; Martín e Íñigo, 2011; Pérez, 2009; Santos y López, 2008).

El perfil etario de los jóvenes que ingresaban a los programas de universalización estaba entre los 17-24 años, en muchos casos no habían logrado un buen rendimiento académico que les permitiera ingresar a la universidad, y por diversos motivos se encontraban desvinculados del sistema educacional e incluso laboral. La mayoría de estos jóvenes venía de municipios, emplazamientos poblacionales y familias “desfavorecidas”, a ellos(as) se les ofreció un programa de especialidades de nivel medio superior, denominados “cursos emergentes” (trabajadores sociales, maestros, instructores de arte), a quienes se les ofrece la modalidad de estudio como empleo, mientras ejercen una actividad laboral que deviene prioritaria para el país, mientras pueden seguir sus estudios en carreras mayoritariamente del área de las Humanidades y las Ciencias Sociales (Fernández, Ibarra, Domínguez, Arés, 2008).

La primera etapa de implementación se ha concentrado en alcanzar el nivel más alto de calidad posible, junto a ello, lograr la continuidad de los estudios de las diversas carreras impartidas. Durante esta primera etapa se potencian carreras del área de las Ciencias Sociales y Humanísticas. Son especialmente destacables por el gran número de matrículas carreras como: Estudios Socioculturales, Derecho, Comunicación Social y Psicología (Cañedo, Agüero, Núñez y Rodríguez, 2009; Santos y López, 2008).

Durante la segunda etapa, las Sedes Universitarias Municipales⁸ (SUM), fueron subordinadas a las instituciones de Educación Superior (IES) que territorialmente eran más cercanas, las denominadas Sedes Centrales, las cuales debían asegurar su adecuado funcionamiento. Las SUM funcionaban en escuelas de nivel medio existentes en el sector y se reclutaban, preferentemente, a profesores(as) con residencia cercana a la SUM (Cañedo, Agüero, Núñez y Rodríguez, 2009; Martín e Íñigo, 2011).

Una tercera etapa se produce cuando el MES proclama como prioritario para el curso 2009-2010 el “Perfeccionamiento del Trabajo Universitario en las Sedes Municipales”. Además, por esta etapa, el programa de Universalización tiene una reestructuración en su gestión administrativa, que busca aumentar su calidad pasando a ser denominado Centro Universitario Municipal (CUM), teniendo por objetivo la consolidación de tres grandes áreas: El Proceso de Formación del Profesional, la Investigación

⁸ El municipio es la unidad político administrativa de base del país.

(proceso más deficitario) y la Extensión Universitaria. A través de estas tres áreas se propone transformar las comunidades donde se encuentra emplazado la CUM (Pi Crespo, Fuentes, González, et. al., 2010).

En una cuarta etapa, con la finalidad de elevar el nivel de calidad de los programas en los CUM, para el año académico 2010-2011, se instauran exámenes de admisión en Matemáticas, Historia y Español, exigiendo como mínimo de aprobación de los ítems de las pruebas un 60%. Además, se profundiza en la capacitación para los docentes para aumentar la calidad de la docencia impartida y con ello, entregar mejores graduados(as) a la sociedad (González, Rivero, Caballero y Campos, 2009; Martín e Íñigo, 2011).

Respecto a los resultados de investigaciones que han tenido por objeto de estudio el proceso de Universalización indican una extrapolación mecánica y no crítica del modelo tradicional de universidad a la enseñanza, desaprovechando la diversidad sociocultural de los territorios, existen miradas estereotipadas y etnocéntricas hacia quienes conforman esta nueva universidad cubana. Los CUM, al menos durante su primera etapa, no tuvieron a su disposición bibliotecas y los(as) alumnos(as) recibieron un texto de apoyo por asignatura y una guía para buscar textos impresos y digitales en las Facultades a las cuales estaban supeditados los CUM. Si bien, se reconoce la importancia de la formación que entrega el CUM para elevar el nivel educativo y cultural de los(as) alumnos(as), no se enfatiza la ubicación de los(as) graduados(as) en el mercado de trabajo. Podemos agregar que un tema crítico ha sido que los docentes contratados, en su mayoría a tiempo parcial, carecen de una formación inicial sociológica, psicológica y pedagógica que permita impartir una enseñanza de calidad. Específicamente se ha llegado a establecer que el 75 % de los(as) profesores(as) no tenía conocimientos previos sobre estrategias de aprendizaje. Los(as) profesores(as) no mantuvieron un nivel de exigencia académica homogéneo ni apego estricto al plan de estudios. Desde el punto de vista del aporte que desde la Psicología se ha realizado para las organizaciones y personas emplazadas en el territorio, destacan estudios que desde el punto de vista organizacional y social son relevantes, como así también variadas formas de psicoeducación que abordan dimensiones distintas de la salud, entendida desde una concepción biopsicosocial (Aday, 2007; Casanova, 2011; Fonseca, Mestre, Abad, Valdés y Barba, 2011; Fernández, Ibarra, Domínguez, Arés, 2008; González, Hernández y Area, 2011; González y

Machado, 2011; Román-Cao y Herrera-Rodríguez, 2010; Sánchez, 2004; Sainz, Broche, Hernández, 2009; Santos, 2006; Sierra, 2015; Suárez, Iglesias, Basulto, 2012; Tejuca, 2018; Valera, 2006; Véliz y Díaz, 2010).

El debate en torno la política educativa de universalización gira en torno a quienes afirman que la expansión rápida de la matrícula está sacrificando la calidad, corriendo el riesgo de avanzar hacia la desprofesionalización. Un segundo grupo está formado por quienes sostienen que la calidad de la educación impartida en las SUM se incrementará gradualmente. Un tercer grupo sostiene que en ausencia de un modelo de desarrollo económico exitoso los logros que puedan ser alcanzados en Educación Superior en términos de acceso y graduación serán precarios, reversibles al mediano y largo plazo. Para finalizar un cuarto grupo que manifiesta su preocupación por la sobreoferta y la calidad de titulados(as) que egresarán de los programas de universalización (Arés y Guevara, 2003; Cañedo, Agüero, Núñez y Rodríguez, 2009; Martín e Íñigo, 2011; Santos y López, 2008; Sociedad Cubana de Psicología [PSP], 2006).

El proceso de universalización, ha sido asociado a la posibilidad de impulsar el desarrollo económico de Cuba por la vía de formar más capital humano (Escandell-Sosa, 2007). Las carreras que la literatura internacional señala que más tributan al desarrollo económico son las carreras técnicas en general, como así también la de las Ciencias y la Tecnología, que son justamente aquellas que menos se desarrollaron en términos de ampliación de la matrícula a finales de los 90 en adelante. En lugar de ello, aumentaron las del área de las Ciencias Sociales y las Humanidades (Triana, 2012, 2005).

Se reconoce que el Capital Humano en Cuba es elevado y de una gran calidad, desde un punto de vista internacional, se constata para el período 1961-2000, que la formación de capital humano no ha tenido influencia en la productividad global del país ni ha incrementado el ingreso per cápita, por tanto, la inversión que ha realizado el país en la formación de Capital Humano no tiene impacto en el desarrollo económico. Entre las causas que explican este fenómeno se pueden contar: infraestructura deficiente, atraso tecnológico, la localización del Capital Humano —en espacios que no siempre son pertinentes—, durante la formación y una vez titulados(as), así como también una baja remuneración y una injusta distribución de los ingresos asociados al trabajo según esfuerzo (Lage, 2013, 2004; Mendoza, 2004).

Cuando se analiza la importancia que se ha conferido a la política pública de Educación Superior Universitaria denominada Universalización, podemos señalar que para el curso académico 2002-2003, representó un 5,4% del total de la matrícula de la Enseñanza Superior universitaria, produciéndose un aumento rápido de las matrículas, llegando a un *peak* histórico en el curso académico 2009-2010, donde alcanzó el 76,6 % de la matrícula de la Educación Superior Universitaria. Un análisis de esta tendencia nos indica que en el período 2002-2011, la universalización se fue consolidando como un programa de acceso a la Educación Superior Universitaria para las distintas carreras, incluso restando demanda a los cursos regulares de régimen diurno. Esta situación se revierte a partir del curso 2011-2012 donde desciende a 41,3 % la matrícula de los CUM respecto de la matrícula total en Educación Superior Universitaria. Esta tendencia de decremento es sostenida, llegando el curso 2014-2015 a representar solo el 11,8 % de la matrícula total de la Educación Superior Universitaria. Una situación como la descrita evidencia que han sido cerrados la mayoría de los CUM (Gráfico 1).

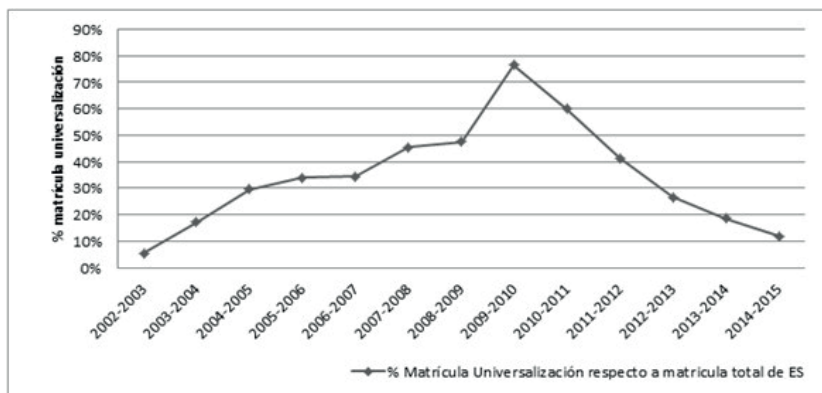


GRÁFICO 1. Porcentaje de matrícula en universalización respecto del total de matrícula en Educación Superior Universitaria en Cuba por cursos (2002-2015), último año disponible. Fuente: elaboración personal a partir de ONE (2009b), ONEI (2015).

Este decremento de la matrícula universitaria de los CUM como resulta lógico, también significa la reducción de la matrícula para la carrera de Psicología que estaba dentro del grupo de las Ciencias Sociales y Humanidades que fueron ofertadas en mayor cantidad (Fernández, Ibarra, Domínguez, Arés, 2008). La explicación de esta tendencia en las matrículas de los CUM para el economista Mesa-Lago (2015) es la siguiente:

El cierre de prácticamente las 3.000 *sedes universitarias municipales* que se abrieron en todo el país con el *programa de universalización de la Educación Superior* que creó Fidel en un período de dos o tres años a principios de siglo [...] Como parte de la Batalla de Ideas, ese programa, ha provocado una *explosión en la matrícula superior* para tratar de alcanzar la cifra más alta de la región. Pero surgieron nuevos desafíos: *cómo iban a contratar tantos profesores; dónde iban a conseguir empleo los estudiantes graduados; cómo iba a ser la calidad de la enseñanza*. Estas preguntas las hice yo en el año 2003, y la política de Raúl [de cierre de CUM] me da la razón (¶ 17, cursivas nuestras).

Los resultados de la política pública en Educación Superior Universitaria de Universalización, según indican las investigaciones, demuestran empíricamente que en lo sustancial esta política no ha permitido una reducción significativa de la feminización de la matrícula, se mantiene un mayor porcentaje de hombres blancos que afrodescendientes en las aulas. Tanto los hombres como las mujeres que ingresaron a los programas formativos en los CUM eran provenientes de familias cuyos padres son profesionales. Este resultado se asocia a barreras de origen socio-cultural que esta política pública no ha logrado revertir (Ávila, 2011; Cañedo, Agüero, Núñez y Rodríguez, 2009; Puebla, 2014; Tejuca, 2018).

Los aspectos negativos de la Universalización fueron los niveles poco homogéneos en la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A esto se suma una cantidad importante de jóvenes que una vez graduados quedaron sin ejercer sus profesiones (Domínguez, 2016a).

Desde el punto de vista biopolítico (Foucault, 2007), se puede considerar que la creación de las Sedes Universitarias Municipales fue un intento de integración de los(as) jóvenes, pero con una finalidad de *control social*. Al respecto podemos señalar el siguiente testimonio:

Quando abrieron las Sedes Universitarias Municipales, fue una ofensiva que para nosotros apareció de pronto y lo interesante es que apareció muy organizada y con una asignación de recursos impresionantes, desde mochilas, poleras para los estudiantes, materiales educativos, libros de texto que eran de estos cursos, se crea el canal educativo que imparte clases por televisión. La municipalización *abrió sedes a pesar de las críticas*. Además, fueron muy

hábiles, supieron ocupar la infraestructura que ya tenían, las escuelas básicas fueron utilizadas en horarios vespertinos. Esa misma infraestructura fue utilizada para instalar clases, los profesores fueron llamados a participar, inicialmente sin pago, pero luego sí, yo hice clases con pago, los que no éramos profesores de la universidad teníamos que hacer un examen de oposición en la Universidad de La Habana de la asignatura que uno estaba impartiendo. *La reacción fue dura*, los académicos cuestionaron estos programas: *¿pero cómo abrir universidad para todos, cómo no van a hacer pruebas de ingreso?*, se preguntaban, *¿cómo era posible eso, qué va a salir de ahí?*, y sin dudas, hubo una distinción de los estudiantes que entran en la Universidad de La Habana con Prueba de Ingreso [al Régimen Regular Diurno] y aquellos que venían de las Sedes, de la municipalización, *desde el inicio los ya titulados cuestionaban a los que venían de la sedes, decían que no iban a tener la misma calidad*, hubo cierto prejuicio, *siempre los miraban como algo de poca calidad*, a pesar que los profesores que hacían clases ahí eran profesores todos de la universidad o profesionales vinculados a centros de investigación, que previamente tenían que hacer el examen de Profesor Instructor en la Universidad de la Habana o en la Universidad Central de Las Villas. La razón de que abrieran las sedes municipales, oficialmente, se plantea que es para aumentar el nivel cultural de la población, es una manera de *integrarlos al sistema*. La gran mayoría de estos *jóvenes ni trabajaban ni estudiaban, eran una carga para la sociedad*. Se realizaron diagnósticos conjuntamente con los factores de la comunidad: que son la trabajadora social, el jefe del sector (policía del barrio) y el presidente del CDR (Comité de Defensa de la Revolución), *fue una manera también de integrar a estos jóvenes a través de la educación*, se les ofrecía estudiar o trabajar, lo ofertaron a jóvenes hasta los treinta años de edad, hombres y mujeres, muchos de ellos encontraron una gran oportunidad ya que le pagaban y le pagaban bien, sobre el salario mínimo, sobre los 300 pesos (14 CUC) al mes, además, tener la oportunidad de hacer una carrera universitaria. Abrieron carreras fundamentalmente de Humanidades, Ciencias Sociales y Trabajo Social. *Fue una forma de enfrentar los problemas sociales. Creo que la municipalización fue una manera de integrar a los jóvenes, controlarlos y evitar situaciones, fue un mecanismo de control social. Yo creo que el objetivo no era garantizarle un puesto de trabajo*

sino recoger a estos jóvenes, o sea, traerlos al sistema, la intención era sacarlos de la exclusión⁹.

5 LA ACTUALIZACIÓN DEL MODELO (2011-2015)

Esta etapa se inicia con la realización del 6° Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC) el año 2011, que si bien confirman los principios de *equidad y justicia social* que han sido característicos por más de 60 años en la isla, dentro de las transformaciones al modelo socioeconómico, específicamente en el área de educación está conferir mayor prioridad a la formación calificada de nivel medio, una readecuación para que las matrículas estén en correspondencia con las demandas de desarrollo, desde el punto de vista económico y social del país. Ej.: carreras agropecuarias, pedagógicas, tecnológicas y de Ciencias Básicas (Domínguez, 2016a).

También se verifica una reducción drástica, casi cierre de los CUM. Esto contrajo de manera muy significativa la opción de estudios superiores. Junto a ello, el personal docente se redujo a una cuarta parte (Domínguez, 2016a).

En la medida que se verifica una concentración de la oferta educativa en los Cursos Regulares Diurnos y, además, aumenta el nivel de exigencia en las pruebas de ingreso, los(as) jóvenes que acceden a la Educación Superior Universitaria provienen de familias con condiciones más ventajosas. En contraste con ello, es la situación que enfrentan los(as) jóvenes que provienen de familias no profesionales, negros y mestizos (Domínguez, 2016a).

La revisión de las distintas etapas en la Educación Superior en Cuba, demuestra que para entender en profundidad el acceso de los(as) jóvenes a este nivel de enseñanza, debe hacerse mediante un análisis de interseccionalidad entre: nivel de ingreso y educación de los padres, racialidad, género y territorialidad (Domínguez, 2016a, 2016b).

⁹ Entrevista a la socióloga y Dra. en Sociología Yanelys Bombino Carbonell ex funcionaria de una repartición estatal en Cuba, comunicación personal, 9 de marzo del 2018. Para cumplir los requerimientos formales del estilo APA y las exigencias dispuestas por la ética de la investigación científica, señalamos que se ha inventado un nombre y apellidos para proteger la identidad de la informante como así también de su lugar de ejercicio profesional. Por tanto, cualquier eventual situación de alcance de nombre y/o apellidos son mera coincidencia.

ÉTAPAS EN LA FORMACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL DE LA PSICOLOGÍA EN CUBA

Las investigaciones que han abordado la realidad de la Psicología en Cuba, reconocen que la profesión, desde el triunfo de La Revolución en el año 1959, ha estado marcada en su devenir por las necesidades prácticas de la sociedad describiéndose cinco fases:

I. LA FASE INMEDIATA, POSTERIOR AL TRIUNFO DE LA REVOLUCIÓN (LOS AÑOS 60)

En los inicios del año 1959 el propio Ernesto Guevara, “El Che” hizo una petición que se considera una de las primeras que La Revolución realizó a la disciplina de la Psicología. Le correspondió al psicólogo Gustavo Torroella —quien estudió en la Universidad de Columbia—, diseñar un proyecto de asesoría para la evaluación (aplicación de test psicológicos), educación e instrucción del Ejército Rebelde (De la Torre, 2009).

En esta época se fundan las Escuelas de Psicología en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV) en el año 1961 y La Habana en el año 1962. La formación y ejercicio profesional de la Psicología estuvo marcada por el *compromiso con la transformación social*. Se asume mayoritariamente el marxismo como sustento conceptual para guiar la praxis de la Psicología. Los primeros formadores de psicólogos(as) fueron profesionales que venían de distintas profesiones: Psicología, Psiquiatría y Pedagogía. Con esos profesores(as) se titularon en el año 1966 los(as) primeros profesionales (De la Torre, 2009; De la Torre y Calviño, 2000).

Por esta época el ejercicio profesional de la Psicología se coloca al servicio del estudio de las nuevas comunidades, se introduce la Psicología en el sistema Público de Salud, participa de las campañas de alfabetización, se trabaja con poblaciones marginales y en centrales azucareros (De la Torre, 2009; De la Torre y Calviño, 2000).

La enseñanza de la Psicología se concebía en el marco de “una universidad para los revolucionarios”. Por lo mismo, las universidades se vieron afectadas por un gran movimiento migratorio de profesionales en la segunda mitad de la década de los 60. Esto llevó en algunos casos que alumnos(as) de cursos superiores debieran asumir la tarea de “catedráticos(as) universitarios(as)”

sin haber concluido aún su formación profesional. Muchos(as) de estos alumnos(as) ayudantes se transformaron luego en profesores(as) titulares de la Escuela de Psicología de La Habana y de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (De la Torre, 2009).

La orientación teórica de las investigaciones fue diversa como así también las prácticas (heterodoxa y ecléctica). Por ejemplo, algunos psicólogos sociales realizaron trabajos con encuestas referidas a la Reforma Agraria, el comunismo y los prejuicios. Otros psicólogos se dedicaron a la educación, consejería y orientación. También se avanza en el enfoque y metodología de trabajo grupal, se enseña psicodrama, había grupos de discusión y operativos. Esta es la época de oro de la Revolución Cubana, donde primaba el deseo de construir un nuevo mundo más que en la elaboración de teorías. Una situación como la descrita, contrastaba con la gran parte de América Latina que mantuvo el ejercicio de la Psicología en diseños socio-políticos institucionales sin revoluciones de izquierda, lo cual era adecuado para los intereses de Estados Unidos (De la Torre, 2009).

La enseñanza y ejercicio profesional de la Psicología en Cuba, tuvo una recepción positiva y fecunda de teorías que venían desde otras latitudes, que poseían también un perfil crítico y horizonte transformador, por ejemplo las teorías de Paulo Freire, Ignacio Martín-Baró, José Miguel Salazar y Maritza Montero (De la Torre, 2009).

Para ir mostrando parte del espíritu de la época podemos señalar que el 16 de abril de 1961 el entonces Primer Ministro de Cuba, Fidel Castro Ruz, participando de un homenaje a las víctimas cubanas del bombardeo realizado en aeropuertos de la Ciudad Libertad, San Antonio de los Baños y Santiago de Cuba (Cubainformación, 2014), por parte de aviones norteamericanos, proclama en la esquina de 23 y 12 de La Habana el carácter *socialista* de La Revolución (Castro, 1961a):

Eso es lo que no pueden perdonarnos, que estemos ahí en sus narices ¡y que hayamos hecho una Revolución *socialista* en las propias narices de Estados Unidos! (Aplausos y exclamaciones de: “¡Pa’lante y pa’lante, y al que no le guste que tome purgante!”) ¡Y que esa Revolución *socialista* la defendemos con esos fusiles! (Aplausos); ¡y que esa Revolución socialista la defendemos con el valor con que ayer nuestros artilleros antiaéreos acribillaron

a balazos a los aviones agresores! (Aplausos y exclamaciones de: “¡Venceremos!”; “¡Fidel, Jruschov, estamos con los dos!”, y otras consignas revolucionarias). Y esa Revolución, esa Revolución, esa Revolución no la defendemos con mercenarios; esa Revolución *la defendemos con los hombres y las mujeres del pueblo*. Compañeros obreros y campesinos, esta es la Revolución *socialista y democrática de los humildes, con los humildes y para los humildes* (Aplausos). Y por esta Revolución de los humildes, por los humildes y para los humildes, *estamos dispuestos a dar la vida* (§ 101, 102, 104, cursivas nuestras).

Para continuar describiendo parte de ese ímpetu, efervescencia y radicalidad política de La Revolución, es paradigmático el discurso que se conoce como “Palabras a los Intelectuales”, donde Fidel Castro recoge el modo como se entenderá el papel de los(as) profesionales, intelectuales y artistas en La Revolución (Castro, 1961b):

Esto significa que, *dentro de la Revolución, todo; contra la Revolución, nada*. Contra la Revolución nada, porque la Revolución tiene también sus derechos; y el primer derecho de la Revolución es el derecho a existir. Y frente al derecho de la Revolución de ser y de existir, nadie —por cuanto la Revolución comprende los intereses del pueblo, por cuanto la Revolución significa los intereses de la nación entera—, *nadie puede alegar con razón un derecho contra ella*. Creo que esto es bien claro. ¿Cuáles son los derechos de los escritores y de los artistas, revolucionarios o no revolucionarios? *Dentro de la Revolución, todo; contra la Revolución, ningún derecho* (§ 51, 52, cursivas nuestras).

Este discurso traza la concepción de Castro (1961b) sobre el papel de los(as) profesionales, intelectuales y artistas, permitiendo comprender los cambios que se comenzaron a incubar hasta dar lugar en la década siguiente, al “Quinquenio Gris” como pasaremos a revisar.

2. LOS AÑOS 70

CONTINUIDAD Y DEPENDENCIA

En este período se produce un acercamiento a la URSS y se inicia en Cuba la campaña de la “Zafra de los Diez Millones”, que buscaba enfrentar un problema económico mediante la acción política. Esa meta no se alcanzó, demostrando las insuficiencias e imperfecciones del modelo voluntarista

con objetivos desproporcionadamente altos. Por lo mismo, se abandona la idea de crear un socialismo con rasgos absolutamente cubanos y se avanza fuertemente en un modelo soviético de institucionalización. Así, Cuba decide sumarse a las economías mancomunadas de los países socialistas agrupadas en el CAME (Consejo de Ayuda Mutua Económica). Por esta época se avanzó en lo que fue denominado como “Psicología Marxista”, es decir, aunada a la ideología y práctica revolucionaria. Es en este período que se adopta la teoría de *orientación histórico-cultural* elaborada por Vygotsky y sus discípulos, que llegaron a ser el fundamento central de la Psicología cubana. Podemos agregar que existió una *asimilación acrítica* de los modelos teóricos y prácticos que venían de países socialistas, desconfiándose de todo lo externo a estos (De la Torre, 2009).

Por estos años el campo de la Psicología más sobresaliente fue el de la Psicología de la Salud, “Psicología en la Comunidad” diferente, más integradora y holística que la “Psicología Comunitaria” surgida en EE.UU. El desarrollo de la Psicología de la Salud se logró gracias a la masiva inclusión de los(as) primeros(as) graduados en el Ministerio de Salud Pública, tal fue el aumento de la planta de psicólogos(as), que hasta antes de los años 90 habían más de 1.500 psicólogos(as) trabajando en este sector. Se puede decir que en este campo la influencia soviética fue menor y por tanto se avanzó más en la línea de ir prefigurando un enfoque propiamente cubano. Podemos agregar que el aporte más significativo de este decenio, estuvo en el ejercicio de la Psicología en las instituciones comunitarias, en los servicios de salud mental, hospitales maternos, prevención, promoción de salud y valoración de la influencia de variables psicológicas en enfermedades crónicas. De este modo la Psicología va perfilando su aporte específico más allá del papel auxiliar o instrumentalizado de evaluación psicológica mediante test o el mero apoyo al trabajo del Psiquiatra. Sin perjuicio de lo anterior, considerando la matriz ideológico-teórica imperante, se tendió a un relativo abandono de la Psicoterapia y la Psicología Clínica (De la Torre, 2009).

Es interesante destacar que mientras se realizaba una crítica a la incorporación mecánica de teorías estadounidenses en Latinoamérica, también se recibió las teorías y prácticas de la URSS como modelos que debían aplicarse. Si bien este fue un aspecto negativo, lo destacable (como positivo), es la importancia que ese modelo de la URSS le confería al área

social, que desde ese entonces tendría un peso importante en el modelo teórico-práctico de la Psicología en Cuba (De la Torre, 2009).

A continuación, para dar cuenta de una característica muy prominente de los 70, nos adentraremos en el período conocido como “El Quinquenio Gris (1971-1976)”. Para De la Torre (2009), este período ha sido fundamental para la comprensión de la enseñanza y ejercicio profesional de la Psicología, por tanto, revisar tal período lejos de ser una disquisición, se vuelve necesario para mostrar la génesis de las tensiones y conflictos respecto al papel de los científicos sociales, intelectuales, profesionales y artistas en el socialismo cubano. Podemos destacar, siguiendo a Massholder (2013), que el rol del intelectual en el nuevo socialismo no encontró patrones previos en el cual asentarse, se trató de una política cultural que produjo efectos negativos en la creatividad, haciendo que se subordinara todo al peso político del socialismo imperante. Dicho eso, “El Quinquenio Gris” es una denominación acuñada originalmente por el escritor Fornet (2007), quien lo define como período con un:

Énfasis en lo didáctico, favoreció el desarrollo de la novela policiaca y la literatura para niños y adolescentes. Eran elementos que objetivamente, a mi juicio, contribuían a darle su *grisura* a la etapa, porque el «énfasis en lo didáctico» *situaba la creación literaria en una posición subordinada, ancilar*, donde apenas había un espacio para la experimentación, el juego, la introspección y las búsquedas formales (pp. 18-19, cursivas nuestras).

Con posterioridad Fornet (2016) ahondará en detalles sobre la subjetividad imperante en el período indicando:

Lo que ocurrió con el Quinquenio Gris fue que *los dogmáticos tomaron el poder*, culturalmente. Y los dogmáticos tienen la convicción —dogmáticos al fin— de que con la verdad se puede llegar a cualquier parte. *Esa verdad, por supuesto, es la de cada uno de ellos, no la de todos*. Y en el terreno de las ideas, del arte, de la literatura, *no hay una única verdad* [...]. Chocar con un dogmático es como chocar con un tren. Si ese dogmático tiene poder, sucede lo que sucedió en aquellos años 70 [...]. *De ninguna manera, tu verdad se demuestra en la práctica, como la mía, y en la medida en que tu práctica no sea renovadora, estará equivocada* (p. 139, cursivas nuestras).

Lo manifestado en el ámbito de la literatura cubana de la época, se debe a lo que se fue cristalizando hacia fines de la década anterior, particularmente en el año 1968, como fueron las medidas administrativas de cierre de la “Revista Pensamiento Crítico” y la actuación de las Unidades Militares de Apoyo a la Producción (UMAP), que censuró a escritores, ya sea por su orientación homosexual, como por “desviaciones ideológicas”. Aquí la noción era que las críticas y la estética disidente al “realismo socialista” ocultaban una inconformidad con el socialismo cubano. La doctrina del *realismo socialista* (Aguirre, 1977, citado en Arango, 2007) impone a los científicos sociales, intelectuales, profesionales y artistas unos requisitos para su práctica y creación donde las orientaciones eran bastante claras, se:

“Ha de ofrecer resortes vigorizadores para la acción”; también que la obra real-socialista «tiene que poseer, por tanto, confianza en las posibilidades de superación del género humano, y en las perspectivas de éxito de toda acción que se proponga el mejoramiento de la existencia social; que “el centro de atención está colocado en motivos de interés general: el trabajo, las luchas revolucionarias, los esfuerzos del hombre por el dominio de los fenómenos y fuerzas naturales...”; que “el social-realismo no puede olvidar que si el realismo crítico es mayoritariamente pesimista, en cambio en él no cabe el pesimismo”; que “nada de personajes ni problemas en abstracto”, la fantasía debe estar “en razonable balance con la interconexión de los fenómenos sociales”, y más adelante dictaminaba que “la insatisfacción socialista, en todo país que lo sea, nunca es contra el presente, sino, téngase o no conciencia de ello, contra los vestigios del pasado” (pp. 12-13).

La doctrina del “realismo socialista” que se impone no solo tiene consecuencia en el ámbito de la creación artística cultural, sino también en la Filosofía, el pensamiento social y por extensión, sin lugar a dudas, en las propias Ciencias Sociales (Arango, 2007):

Como he dicho antes, estos dogmas [del “realismo socialista”] se incorporaron a nuestra formación. *La mediocridad editorial fue más perdurable, y devastadora aún, en lo que respecta a la Filosofía, la teoría y el pensamiento social.* Sé que algunas de esas disciplinas serán objeto de otra conferencia, pero me resulta imprescindible traerlas aquí por la manera en que intervinieron en nuestra enseñanza (pp. 23-24, cursivas nuestras).

Este ambiente de “El Quinquenio Gris” se expresa en un cambio abrupto que tuvo repercusiones profundas en la formación que se entregó en Psicología en las universidades, como señala De la Torre (2008):

Se pasó, entre 1965 y 1971 de leerlo todo, publicarlo todo y debatirlo todo, a *recoger de circulación las obras* recién publicadas de Freud o cualquier libro que rozara con el pétalo de una rosa la imagen de la Unión Soviética, o que tratara de insinuar una *mancha o polémica* sobre la URSS o el socialismo (¶ 7, cursivas nuestras).

Para Navarro (2008), el mismo discurso del presidente Fidel Castro en “Palabras a los Intelectuales” (Castro, 1961b) no fue preciso respecto al modo en que se vincularía la actividad de los intelectuales, científicos sociales y artistas con el Gobierno en el marco del socialismo, lo cual se proyectó —con los matices del caso— en los años venideros, incluso hasta la actualidad:

Hoy, la vida cultural y social del país ha vuelto a poner una vez más sobre el tapete muchas preguntas más concretas que, aún después de “Palabras a los Intelectuales”, quedaron sin una respuesta amplia, clara y categórica: ¿Qué fenómenos y procesos de la realidad cultural y social cubana forman parte de la Revolución y cuáles no? ¿Cómo distinguir qué obra o comportamiento cultural actúa contra la Revolución, qué a favor y qué simplemente no la afecta? ¿Qué crítica social es revolucionaria y cuál es contrarrevolucionaria? ¿Quién, cómo y según qué criterios decide cuál es la respuesta correcta a esas preguntas? ¿*No ir contra la Revolución implica silenciar los males sociales que sobreviven del pasado prerrevolucionario o los que nacen de las decisiones políticas erróneas y los problemas no resueltos del presente y el pasado revolucionario? ¿Ir a favor de la Revolución no implica revelar, criticar y combatir públicamente esos males y errores?* (p. 5, cursivas nuestras).

Para Arango (2007) en “Palabras a los intelectuales”, si bien Fidel Castro deja establecido, a grandes rasgos, un posicionamiento subjetivo que podría parafrasearse como *quien no está en mi contra, está conmigo*, después de la Declaración del Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura realizado en La Habana, la fórmula se transformó en *quien no está conmigo, está contra mí*. Una visión así de radical llevó a una evidente *polarización*. Además, debemos señalar que los intelectuales, profesionales y artistas contribuyen

con sus perspectivas y praxis críticas al gobierno, permitiendo, desde la multiplicidad de miradas una reflexividad, que promueve la transformación socio-política. Por el contrario, poner trabas a la libertad de pensamiento, mediante el dogmatismo y la coacción, limita la posibilidad de contribuir mediante una reflexividad crítica al ejercicio de la gubernamentalidad. Se necesita entender, siguiendo a Lechner (2002), que la política es siempre *la inacabada construcción del orden deseado*, por tanto, en la medida que se fomenta el pensamiento crítico es posible visualizar aquellas áreas en las cuales el proyecto revolucionario ha errado su camino, entendiendo siempre que La Revolución pese a sus múltiples e innegables conquistas, debe hacerse cargo de sus múltiples insuficiencias.

El ideario de La Revolución ha sido planteado como un sentido unidireccional de La Historia y como un lugar de superioridad moral que llevará años más tarde a Castro (2000) a señalar que:

Revolución es sentido del momento histórico; es cambiar todo lo que debe ser cambiado; es igualdad y libertad plenas; es ser tratado y tratar a los demás como seres humanos; es emanciparnos por nosotros mismos y con nuestros propios esfuerzos; es desafiar poderosas fuerzas dominantes dentro y fuera del ámbito social y nacional; es defender valores en los que se cree al precio de cualquier sacrificio; es modestia, desinterés, altruismo, solidaridad y heroísmo; es luchar con audacia, inteligencia y realismo; es no mentir jamás ni violar principios éticos; es convicción profunda de que no existe fuerza en el mundo capaz de aplastar la fuerza de la verdad y las ideas. Revolución es unidad, es independencia, es luchar por nuestros sueños de justicia para Cuba y para el mundo, que es la base de nuestro patriotismo, nuestro socialismo y nuestro internacionalismo (pp. 4)

Las tensiones entre el papel de los intelectuales, artistas y profesionales en el seno de La Revolución pueden explicarse siguiendo a Guanche (2012), quien sostiene que La Revolución cubana tal como la ha concebido Fidel Castro y ha sido materializada en su praxis de más de medio siglo, la ha llevado a importantes limitaciones, en palabras del autor, La Revolución:

Se pensó a sí misma como un *curso indetenible, situada por encima de sus propios sujetos, hasta conformar una sustancia con vida propia*: se llamó

Revolución a un *proceso objetivado*, que adquirió vida independiente, y que se comunicaba desde un afuera respecto de sus hacedores con reclamos propios [...] “La Revolución” servía para remitir a una entidad que *acreditaba ir más allá de las diferencias*. Se evitó así derivar la revolución en conflictos civiles. La frase de Fidel Castro “estamos haciendo una Revolución mucho más grande, y, por supuesto, mucho más importante que nosotros” —manejada como “esta revolución es más grande que nosotros mismos—, fue pronunciada ante la posibilidad de la ruptura de la unidad revolucionaria [...]. Si la revolución es un torrente natural, *habilita contenidos autoritarios* hacia quienes se niegan a sumarse a su corriente, o hacia aquellos que la siguen sin suficiente velocidad [...]. La percepción de la revolución como *un absoluto* complica la posibilidad de la evolución, con sus consiguientes *efectos polarizadores* (pp. 19-21, cursivas nuestras).

Como ha podido apreciarse hasta el presente punto el debate intelectual de literatos y escritores sobre “El Quinquenio Gris”, si bien, adopta una reflexión desde esa área —la artística—, se proyecta a otros ámbitos del saber, tensionando el papel de los cientistas sociales, donde enfatizamos a la Psicología, que por esta época, en su formación y ejercicio profesional estuvo apartada del psicoanálisis, por cuanto este no resultaba afín con la teoría marxista ni con la doctrina del “realismo socialista”, y por lo mismo, los libros de Freud fueron retirados de circulación tal como señaláramos.

Para Fornet (2007) “El Quinquenio Gris” termina el 30 de noviembre de 1976 con el anuncio realizado por la Asamblea Nacional del Poder Popular de la creación del Ministerio de la Cultura. Esto marca una nueva etapa donde se hicieron esfuerzos para restablecer las confianzas entre el Gobierno, a partir de la creación de este Ministerio, sin embargo, no desaparecieron las tensiones y conflictos por las opiniones, reflexiones y puntos de vista expresados por intelectuales, artistas y cientistas sociales sobre La Revolución. Los problemas sociales que se han mantenido o agudizado, han despertado fundadas críticas respecto a las distintas políticas públicas implementadas, pero con escasa o nula importancia conferida por las autoridades o sencillamente censurando o limitando la circulación de dichas críticas.

Insistimos que la relación entre los(as) artistas, intelectuales y cientistas sociales con el Gobierno en general y respecto al socialismo, en particular,

no han dejado de ser problemáticas. En este sentido Navarro (2008) sostiene:

En sus respectivos momentos de incidencia en la esfera pública la mayoría de los intelectuales críticos cubanos ha creído más que muchos políticos en la capacidad del socialismo para soportar la crítica abierta. Más aún, la han considerado, no una amenaza para el socialismo, sino su “oxígeno”, su “motor”: una necesidad para la supervivencia y salud del proceso revolucionario. En su convicción, *la crítica social sólo puede ser una amenaza cuando se la silencia o incluso se la desalienta con represalias administrativas o de otra índole, cuando se la confina a un enclave gremial o institucional cerrado, cuando se la coloca en un vacío comunicacional, bajo una campana de vidrio, y, sobre todo, cuando no se la responde, o cuando, incluso reconocida como acertada, no es tenida en cuenta en la práctica política.* Para ellos, lo que confirmaron los procesos que llevaron al derrumbe del campo socialista no fue —como piensan muchos políticos, burócratas, tecnócratas y econócratas— que la crítica social de los intelectuales determina la erosión y caída del socialismo realmente existente, sino que *el silenciamiento, confinamiento y desdén de la crítica social realizada por la intelectualidad y el pueblo en general permite que los problemas sociales y los correspondientes malestares crezcan, se multipliquen y se acumulen más allá de lo que una tardía apertura del debate crítico público podría enfrentar* (p. 8, cursivas del autor).

3. LOS AÑOS 80. LA ELABORACIÓN DE PERFILES PROPIOS

Los anteriores esfuerzos en el área de la economía y las políticas públicas implementadas, han permitido conferir un nivel de satisfacción de las necesidades sociales y económicas de la población cubana en niveles decorosos. Se había logrado Salud y Educación gratuita y masiva para todos(as), lo cual incluía hasta niveles universitarios y postgrados de alto nivel. Se ha conseguido, sin lugar a dudas un alto nivel de *integración social* (De la Torre, 2009).

El logro de grandes políticas sectoriales por parte del Gobierno fue haciendo necesario enfatizar los elementos diferenciadores que permitían explicar procesos sociales que hasta el decenio anterior no fueron considerados o bien se les otorgó un papel muy marginal. En ese sentido, pasa

a ser muy relevante el aporte de la Psicología para dar cuenta de variables subjetivas individuales relacionadas con la eficiencia, el rendimiento y la productividad (De la Torre, 2009).

Se produce un aumento de la actividad científica disciplinar de la Psicología. Es ilustrador el restablecimiento de la Sociedad de Psicología de Cuba en 1981; el Primer Congreso de la misma en 1986, en el que se celebran los primeros encuentros entre psicólogos cubanos y psicoanalistas latinoamericanos y de otras partes del mundo (1986, 1988, 1990); el Congreso Interamericano de Psicología en 1987; y al final de este período, el Segundo Congreso de la Sociedad de Psicólogos de Cuba en 1990. Paralelamente a la consolidación de los eventos científicos llevados a cabo, la voz de los(as) psicólogos(as) empieza a ser más escuchada en reuniones científicas con otras profesiones como son: Psiquiatría, Historia, Pedagogía, Filosofía e Historia de la Ciencia. La producción científica aumentó a través del Boletín del Hospital Psiquiátrico de La Habana, que había comenzado su edición hacia fines de los 70; y con la Revista Cubana de Psicología en 1984. También son destacables una serie de libros colectivos, textos de estudio y monografías que marcaron este período, donde fue característico un alto nivel de creatividad (De la Torre, 2009).

Los claustros académicos de Psicología elevaron su formación postgraduada, fundamentalmente a través de doctorados cursados en la URSS y otros países socialistas, así, al llegar a los 90 ya la mitad de la dotación académica que impartía clases tenía un doctorado. Con ello, el país tenía la posibilidad de abrir postgrados, que por esta época comenzaron a ser impartidos, además, se conformó el Tribunal Nacional de Grados Científicos en Psicología, así como también el de otras disciplinas del saber (De la Torre, 2009).

Por esta época se implementa un nuevo plan de estudios para la carrera de Psicología, que tenía por finalidad *hacer de la profesión una disciplina más eficazmente comprometida con el proyecto social del país*, y dar una respuesta más actualizada, no solo a las demandas del país, sino también de la misma disciplina *desde una concepción marxista de su ciencia* (De la Torre, 2009). Para ilustrar este punto, seguimos a Kossakowski (1979)¹⁰ quien sostiene:

10 Si bien los planteamientos originales del autor son de fines del 70, recién el año 1987 son integrados y recepcionados en Cuba a partir de la publicación de una obra realizada por un colectivo de autores titulada *Psicología en el socialismo. Posiciones teóricas, resultados y problemas de las investigaciones psicológicas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

El desarrollo de relaciones cada vez más conscientes, planificadas y al servicio de todos los miembros de la sociedad, los cuales caracterizan tanto a la sociedad socialista como a la comunista, presupone que se prepare al mayor número posible de los miembros de la sociedad para que sean capaces de *actuar de manera comprometida, orientada según las exigencias sociales, a la par que de modo independiente y creador [...]. De modo que una de las tareas fundamentales de la Psicología consiste, precisamente, en investigar las premisas psíquicas que permiten a los individuos y las colectividades dirigir sus acciones de modo consciente sobre la base del conocimiento de las leyes que actúan en la naturaleza y en la sociedad, así como trabajar productiva y creadoramente de acuerdo con las necesidades sociales e individuales, previendo las consecuencias de las acciones. De aquí se deduce que el desarrollo efectivo de personalidades comprometidas, con conciencia de clase, y que actúan de forma independiente y creadora, requiere profundos conocimientos tanto de la estructura psíquica de la personalidad multifacéticamente desarrollada, como las leyes de su desarrollo [...]. Una condición fundamental es, sin duda alguna, que la Psicología en los países socialistas se desarrolla de manera totalmente consciente, sobre la base del materialismo dialéctico e histórico, es decir, sobre la base de una filosofía que, debido a su compromiso con la lucha de la clase obrera, está interesada en un conocimiento verdadero de las leyes de la naturaleza y la sociedad, y no pone frenos, condicionados por intereses de clase, al desarrollo de las ciencias sino que, por el contrario, estimula a todas las ciencias a utilizar sus conocimientos para la transformación humanista del mundo, para el progreso social* (pp. 1-2, cursivas nuestras).

Estando en la misma línea del planteamiento de Kossakowski (1979) Lomov (1987) especificará el papel de la Psicología en la “formación del hombre nuevo” para el socialismo y comunismo en los siguientes términos:

En la etapa actual del desarrollo de la sociedad socialista, la formación del hombre nuevo es una de las tareas más importantes. El nuevo tipo de relaciones sociales hace que aparezca también el hombre nuevo. Sin embargo, este proceso no se verifica de modo automático, sino que para ello se requieren esfuerzos sistemáticos muy especiales, en los cuales también la Psicología puede y tiene que participar [...]. La tarea principal de la Psicología consiste en mostrar los mecanismos del reflejo (del reflejo activo) de las relaciones sociales socialistas en las mentes de los hombres concretos, su expresión en las actividades humanas y, sobre esta base, la formación de rasgos estables de

su personalidad; consiste en investigar la formación de las actitudes sociales, las orientaciones hacia los valores, la «esfera motivacional-volitiva». En un sentido amplio, la Psicología —conjuntamente con otras Ciencias (en particular la Pedagogía y la Sociología)— se enfrenta a la tarea de descubrir los mecanismos de formación de la personalidad en la sociedad socialista, lo cual incluye también la creación de métodos que garanticen la educación (en el sentido lato) de cada hombre, para que sea un activo participante en la construcción del socialismo y del comunismo (pp. 10-11, cursivas nuestras).

En esta época se produce lo que se ha denominado como una *asimilación crítica de las teorías* donde se fueron incorporando teorías contemporáneas en la comprensión del ser humano. Tal incorporación crítica también fue posible porque el paradigma de base de la Psicología Cubana, el Enfoque Histórico Cultural, resultaba propicio paradigmáticamente para lograr la inclusión de otras teorías, por cuanto tal enfoque no se limitaba dogmáticamente a la conducta, la conciencia, lo inconsciente, el ser u otra parcela o estanco de conocimiento, se trata de un enfoque no aditivo de la subjetividad, que por esta década se consolida como paradigma característico de la Psicología en Cuba (De la Torre, 2009).

La Psicología cubana mostró interesantes perspectivas teóricas y prácticas. Un área que se desarrolla de manera destacable, es el área de la Salud, donde se estudian factores de personalidad que inciden en enfermedades agudas y crónicas. También el modelo de atención familiar que, además, focaliza grupos sociales vulnerables, se potencia con la inclusión de psicólogos y psicólogas. Debemos agregar que los logros no se limitan de ninguna manera solo al área de la Salud, podemos señalar el desarrollo de concepciones teóricas y aplicadas en Educación. Otra área que no podemos dejar de mencionar es el ámbito socio-laboral, donde se realizaron estudios socio-psicológicos de los líderes, dirigentes y colectivos de trabajo, así como también aquellos estudios que indagaban en problemas motivacionales que influyen en la productividad, la disciplina, eficiencia y creatividad de los trabajadores (De la Torre, 2009).

Al finalizar esta década, los logros para la Psicología pueden sintetizarse en la inclusión de psicólogos(as) en grupos multidisciplinarios de distintas áreas donde se implementó tecnología, por ejemplo, la coordinación en el Centro de Neurociencias de Cuba y el Laboratorio de Aprendizaje en la Escuela “Paquito Rosales”, son paradigmáticos en este sentido (De la Torre, 2009).

4. LOS AÑOS 90 Y EL “PERÍODO ESPECIAL” CRISIS Y EMERGENCIA DE LA VIDA COTIDIANA

Este período estuvo marcado por la disolución de la Unión Soviética y la caída del campo socialista, con ello Cuba pierde a su más importante socio comercial. Esto trajo como consecuencia que el Producto Interno Bruto (PIB) real de Cuba, es decir, ajustado a la inflación, cayera un 35 % (Gráfico 2). El PIB por habitante se redujo un 41 %. La tasa de inflación creció de 0,5% a 26 % y el déficit fiscal pasó de 6 % a 34 % del PIB. El valor de las exportaciones disminuyó un 80 % y el de las importaciones un 75 %, lo cual produjo una escasez de alimentos, combustibles, manufacturas e insumos de todo tipo. La crisis produjo otros efectos adversos, como fue el racionamiento que se extendió a todos los productos de consumo, se redujeron sus cuotas hasta llegar a cubrir solo la mitad de las necesidades alimentarias mensuales, creció el mercado negro con su especulación, se disminuyó un décimo el salario medio real. La grave escasez trajo consigo la aparición de actividades ilegales de amplio espectro, fue afectada negativamente la motivación laboral, lo cual se expresó en un elevado ausentismo y baja productividad. Se pudo constatar un deterioro de todos los servicios sociales prestados por el Estado, aumentando los problemas sociales, revirtiéndose o afectándose severamente muchos de los logros alcanzados por las políticas sociales (Mesa-Lago, 2012).

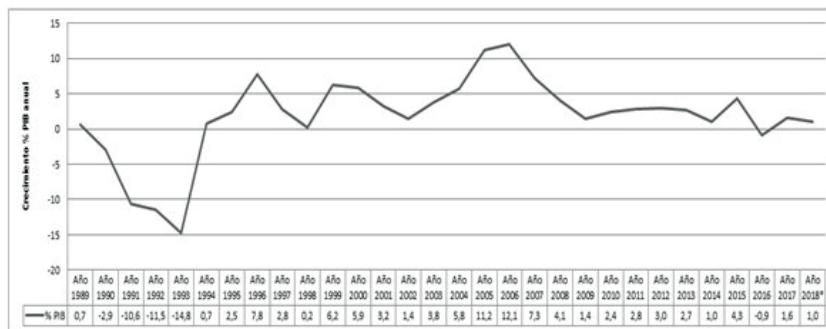


GRÁFICO 2. Porcentaje de crecimiento PIB anual de Cuba (1989-2018). Fuente: elaboración personal a partir de Banco Mundial (2017); CEPAL (2016); Figueredo y Concepción (2016); Granma (2018¹¹, 2017).

11 Para el caso del año 2018 se basa en una proyección oficialista al término de ese mismo año proyectando una cifra levemente por sobre el 1,0% (Castro, 2018).

La crisis económica desatada llevó a que en agosto del año 1994 se produjera una protesta conocida como “El Maleconazo”, donde los(as) cubanos marcharon por “El Malecón” protestando por las consecuencias negativas de la crisis económica en sus vidas cotidianas. Esta es la primera y más grande demostración de descontento popular contra el Gobierno (Mesa-Lago, 2012). Se produce en este contexto “La Crisis de los Balseros”, donde miles de cubanos(as) en improvisadas y precarias embarcaciones zarparon rumbo a Estados Unidos, muchos de ellos murieron ahogados, fueron detenidos en Cuba y otros terminaron presos por un tiempo indefinido en la Prisión de Guantánamo que mantiene Estados Unidos en Cuba, luego que durante el mandato (1993-1997) del Presidente de USA, Bill Clinton se decretara la suspensión temporal de la “Ley de Ajuste Cubano”, por cuanto fueron miles los balseros interceptados por Guardacostas de USA, produciéndose no solo una crisis migratoria y humanitaria, sino también una crisis política que tensionó aún más las relaciones entre Cuba y USA (EFE, 1994).

Para De la Torre (2009), el oficialmente llamado “Período Especial” en Cuba ha tenido dos efectos en la Psicología que pueden ser agrupados en, efectos en la dimensión subjetiva y en el ámbito institucional. Señalado eso, en la *dimensión subjetiva*, se produjo un descenso en la calidad de vida: pobreza, alcoholismo, drogadicción, problemas nutricionales, frustraciones laborales y económicas. Producto de la insuficiencia de los salarios y por el incremento del costo de la vida, hay un aumento de la insatisfacción, de la violencia, dificultades de integración social, conflictos y problemas de convivencia. Así, los problemas sociales emergentes y agudos demandaron que la Psicología tuviera una praxis menos investigativa y científica para abocarse a lo aplicado, concentrando su accionar en el ámbito de la Salud y la Educación, espacios priorizados por el Gobierno en su búsqueda de amortiguar tanto como fuera posible los efectos sociales de la crisis.

Dentro de las pocas investigaciones que se hicieron durante este tiempo, se abocaron fundamentalmente a estudiar el impacto del Período Especial en la familia cubana, en la subjetividad laboral, la educación, el desarrollo de la identidad nacional, la formación de valores y el impacto del turismo en la vida social. Se produjo una ampliación en volumen y receptividad de programas que por prensa, radio y televisión entregaban orientación psicológica a la población (De la Torre, 2009).

Otra de las formas que impactó el Período Especial, fue en la *dimensión subjetiva individual*. Así, los(as) psicólogos(as) no solo intervenían profesionalmente y estudiaban los efectos del período Especial, también estaban afectados y conflictuados por las múltiples dificultades de la vida cotidiana que debían enfrentar. Los(as) psicólogos(as) como efecto del adverso contexto social, debieron con aún más fuerza, asumir la dialéctica de “ayudarse para poder ayudar”. No podemos desconocer que muchos psicólogos(as), sobre todo los(as) más jóvenes, renunciaron a sus puestos de trabajo y se fueron a otros sectores más activos económicamente y, con mejor remuneración, como es el sector del Turismo o bien, emigraron del país, haciendo que el sector de la Psicología de la Salud, que había sido hasta el momento un área paradigmática de La Revolución, en cuanto a logros y calidad, fuera severamente afectada por el éxodo de profesionales (De la Torre, 2009).

Por el lado del *impacto institucional*, durante “El Período Especial”, se tornaron insuficientes los recursos y presupuestos. De este modo, los insumos básicos escasearon, los problemas bibliográficos se manifestaron en la disminución o detención de publicaciones nacionales y cese de la importación de libros, lo cual volvió aún más difícil la actualización de conocimientos, sobre todo en aquellas regiones de la isla que no contaban con profesores visitantes interesados en realizar clases en universidades de Cuba. En este mismo ámbito, las líneas de investigación que tenían los(as) profesores(as) de la carrera de Psicología debieron modificarse, pues dejaron de tener financiamiento, así como también el presupuesto para el perfeccionamiento profesional de postgrado (De la Torre, 2009).

El Período Especial impactó negativamente la actividad científica de la Psicología, por cuanto las sociedades, secciones, filiales y equipos de trabajo en casi todos sus grupos vieron afectada severamente su motivación y dinamismo, así, la Sociedad de Psicólogos de Cuba, una agrupación emblemática, estaba a punto de desaparecer, mientras simultáneamente, surgían otras iniciativas de actividad científica, como la “Convención Internacional de Psicología y Ciencias Humanas (Hominis), debido más al esfuerzo resiliente de algunos profesionales, que a las instituciones que formalmente la respaldaban (De la Torre, 2009).

Durante este período se mantienen las tensiones entre la investigación y práctica profesional crítica de la Psicología y el Gobierno, cuya tensión

data desde “El Quinquenio Gris”, como señaláramos, así De la Torre (2009) refiriéndose al papel de los(as) psicólogos(as) en Cuba durante la difícil década de los 90 señala:

Nuestro compromiso con los grandes objetivos e ideales del proyecto revolucionario y, a la vez, *nuestras contradicciones con decisiones y políticas concretas*, con la manera en que muchos de esos ideales eran “resueltos” en la práctica. Teníamos el deseo de contribuir al estudio y solución de diversos males sociales, pero *no siempre nuestras voces eran escuchadas o nuestros criterios tomados en cuenta, lo que representaba uno de los mayores retos para la profesión* (69, cursivas nuestras).

5. EL PERÍODO 2000-2019

BOSQUEJOS DE LAS NUEVAS TENSIONES Y DESAFÍOS

Junto con la caída del Campo Socialista y el inicio del “Período Especial”, comenzó una declinación creciente y sostenida de la legitimidad de la “Psicología marxista” y la “Psicología soviética”, más aún, de las limitaciones que suponen dichas teorías no solo para la Psicología como disciplina, sino además para el libre ejercicio de la práctica científica y su relación con la realidad social, lo cual demanda de una actitud abierta no restringida por la imposición verticalista del modelo sociopolítico socialista. En esto, constatamos que ha habido una longitudinal persistencia de la falta de libertades de los(as) cientistas sociales, intelectuales y artistas en el modelo socialista. Refiriéndose específicamente al caso de la Psicología, González (2003) señala las limitaciones que la Psicología marxista y la Psicología soviética han significado para el desarrollo de la disciplina en Cuba, expresándolo en los siguientes términos:

Ciertamente, *debemos superar las tendencias dogmáticas y sectarias que lastraron a la psicología marxista y en especial a la soviética*. El pensamiento científico requiere libertad y que cada uno piense con su cerebro y *exponga las ideas que se le ocurran, aunque coincidan o no con la filosofía y la psicología marxista*. Si en la política impera la unidad de los revolucionarios para defender su sistema, en la ciencia y en sus aspectos filosóficos *ha de imperar la libertad del científico para pensar con su cabeza y afiliarse a la posición teórica que en psicología le parezca más adecuada*. En este sentido vale la afirmación de que la ciencia es una y de que es

posible aprender de sistemas y teorías muy distantes de nuestras concepciones filosóficas e ideológicas y utilizarlas con éxito en la práctica. No obstante, la unidad y libertad de la ciencia siempre será asimilada por el profesional según sea su actitud ideológica y política [...]. *Debe existir libertad de pensamiento, creatividad y apertura hacia toda la ciencia, incluidos sus fundamentos filosóficos y sus prácticas profesionales.* Pero, además de esto, los seguidores de Marx y de Martí han de buscar con *creatividad y libertad* cuál es la posición que les corresponde como tales en su actividad profesional. Y con este fin les proponemos la lógica que aquí hemos defendido, la cual se orienta a una investigación multilateral, no ecléctica y *fundamentada en los hechos de la investigación empírica y de la práctica social* (p. 60, cursivas nuestras).

Durante este período, surge en el año 2002, como señaláramos, la política de Educación Superior Universitaria conocida como Universalización, que masificó la carrera de Psicología (una de las más demandadas) en las distintas provincias donde fue impartida (De la Torre, 2009).

Se produce una reactivación de la “Sociedad de Psicólogos de Cuba” que fue rebautizada como “Sociedad Cubana de Psicología” y se encuentra actualmente en todas las provincias de Cuba (De la Torre, 2009). Podemos señalar que desde su activación hasta el año 2018 se han realizado VIII versiones del “Encuentro Intercontinental Hominis”¹², que ha reunido en la 2002, como ciudad de La Habana a psicólogos(as) que vienen de los cinco continentes aumentando el intercambio y actualización científica de quienes pueden asistir a esa instancia científica.

En el curso 2004-2005 se inicia el programa de formación en Psicología de la Salud que es impartida en las Universidades de Ciencias Médicas (UCM). Este programa obedeció a la necesidad de incrementar los recursos humanos de nivel técnico y profesional por cuanto escaseaban en el sector Salud. A esto se agregaba el limitado ingreso de profesionales titulados(as) de las facultades de Psicología. Sumada a esta tendencia se había diagnosticado la necesidad de un enfoque más sólido, respecto a la formación en Psicología de la Salud, dirigido a la práctica en los diferentes servicios de psicología de las instituciones de salud y orientados no solo a la curación, sino también a la promoción, prevención, acción organi-

12 El 23 y 24 de noviembre del año 2018 se ha realizado su más reciente versión.

zacional, comunitaria y familiar, ámbitos que en los(as) graduados(as) de las Facultades de Psicología del país no se encontraban tan desarrollados (Louro, Casal, Martín, Hernández y Aguilar, 2009).

La estructura curricular se desglosaba del programa de formación en Psicología de la Salud, la que se desarrollaba del siguiente modo: el primer año de la carrera se cursa solamente con actividades académicas que permiten la calificación de Técnico Básico en Psicología. En segundo año, los(as) alumnos(as) se insertan como técnicos, bajo la orientación de un tutor en una institución de salud debidamente acreditada, donde exista un servicio de Psicología para la atención a la población y alternan sus actividades laborales con encuentros teóricos cada semana. Al término del 6° semestre, se califica como Técnico Medio Superior en Psicología (Psicometrista); el 7° semestre se dedica a las actividades laborales relativas al perfil de Técnico Medio Superior. Como es posible apreciar, se trata de una formación que permite “salidas intermedias” conforme se avanza en los aprendizajes. Los semestres 8°, 9° y 10° son de práctica pre-profesional y ejercicios de terminación de estudios superiores, hasta obtener el título de Licenciado en Psicología, lo cual incluye una tesis para optar al grado (Louro, Casal, Martín, Hernández y Aguilar, 2009).

El nuevo modelo educativo de formación en Psicología de la Salud se basa en una metodología de aprender haciendo, con un fuerte énfasis en lo teórico-práctico y aplicado con un diseño flexible y permite adaptarse a situaciones sociales, laborales e individuales de los estudiantes y a las particularidades territoriales. Es un modelo centrado en el estudiante, estructurado para favorecer la organización y estimular el proceso del aprendizaje durante toda la carrera (Louro, Casal, Martín, Hernández y Aguilar, 2009).

Luego de años de formación de Psicólogos(as) de la Salud la carrera comienza a disminuir en el número de graduados conforme se van limitando los cupos, hasta que la carrera en el curso 2013-2014 debe ser cerrada y se impartirá solo en las universidades del Ministerio de Educación [MES] (García, Fonseca, Rosales y Aliaga, 2014).

Los(as) primeros(as) graduados(as) de licenciados(as) en Psicología con especialidad de Psicología de la Salud que obtenían su título el año 2009 ascendieron a 121. El *peak* es alcanzado en el año 2014 con 785 graduados(as), lo que equivale a un aumento de 549 %. Al considerar el

número de graduados(as) del año 2014 en comparación con el año 2018, constatamos un decremento del -96,8 %, conforme se produce el cierre programado de la carrera.

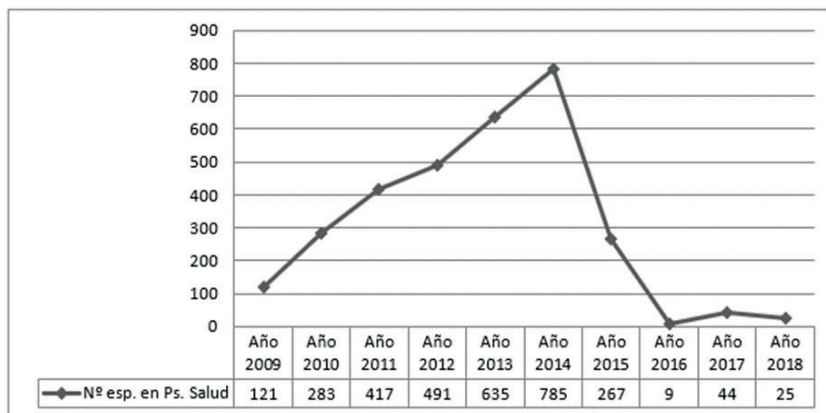


GRÁFICO 3. N° de graduados en Psicología de la Salud en Cuba (2009-2018), hasta último año disponible. Fuente: elaboración personal a partir de Ministerio de Salud Pública [MINSAP] (2016, 2017, 2018, 2019).

En el contexto de la “VII Convención Intercontinental de Psicología Hominis” realizada el año 2016 en La Habana, Cuba, el psicólogo Calviño (2016) dictó una Conferencia Magistral de Inauguración, donde efectúa una mirada transversal a la historia de la Psicología en Cuba sosteniendo:

Los que han *indagado con más profundidad* en la historia del ejercicio profesional de la psicología en Cuba testimonian y demuestran su orientación predominantemente social reivindicadora de prácticas sociales constructivas [...]. *La generación de conocimientos y prácticas intencionadas para impactar favorablemente sobre el bienestar y la felicidad de los cubanos y las cubanas, fue, y sigue siendo, la misión conductora, organizadora e instigadora del trabajo de las y los profesionales de la psicología.* Una misión insertada de manera *coherente* en los procesos políticos, sociales y culturales que acontecieron en el país (p. 209, cursivas nuestras).

Esa perspectiva histórica presentada por Calviño (2016) es criticada por su colega cubano, residente en Brasil, González¹³ (2017) en los siguientes términos:

13 El profesor Dr. Fernando González Rey (1949—2019) fue psicólogo y profesor en la Universidad de La Habana y posteriormente profesor e investigador en el Centro de la Universidad de Brasilia, Brasil, así como profesor visitante del Programa de Graduados en Educación de la Universidad de Brasilia. Su línea de investigación fue subjetividad desde una perspectiva histórico—cultural.

La visión edulcorada con que se presenta la psicología en Cuba, en esa misma página, me lleva a pensar en una *psicología mansa, fuera del contexto social en que se desarrolla, orientada más a ser un paliativo para los cubanos y las cubanas que un instrumento activo de crítica y transformación frente a los múltiples y graves problemas que el país enfrenta*. Esta tendencia romanceada y apoyada en *felicidad y bienestar para todos* en un país que está cada vez más lejos de eso es algo que he percibido a lo largo del texto [...]. Cualquier código de ética sobre la psicología en cualquier parte del mundo comparte afirmaciones como estas. Sin embargo, *los psicólogos siempre están dentro de tramas sociales, económicas y políticas que, de forma general dificultan este objetivo*. Creo que un trabajo desde Cuba y con las pretensiones que el autor expresa, debería explicitar cómo esos complejos procesos de la realidad cubana hoy afectan esa misión conductora y organizadora de la psicología en Cuba. Los múltiples problemas generados por la sociedad cubana posterior al triunfo de la Revolución, que han llevado a la prostitución, la salida ilegal de miles y miles de jóvenes por mar, poniendo en riesgos sus vidas y con un saldo de muertes de las que nadie habla, el aumento de la criminalidad, el alto índice de suicidios, el aumento de niveles de pobreza y las diferencias sociales, las formas de racismo y las nuevas formas de discriminación a partir de la emergencia de un empresariado nacional cada vez más numeroso, entre muchos otros, no son asuntos que la psicología pueda revertir, sino que debe *profundizar y criticar los procesos implicados en su génesis, lo cual exige una voluntad política para el diálogo con la sociedad que en Cuba nunca ha existido* (pp. 202-203, cursivas nuestras).

Pese a la crítica efectuada por González (2017) a Calviño (2016), ambos autores en lo fundamental están de acuerdo que el *régimen autoritario* (Economist Intelligence Unit, 2014, 2013, 2012, 2011, 2010, 2008, 2007) imperante en la isla está caracterizado por *ejercer el poder de un modo unilateral, unidireccional y unipersonal*. Frente a ello, se requieren procesos emancipadores que permitan el pleno despliegue del pensamiento y praxis crítica en la Psicología. Al respecto González (2017) afirma:

Próximo al fin de este tópico, en mi opinión uno de los peores del artículo, el autor vuelve a un destello crítico “salpicado” sobre el texto. Escribe: “*Se trata de la participación en el desmontaje de estructuras*

unilaterales y unidireccionales de poder, promoviendo procesos emancipadores en las unidades sociales básicas —las relaciones interpersonales, los grupos, las familias—, en las instituciones y la sociedad? (Calviño, 2016, p. 216). Excelente párrafo, considerando que *lo que ha sido dominante hasta hoy en la sociedad cubana han sido precisamente las estructuras unidireccionales, unilaterales y unipersonales de poder*. Considero que Raúl Castro ha hecho un esfuerzo por restaurar el orden institucional del país. Sin embargo, la psicología puede ser tremendamente útil en el fortalecimiento de las unidades sociales básicas, entre las cuales considero muy importante incluir a las comunidades, por la fuerza que en Cuba todavía tienen, y sería importante que mantuvieran. Sin embargo, una afirmación tan contundente no tiene un desarrollo que la integre con otras ideas o momentos del texto y, sobre todo, con la psicología [...]. Creo importante *no omitir los grandes errores de un modelo político que por años operó con un fuerte componente personal, basado en el carisma del líder y no en el debate, donde las instituciones fueron debilitadas por la acción de un grupo de apoyo, formado por jóvenes que por una razón u otra llegaron a estar cerca de Fidel, los que pasaban por encima de ministros y de cualquier tipo de decisión colegiada en una institución cubana* (p. 207, cursivas nuestras).

El profesor Calviño (2016) también ha mostrado una perspectiva crítica, aunque mesurada, sobre el modo hegemónico en que el Gobierno concibe a los(as) psicólogos(as), es decir, como meros instrumentos para la ejecución de la política pública; una concepción asistencialista vinculada al Paradigma Tradicional de política pública donde el “Estado sabe” y ejecuta “de arriba hacia abajo” (Franco, 1996) que materializa el socialismo imperante en la isla. Al respecto Calviño (2016) ha señalado:

Si hasta ayer bastaba con que fuéramos suscriptores de las políticas, hoy no basta. Hoy tenemos que ser constructores, confirmadores y críticos, porque estas políticas también están probando de alguna manera experiencias que no se conocen; que no estaban previstas originalmente en el modelo de desarrollo. Por lo tanto, si en algún momento podríamos ser un poco más tolerantes y menos críticos, hoy debemos ser definitivamente más agudos y más confirmadores de nuestros derechos y exigencias de vida (Calviño 2016 citado en Fariñas, 2016, ¶ 10, cursivas nuestras).

ETAPAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CHILE

A continuación, revisaremos los principales hitos del sistema de Educación Superior de Chile, con énfasis en la Psicología. Esta carrera se comienza a impartir en el año 1947 en la Universidad de Chile, casa de estudios estatal, que posee un carácter laico y pluralista. Con posterioridad, en el año 1954, se impartirá la carrera de Psicología en la Universidad Católica de Chile con un sello religioso, conservador y alineado con las directrices del Vaticano. En estas dos universidades, ubicadas en Santiago, la capital del país, y con los sellos valóricos señalados, se formaron los(as) primeros(as) psicólogos(as).

I. PERÍODO 1973-1980: LA INTERVENCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA¹⁴

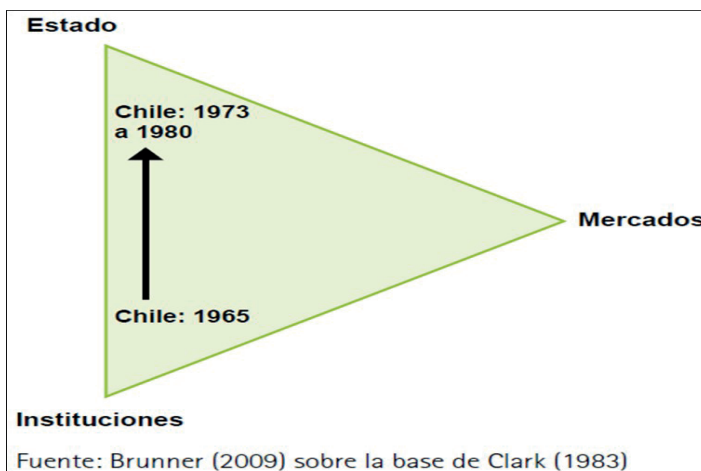
Para Brunner (2011) resulta fundamental para entender las transformaciones de los sistemas educativos seguir los planteamientos de Clark (1986, citado en Brunner, 2011) para quien la interacción debe estudiarse en base a 3 componentes: 1) Las instituciones o corporaciones académicas que mantienen una determinada relación con, 2) El Estado, el cual actúa a través de políticas, disposiciones administrativas y asignación de subsidios, y 3) Los mercados donde las instituciones de Educación Superior compiten por estudiantes, personal académico, recursos de diverso tipo y prestigio.

Durante la dictadura militar, se da una primera etapa, 1973-1980, caracterizada por la intervención política del sistema de Educación Superior Universitaria a través de la figura de rectores designados a cargo de universidades de este modo se puso fin al autogobierno de las casas de estudio, lo que en la práctica significó la pérdida de la autonomía universitaria, se eliminó, por tanto, la libertad de enseñanza, aprendizaje en investigación y hubo represión a los(as) académicos(as) disidentes (Brunner, 2011).

En esta etapa todo el sistema de Educación Superior Universitario pasó a estar controlado por el Régimen Autoritario; los cuerpos académicos, su

¹⁴ Se sigue en lo esencial a Brunner (2011) en las etapas que sistematiza. Pero los nombres de los períodos es algo efectuado en el presente trabajo como una forma de acentuar elementos de tal descripción, en otros momentos para marcar una distancia con el autor o bien una inflexión crítica respecto a sus planteamientos.

tradicional estructura colegial fue atenazada con fuerza. Esto hizo que las relaciones entre las universidades y su entorno, la “vinculación con el medio”, como lo llamaríamos en la denominación contemporánea, se redujo al mínimo. Además, la matrícula descendió abruptamente y se contribuyó a consolidar un carácter excluyente en el acceso a la Educación Superior y a dejarla profundamente limitada (Brunner, 2011). Lo señalado lo podemos apreciar en el Esquema 1.



ESQUEMA 1. Triángulo de Clark: Chile 1973-1980. Fuente: Brunner (2011, pág. 28)

2. PERÍODO 1981-1990: LA INSTALACIÓN DE LAS BASES DEL SISTEMA ECONÓMICO NEOLIBERAL

Durante este período, la Dictadura Militar logró que la intervención del sistema educativo mantuviera no solo la represión, sino además, su estancamiento. En este contexto aprueba un nuevo marco normativo para la educación terciaria, se permite que privados —políticamente habilitados— pudieran participar del mercado de la educación con escasas barreras de acceso para la formación de grados académicos, formación profesional y títulos técnicos. El mercado que se constituyó operaba sobre la base que la libre competencia y el papel del consumidor estaba dotado, al menos en teoría, de una triple potestad frente a la oferta educativa: mantenerse en la

opción elegida, exigir el mejoramiento o retirarse de ella. El mercado instituido funcionaba con escasas regulaciones, sin ninguna garantía de calidad y con una total falta de transparencia (Brunner, 2011).

El sistema de Educación Superior Universitaria que emerge basado en el mercado únicamente, no tuvo en consideración las distorsiones engendradas por el favoritismo político por parte del régimen autoritario, el cual se materializó en el reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación hacia casas de estudio con un horizonte valórico afín, la debilidad financiera, la falta de exigencias académicas para las casas de estudio surgidas. En otras palabras, la falta de información por parte de los usuarios y la falta de una autoridad pública que actúe como verdadero garante de la calidad, esto hacía que la competencia pudiera llevar al triunfo, tanto de la excelencia académica, como hacia el triunfo de una simulación fraudulenta (Brunner, 2011). Ver Esquema 2.

Para generaciones de psicólogos(as) que se formaron en el país durante este período, vino un cambio muy significativo, cuyo hito fue marcado por la Dictadura Militar de Augusto Pinochet Ugarte (1973-1990), en la cual se promulgó el “Decreto Fuerza de Ley 1 Fija Norma sobre Universidades” (1981), y el Decreto Ley 3621 “Fija Normas sobre Colegios Profesionales” (1981), esos cuerpos legales permitieron la apertura de Universidades Privadas y transforma la afiliación al Colegio de Psicólogos en algo voluntario, no siendo prerequisite para ejercer la profesión; se circunscribe la jurisdicción ética solo respecto de los(as) asociados(as).



ESQUEMA 2. Triángulo de Clark: Chile 1981-1990. Fuente: Brunner (2011, p. 29).

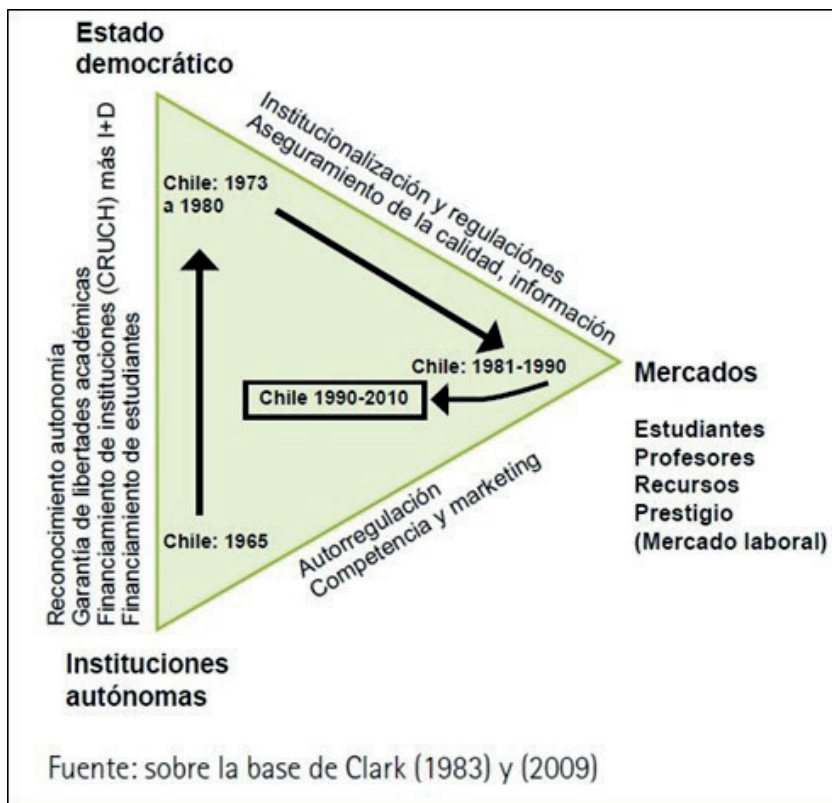
3. PERÍODO 1990-2010

EL AUMENTO EXPLOSIVO DE LA OFERTA EDUCATIVA

En esta etapa el Estado recobra su legitimidad con el retorno a la democracia, iniciando una serie de acciones que buscaron institucionalizar, regular, transparentar y tornar más accesible el sistema de Educación Superior Universitaria. Algunas a destacar son las siguientes: 1) Aumento del financiamiento para Investigación más Desarrollo (I+D); 2) Aumento en becas y créditos estudiantiles; 3) Formación en capital humano avanzado, es decir, becas para formación en magísteres y doctorados para profesionales, tanto dentro como fuera del país; 4) Implementación de programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP), así como Convenios de Desempeño también en la vía del fortalecimiento institucional; 5) La institucionalización de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA); 6) La creación, primeramente, de la página web —dependiente del Ministerio de Educación MINEDUC— Futuro Laboral, luego bautizada como Mi Futuro, que da cuenta de toda la oferta educativa disponible en las distintas casas de estudio, costo de aranceles, sueldos

percibidos en las carreras universitarias, evolución en el tiempo, duración formal y real de las carreras.

Todas estas políticas en Educación Superior Universitaria muestran un claro alejamiento relativo al sistema educativo impuesto en 1981. Siguiendo el triángulo clarkiano, el sistema que emerge hace que el sistema de Educación Superior Universitaria se desplace un poco más hacia el centro y abajo del espacio mientras cambiaban la naturaleza de los vértices y las dinámicas en cada uno de los lados de la figura (Brunner, 2011). Los planteamientos se expresan en el Esquema 3.



ESQUEMA 3. Triángulo de Clark: Chile 1990-2010. Fuente: Brunner (2011, p. 32).

3.4. PERÍODO 2011-2020

El sistema educativo debe ser capaz de influir en los vértices del triángulo, es decir, en el Estado/Gobierno, Instituciones Autónomas y en los Mercados (Esquema 4). Para ello, se considera fundamental que las acciones del Gobierno/Estado sean fundamentalmente dos:

1) *Función normativa*: Se entregue un nuevo estatuto a las universidades estatales que les permita avanzar hacia fundaciones o corporaciones públicas universitarias. En el caso de las universidades privadas mantenerse en su carácter sin fines de lucro o transformarse en corporaciones con fines de lucro. Establecer exigentes obligaciones de información y rendición de cuentas para todas las universidades (Brunner, 2011).

2) *Función de financiamiento (subsidio público)*: En esta línea, deben mantenerse las becas y créditos estudiantiles subsidiado y no discriminatorio. Apoyar en general a las instituciones en torno a objetivos y estrategias de largo plazo en materia de Educación Superior (Brunner, 2011).

Por el lado de su vínculo con los mercados, el Estado debe tener una *función de regulación*, fijando estándares exigentes para la creación de nuevas instituciones de Educación Superior. La forma que debiera adoptar es un aseguramiento de la calidad mediante fórmulas de transparencia e información de los procedimientos aplicados y un financiamiento estatal de los procesos de evaluación, con la finalidad de reducir los conflictos de interés (Brunner, 2011).

Respecto a la competencia entre instituciones el Estado debe regular la publicidad institucional y supervisar el mercado de la Educación Superior. Esto se materializa ofreciendo una protección a los usuarios y velando por la calidad de la información que reciben desde las universidades (Brunner, 2011).



ESQUEMA 4. Triángulo de Clark: Chile 2011-2020. Fuente: Brunner (2011, p. 35).

ETAPAS EN LA FORMACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL DE LA PSICOLOGÍA EN CHILE

I. LA PSICOLOGÍA DURANTE LA DICTADURA MILITAR (1973-1990)

En este periodo, las Ciencias Sociales en general, sufrieron distintos grados de presión o represión, fundamentalmente, debido a la intervención de las universidades por parte de la Dictadura. Esto significó que el pensamiento crítico fue inexistente, el terror se apoderó del ambiente institucional. Esto se manifestó en una censura o autocensura, silencio por cuanto en la academia primaba la desconfianza, no se sabía quién era el otro, podría ser un agente encubierto del régimen para informar, la afiliación y

la solidaridad muchas veces se vieron limitadas por el papel del miedo que existía. En este ambiente la investigación científica fue muy difícil y, por cierto, no podía entrar en confrontación con los valores conservadores impuestos por el régimen (Camus y Muñoz, 2017; Luco, 2016, 2010; Salas y Lizama, 2009).

Es sin lugar a dudas un aspecto paradigmático la promulgación del “Decreto Fuerza Ley [DFL] N° 1 Fija Normas sobre Universidades”, que permite que los empresarios puedan abrir universidades. En otras palabras, este decreto sienta las bases para que la Educación Superior Universitaria se transforme en un mercado regulado por las leyes de oferta y demanda.

Durante este período se dicta la Ley “3621 Fija Normas sobre Colegios Profesionales” (Salas y Lizama, 2009). Esta legislación transformó a los Colegios Profesionales en Asociaciones Gremiales (A.G.) y dispone, entre otros aspectos, que no será prerrequisito estar inscrito en el colegio profesional para ejercer legalmente la profesión y, además, restringe la jurisdicción ética solo a quienes se encuentren afiliados al Colegio o acepten voluntariamente su jurisdicción ética. Finalmente, carecen de atribuciones para revocar el ejercicio profesional a quienes infrinjan de modo grave el código de ética profesional (De Armas, Ramos y Venegas, 2016a).

2. LA PSICOLOGÍA EN LA POSTDICTADURA (1990-2020): LA DESPROFESIONALIZACIÓN Y LA PRECARIEDAD LABORAL

Los efectos de las regulaciones jurídicas establecidas durante la Dictadura, se han manifestado, por un lado, en la proliferación de la oferta de programas de pregrado (licenciatura) en Psicología, pasando de una situación donde existían 2 programas de pregrado (gratuitos) para estudiar Psicología a un total de 152 programas para el año 2018 (Gráfico 4).

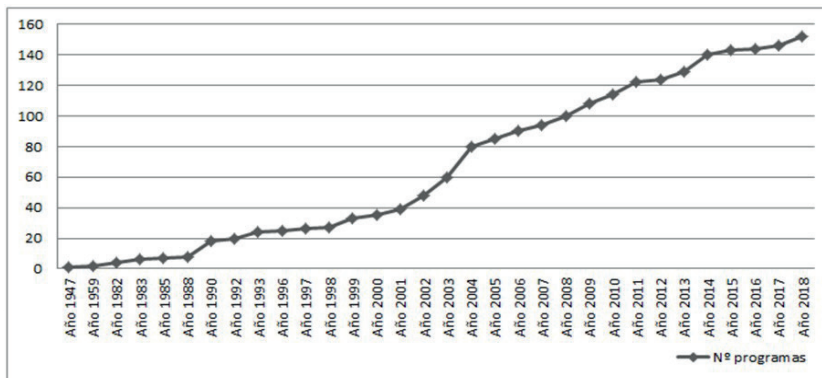


GRÁFICO 4. Números de programas de pregrado en Psicología ofertados en Chile período (1947-2018). Fuente: elaboración propia a partir de Mi Futuro (2018).

La oferta de pregrado en Psicología según la naturaleza jurídica de la universidad, evidencia que el 88% de la oferta corresponde a universidades privadas y sólo el 12% a universidades estatales (Gráfico 5). Esto demuestra que la carrera de Psicología se ha transformado en un caso paradigmático dentro del contexto neoliberal de Educación Superior en Chile, donde no se amparan derechos sociales y la carrera no ha devenido sino en *una mercancía más transable en el mercado* (Le Monde Diplomatique, 2003; Marx, 2006).

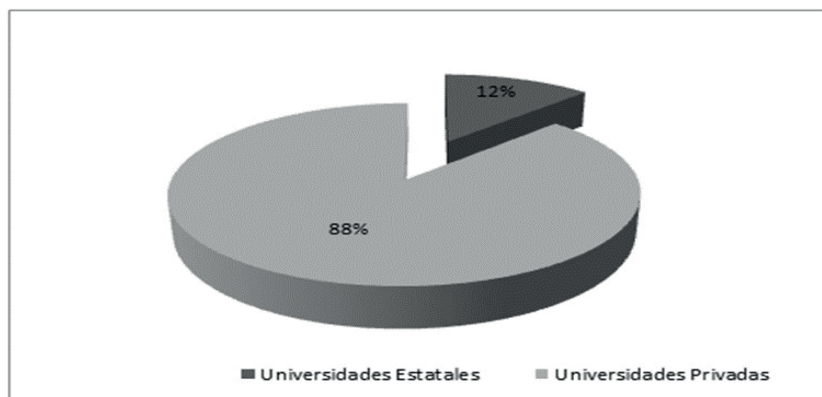


GRÁFICO 5. Porcentaje de la oferta de programas de pregrado en Psicología en Chile según naturaleza jurídica de la universidad año 2018. Fuente: elaboración personal a partir de Mi Futuro (2018).

Como señaláramos con anterioridad, otra de las consecuencias del modelo neoliberal chileno ha sido la transformación de los Colegios Profesionales desde su concepción original de entidades paraestatales de afiliación obligatoria como prerrequisito para el ejercicio legal de la profesión —tal como las concebía la Constitución de 1925— a ser concebidas, en el marco de la Constitución Política de 1980, solo como Asociaciones Gremiales (A.G.) de afiliación voluntaria y por tanto la jurisdicción ético profesional está limitada solo a los(as) afiliados(as). Una situación como la descrita se manifiesta en una clara limitación a la jurisdicción ética, por cuanto se estima que la jurisdicción ética del Colegio de Psicólogos de Chile solo alcanza a un 10% del total de titulados(as) en el período 1996-2017 (Gráfico 6), lo cual genera una limitación importante para regular el comportamiento ético respecto de todos(as) los(as) titulados(as) (Venegas, 2014c, De Armas, Ramos y Venegas, 2016a, 2016b).

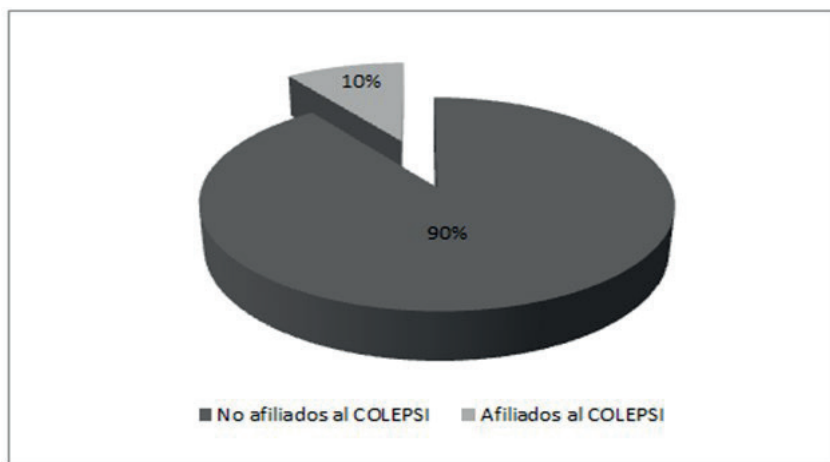


GRÁFICO 6. Porcentaje de psicólogos(as) afiliados(as) al Colegio de Psicólogos de Chile respecto del total de titulados(as) (1996-2017). Fuente: elaboración personal a partir de base de datos del COLEPSI (1996-2017) y Mi Futuro (2018).

Los efectos del desmesurado crecimiento de la oferta de programas de pregrado en Psicología, ha sido que el ejercicio profesional se ha efectuado como un *trabajo no decente* para el 64,6 % de los(as) psicólogos (Linn, 2007 citado en De Armas, Venegas y Lorenzo, 2016).

La formación de pregrado en Psicología queda tensionada por tener que responder a una forma de interacción con el entorno social laboral desde una perspectiva mercantil muy propia de este período. Estamos de acuerdo con la autora De Almeida (2002) cuando señala:

Una formación dirigida a la inmediatez del mercado, generalmente se vuelve débil y rápidamente obsoleta frente a los cambios e incertidumbres del propio mercado. Así, una formación que se destine a la especialización sin una concomitante formación en sentido más general parece ser más vulnerable a las transformaciones contemporáneas del mercado del trabajo. En este sentido, la formación más amplia o general se refiere al desarrollo de competencias que tienen que ver con la realización de diagnósticos de situaciones complejas. Las formaciones orientadas en el sentido de las aplicaciones de técnicas y que menosprecian la producción teórica, sosteniendo un discurso donde la noción de práctica profesional se restringe a un «estar con la gente concreta, con los problemas concretos», son poco potentes cuando se trata de comprender y/o anticipar los fenómenos psíquicos y sociales en su complejidad actual. Asimismo, una formación orientada a formar especialistas en problemas específicos que no ofreciera las herramientas pedagógicas y conceptuales que posibilitasen la integración de estos problemas en un escenario más amplio, correría el riesgo de producir discursos donde fenómenos complejos se reducirían a categorías naturalizadas. Esto parece ocurrir, por ejemplo, con los discursos de expertos sobre la drogadicción o el drogadicto, sobre la delincuencia o el delincuente, sobre la pobreza o el pobre, como antes naturales, es decir, no mediados por los conceptos y contextos socioculturales. En fin, naturalizando los fenómenos se corre el riesgo de transformarlos en entidades ontologizadas que pasan a justificar y legitimar la labor profesional de los especialistas (p. 34, cursivas nuestras).

Como es posible apreciar, una *formación instrumental para el mercado*, hace que la licenciatura en Psicología impartida por la universidad contenga la enseñanza de teorías adheridas a marcos epistemológicos que validan formas de ejercicio profesional donde un(a) psicólogo(a) se concibe y actúa desde un saber técnico, especializante, que interviene en lo práctico, que es concreto sin utilizar un pensamiento crítico ni tener como horizonte ético político (Montero, 2001) la transformación de la realidad social cuando esta es opresiva y reproduce relaciones sociales explotadoras. Así, un(a) profesional de la Psicología se vuelve en alguien no problematizador.

Siguiendo en lo fundamental los mismos planteamientos efectuados por De Almeida (2002), el autor Asún (1998) también se refiere de modo crítico a los elementos estructurales que reproducen la concepción mercantil del sistema de Educación Superior Universitaria en los siguientes términos:

Se trata de un sistema en *proceso de expansión crítica*, con una gran voluntad de cambios de todo tipo que *no logra aún recuperarse de 17 años de intervención militar* y que intenta reponer su afán histórico de ser agente y actor de la necesidad de cambios en el país y por otro lado *permanentemente trastocado por la regulación que impone el mercado*. Básicamente el sistema se orienta a *resolver las demandas de especialistas requeridos por las ideas de progreso*. El desarrollo de conocimiento vía investigación se encuentra en un lugar secundario. En este momento *se vive una situación clave en la crisis impulsada por un movimiento estudiantil emergente que refleja el malestar hacia el sistema* (pp. 97-98, cursivas nuestras).

El modelo económico neoliberal como vía chilena a la modernización se ha manifestado en una masificación de las escuelas de Psicología, aumento de los egresados(as), precarización del empleo y sueldos más bajos, todo lo cual causa malestar en los(as) psicólogos(as) (Universidad Católica Silva Henríquez, [UCSH], 2005).

3. PRINCIPALES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN RESPECTO A LA FORMACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL DE LA PSICOLOGÍA EN CHILE

Considerando la Psicología como profesión en Chile, sistematizaremos las principales perspectivas desde las cuales se ha abordado. Comenzaremos con la teoría funcionalista, donde se busca establecer si las áreas de especialización clínica de pregrado se vinculan con el área de ejercicio profesional de titulados(as) de la Pontificia Universidad Católica de Santiago (PUC), demostrándose que existe pertinencia (Makrinov, Scharager y Molina, 2005).

Los enfoques más contemporáneos se sitúan con una nueva vertiente del funcionalismo como es la teoría de las competencias, por ejemplo, se levantan aquellas competencias genéricas y/o específicas que requieren

los(as) psicólogos(as) titulados(as) de la Universidad Alberto Hurtado (UAH) y los psicólogos(as) en general, como forma de promover la pertinencia entre la formación de pregrado y las demandas del campo laboral (Cabrera, Larraín, Moretti, Arteaga y Energici, 2010; Castro, 2004; Zanatta, y Moysén, 2002). En esta línea, otros estudios han buscado dar cuenta de las competencias específicas para determinados campos de la Psicología como el educacional (Juliá, 2006) y organizacional (Sanhueza, 2008).

Una segunda línea ha sido realizar análisis generales del campo laboral de la Psicología a través de encuesta de opinión a titulados(as), donde aparece una percepción negativa fundamentada en la dificultad para encontrar empleo, asociado a la sobreoferta de programas de pregrado para estudiar Psicología, disconformidad con el salario obtenido y condiciones de contratación temporal ampliamente extendida (Linn, 2007).

Siguiendo un enfoque descriptivo, están aquellos trabajos que reseñan la historia de la Psicología a través de sus hitos y algunas de sus principales transformaciones en el número de programas, los(as) matriculados(as) y titulados(as) (Luco, 2010; Toro y Villegas, 2001, 1999) así también como la revisión desde una perspectiva histórica crítica (Laborda y Quezada, 2010; Salas y Lizama, 2009).

Una tercera línea es el estudio que está constituido por la *flexibilidad laboral* con enfoque en la construcción narrativa de profesionales en un nuevo contexto capitalista, que ha cambiado el modelo educativo y de universidad, emergiendo estrategias narrativas institucionales e individuales que configuran la subjetividad laboral en contextos de renovada precarización (Laport, Becker, De Sarratea, y Ocampo, 2010; Sisto, 2011, 2009, 2007, 2005; Sisto y Fardella, 2009, 2008).

La cuarta línea está constituida por las investigaciones que sostienen que el modelo de enseñanza y aprendizaje para estudiar Psicología, se basa en un modelo de educación funcionalista en un contexto de economía neoliberal, que genera sobreoferta de programas de Psicología, produciendo *flexibilidad laboral* (trabajo no decente) y *malestar laboral* en los(as) psicólogos(as). En este mismo sentido, existe una fundamentada crítica respecto al *capitalismo académico* y a la inexistencia de una efectiva jurisdicción ética del Colegio de Psicólogos sobre todos los titulados(as), estén o no afiliados al gremio, debilitando la representación de intereses colectivos (De Armas, Venegas, Salas y Aguilar-

Bustamante, 2019; De Armas, Ramos, Cárdenas, Ferretti y Venegas, 2017; Venegas, 2014c, 2013^a, 2010).

IV. LAS TEORIAS DE LA INDIVIDUACIÓN EN LA TEORIA SOCIOLOGICAS CLÁSICA Y CONTEMPORÁNEA

SOCIOLOGÍA DE LA INDIVIDUACIÓN: UN MARCO COMPRENSIVO PARA LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN PSICOLOGÍA Y LAS TRAYECTORIAS BIOGRÁFICO-PROFESIONALES EN CUBA Y CHILE

Una importante temática a la cual varios sociólogos han dedicado una parte significativa de sus elaboraciones teóricas, ha sido el abordaje del vínculo entre *individuo y sociedad*. Al respecto, la Sociología ha enfocado tal relación mediante los conceptos de individualización e individuación, que pasaremos a revisar y problematizar desde las elaboraciones teóricas de autores clásicos y contemporáneos, adoptando, a su vez, un enfoque crítico, para llegar finalmente, a una propuesta teórica que logra resolver de mejor manera muchas de las limitaciones e insuficiencias de los autores cuyas conceptualizaciones se han investigado.

Para ser estrictos con los términos empleados, acudiremos a los planteamientos de Robles (2005, 2000^a, 1999), quien sostiene que la *individualización* describe el proceso social de “desintegración de las certezas de la sociedad industrial y de la compulsión de encontrar y buscar nuevas certezas para uno mismo y para quienes carecen de ellas. Pero también significa nuevas interdependencias” (Robles, 1999, p. 293). Por otro lado, una definición como esta, es claramente distinta respecto de la *individuación*, que se define como “la forma *históricamente específica que asume la construcción de la individualidad*” (Robles, 1999, p. 293).

A continuación, se sistematizarán las formulaciones de los distintos autores que han aportado a la comprensión del vínculo individuo-sociedad, que como hemos visto, se refieren a la *individuación y la individualización*. En Esquema 5, anexo de la página 432, se realizó una taxonomía de estas perspectivas. Una vez cumplido ese cometido, abordaremos con especificidad la perspectiva de la individuación que se asumirá en el presente estudio (Araujo, 2009a, 2009b, 2009c; Araujo y Martuccelli, 2010; Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b; Martuccelli, 2007a, 2007b), para comprender

así, las trayectorias biográfico-profesionales de psicólogos(as) en Cuba y Chile, por tanto, tal como señalaremos, aportar de ese modo al campo de la Sociología de las Profesiones.

I. LA INDIVIDUALIZACIÓN Y SUS FORMAS

Tal como afirmamos antes, siguiendo a Robles (1999), la individualización describe el proceso de transformación de la sociedad industrial, descrito desde diferentes autores, constituyendo de algún modo, el trasfondo y sello de los procesos de individuación capitalista. En el esquema 5, hemos sistematizado la descripción de este proceso sociológico a partir de tres interpretaciones que pasamos a revisar.

2. LIBERACIÓN

Respecto de la tradición que retrocede, se permite una mayor posibilidad de construcción de una identidad del yo cuyo desafío surge en términos de lograr una biografía coherente y en constante revisión (Giddens, 1995).

Giddens (1938-) sostiene respecto de la *individualización* (Giddens, 1995) que:

En el orden de la modernidad y sobre el trasfondo de las nuevas formas de experiencia mediada, la identidad del yo se convierte en una tarea de manera refleja. El proyecto reflejo del yo, consiste en el mantenimiento de una crónica biográfica coherente, si bien continuamente revisada, se lleva a cabo en el contexto de la elección múltiple filtrada por los sistemas abstractos. En la vida social moderna, la noción de estilo de vida adquiere una particular importancia. A medida que la tradición pierde su imperio y la vida diaria se reinstaura en función de la interrelación dialéctica entre lo local y lo universal, los individuos se ven forzados a elegir estilos de vida entre una diversidad de opciones. Naturalmente, existen también influencias normalizadoras (sobre todo en forma de mercantilización, dado que la producción y distribución capitalista son componentes nucleares de las instituciones de la modernidad). Pero, debido a la ‘apertura’ de la vida social actual, la pluralización de ámbitos de acción y la diversidad de ‘autoridades’, la elección de un estilo de vida tiene una importancia creciente para la constitución de la identidad del yo y para la actividad

de cada día. La planificación de la vida organizada de forma refleja y que presupone normalmente una ponderación de los riesgos filtrada por el contacto con el conocimiento de los expertos, se convierte en un rasgo central de la estructuración de la identidad del yo (p. 14).

3. FRAGMENTACIÓN

Bajo esta interpretación sociológica, encontramos a autores que ven el surgimiento de nuevas formas de individualización en la sociedad moderna o postmoderna, donde el individuo que surge se caracteriza, entre otros aspectos, por el *individualismo*, *narcisismo hedonista* (Lipovetsky, 2008, 1998), una ambivalencia existencial producida por la libertad que deviene en *neurosis interminable* por una vida difícil de asumir (Baudrillard, 2002). Así, los individuos deben *narrarse su vida* como una semántica mediante la cual encontrar sentido en medio de condiciones adversas propias de la *sociedad líquida* donde transcurre su existencia como individuo (Bauman, 2000, 2001). Un aporte para entender el desafío de los individuos es entenderlos obedeciendo a las demandas de una *sociedad del rendimiento* que les obliga a ser *emprendedores de sí mismos* y como es lógico, aparece el cansancio, la depresión, síndrome de desgaste emocional y el trastorno límite de personalidad como formas contemporáneas de malestar (Han, 2012).

En la perspectiva del sociólogo y filósofo polaco Zygmunt Bauman (1925-2017) la articulación entre individuo y sociedad se entiende en los siguientes términos (Bauman, 2001):

Las *condiciones* en las que los seres humanos construyen su existencia individual y que deciden el ámbito y las *consecuencias* de sus elecciones retroceden (o son eliminadas) más allá de los límites de su influencia consciente, mientras las referencias a ellas son borradas o deportadas al segundo plano neblinoso, o raras veces explorado, de las versiones que los individuos dan de su vida en sus esfuerzos por inventar o descubrir su lógica y refundirlas en prendas convertibles de comunicación personal. Las condiciones y las narraciones sufren igualmente un proceso de implacable *individualización*, aunque la esencia del proceso es distinta en cada caso: las «condiciones», sean las que fueren, son cosas que le pasaron a uno, llegaron sin ser invitadas y no quisieron irse cuando uno quería que se fueran,

mientras que las “narraciones de vida” representan las versiones que las personas extraen de sus propios hechos e incumplimientos. Si se proyectan en el discurso, la diferencia se establece entre algo que uno da por sentado y algo acerca de lo cual uno plantea las preguntas de por “qué” y “cómo”. Son, por así decirlo, distinciones *semánticas* entre *términos*. El aspecto que posee más relevancia sociológica, no obstante, es cómo se utilizan los términos en la configuración de la narración, la frontera entre lo que uno dice y las condiciones en las cuales actuó (y, por definición, no podía haber actuado de otra manera) (p. 17).

El carácter narrativo de la experiencia de los individuos producto de la *individualización* es característico de un período histórico definido como *modernidad líquida* (Bauman, 2000) donde:

La tarea de construir un nuevo orden mejor para reemplazar al viejo y defectuoso no forma parte de ninguna agenda actual —al menos no de la agenda donde supuestamente se sitúa la acción política—. La “disolución de los sólidos”, el rasgo permanente de la modernidad, ha adquirido por lo tanto un nuevo significado, y sobre todo ha sido redirigida hacia un nuevo blanco: uno de los efectos más importantes de ese cambio de dirección ha sido la disolución de las fuerzas que podrían mantener el tema del orden y del sistema dentro de la agenda política. Los sólidos que han sido sometidos a la disolución, y que se están derritiendo en este momento, el momento de la *modernidad fluida*, son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivos —las estructuras de comunicación y coordinación— entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas-. (pp. 11-12, cursivas nuestras).

Para el filósofo francés Jean Baudrillard (1929-2007) la *individualización* posee una importante *ambivalencia existencial* para los individuos en la sociedad moderna contemporánea (Baudrillard, 2002):

Estamos *individuados*, y nos sentimos *orgullosos de ello*; pero en algún lugar dentro de nosotros, en un inconsciente todavía más profundo que el inconsciente psicológico, *nunca venceremos, nunca aceptaremos completamente esta separación y esta individuación*. Cualquier liberación, emancipación o individuación dada también se experimenta

como *anomia* y como *traición*, de hecho, como fuente de una *neurosis interminable*, una *neurosis que se hace cada vez más grave a medida que nos desplazamos más lejos del nostálgico punto de origen*. La libertad es difícil de asumir. La vida misma, finalmente, puede ser difícil de asumir (p. 12, cursivas nuestras).

Por otro lado, el filósofo y sociólogo francés Gilles Lipovetsky (1944-) califica a los tiempos actuales como postmodernidad, es decir, de una modernidad de nuevo cuño, que bien merece el prefijo de “pos” para dar cuenta de aquello de lo nuevo que encierra, un proceso *sui generis* donde la *individualización* se produce mediante dispositivos de socialización abiertos y plurales que tienen como resultado el surgimiento de individuos de marcado *narcisismo hedonista* (Lipovetsky, 1998), lo cual ocurre en una sociedad que el autor se encarga de describir en los siguientes términos (Lipovetsky, 2008):

La sociedad que se está organizando es una sociedad en la que ya no son estructurantes las fuerzas que se oponen a la modernidad democrática, liberal e individualista, en la que han caducado las grandes propuestas alternativas, en la que la modernización no tropieza ya con resistencias organizativas e ideológicas de fondo. Los elementos premodernos no se han desvanecido, sino que funcionan según una lógica moderna desregularizada y desinstitucionalizada. Incluso las clases y las culturas de clase se difuminan en beneficio del *principio de individualidad autónoma*. El Estado retrocede, la religión y la familia se privatizan, la sociedad de mercado se impone: ya sólo quedan en la palestra el culto a la competencia económica y democrática, la ambición de la técnica, *los derechos de los individuos*. Lo que hay en circulación es una segunda modernidad, desreglamentada y globalizada, sin oposición, totalmente moderna, que se basa en lo esencial en *tres componentes axiomáticos de la misma modernidad: el mercado, la eficiencia técnica y el individuo*. Teníamos una modernidad limitada y ha llegado el tiempo de una modernidad acabada (pp. 56-57, cursivas nuestras).

El filósofo surcoreano Byung-Chul Han (1959-) postula que los procesos de *individualización* contemporáneos se dan en (Han, 2012):

Una sociedad de gimnasios, torres de oficinas, bancos, aviones, grandes centros comerciales y laboratorios genéticos. La sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino *una sociedad de rendimiento*. Tampoco sus habitantes se llaman ya “sujetos de obediencia”, sino “sujetos de rendimiento”. Estos sujetos son *emprendedores de sí mismos* (p. 25, cursivas nuestras).

La producción social de estos “sujetos de rendimiento” se logra mediante un sistema económico neoliberal que fundamenta y estructura el trabajo como una forma de violencia manifestada en una positividad *saturativa* que se vuelve immanente al sistema como una sobreabundancia de lo idéntico, lo cual lleva en su polo extremo, a formas de malestar contemporáneas: las *enfermedades neuronales*: depresión, trastorno por déficit atencional con hiperactividad (TDAH), trastorno límite de personalidad (TLP), depresión y el síndrome de desgaste ocupacional (SDO), también conocido como Síndrome de *Burnout*. De esta forma, lo que emerge es una *sociedad del cansancio* materializada en las diferentes expresiones de violencia hacia el sujeto, fragmentación de los lazos interindividuales y comunitarios (Han, 2012).

4. LIBERACIÓN-FRAGMENTACIÓN

Bajo la noción de *sociedad del riesgo* se define el claroscuro de las experiencias de los individuos que, como resultado de la modernidad, se han liberado del peso colectivo de las clases, del estatus y de las tradiciones, emergiendo biografías donde debe asumir de modo permanente *riesgos* diversos que escapan a su control completo y, por tanto, trae de modo inseparable las sombras de la *fragmentación*. Por lo mismo, la individualización posee, necesariamente un carácter dual inseparable (Beck, 1998, 1996; Beck & Beck-Gernsheim, 2003).

Para el sociólogo Ulrich Beck (1944-2015) la *individualización* es un proceso que desde un punto de vista histórico (ha sido estudiado por varios antecesores en el campo de la Sociología), es posible rastrear en el Renacimiento, en las culturas cortesanas de la Edad Media (Norbert Elías), en el ascetismo interior del protestantismo (Max Weber), en los procesos de emancipación de los campesinos respecto del vínculo feudal (Karl Marx), en la disolución de los vínculos intergeneracionales de la familia (Kurt Imhof), los procesos migratorios del campo a la ciudad (Emil Lederer y Jürgen

Kocka, etc.) en los siglos XIX y XX. Como fenómeno más prominente y singular se constata en la segunda mitad del siglo XX de la *modernidad europea* (Beck, 1998), llevando a Beck (1998) a definir tal *individualización* como:

Disolución de las precedentes formas sociales históricas y de los vínculos en el sentido de dependencias en la subsistencia y dominio tradicionales: “dimensión de liberación”; *pérdida de las seguridades tradicionales* en relación al saber hacer, creencias y normas orientativas: “dimensión de desencanto”; y un nuevo *tipo de cohesión social*: “dimensión de control o de integración” [...]. Estos tres aspectos —disolución (o bien liberación), pérdida de estabilidad y reintegración— considerados en sí mismos, son una fuente inagotable de equívocos. Constituyen un modelo general, *ahistórico*, de la individualización, sin embargo, me parece esencial diferenciar conceptualmente ese modelo mediante otros dos aspectos, a saber, por las *condiciones de vida (objetivas)* y por la *conciencia (subjetiva)* —identidad, personalización— (p. 164).

Los planteamientos precedentes de Beck (1998) conducen al autor a presentar una tabla de seis campos que funciona como un operador analítico para la *individualización*.

	Individualización	Conciencia/ Identidad subjetivas
	Condiciones de vida objetivas	
Liberación		
Pérdida de estabilidad		
Tipo de control		

Fuente: Beck (1998, p. 164).

Esta tabla sirve a Beck (1998) para señalar que los equívocos respecto de la individualización están referidos a centrarse en la conciencia/identidades subjetivas, sin embargo, con muy poca o nula precisión de cuánto abarca esa parte. Por otro lado, mucho se ha escrito respecto a las dimensiones relacionadas con la parte izquierda de la tabla, tal como apreciamos, las *condiciones de vida objetivas*. Esto tiene como consecuencia que la individualización ha devenido

en los análisis sociológicos en una categoría socio-histórica e histórico-sociológica centrada más bien en las condiciones de vida, en las formas de la vida respecto al comportamiento, siendo algo limitante para el análisis. Por lo mismo, en una obra posterior en coautoría, Beck & Beck-Gernsheim (2003) definen la individualización como:

La *desintegración de formas sociales anteriormente existentes*, como por ejemplo, la creciente fragilidad de las categorías de clase y estatus social, los roles de género, la familia, la vecindad, etcétera. [...] El segundo aspecto de la individualización [implica] que en las sociedades modernas los individuos *se enfrentan a nuevas exigencias, controles y constricciones*. A través del mercado laboral, el Estado de bienestar y las instituciones, la gente entra en una red hecha de regulaciones, condiciones, salvedades [...]. El rasgo distintivo de estas modernas regulaciones o pautas es que, mucho más que en otros tiempos, *deben ser suministradas por los individuos mismos, importadas a sus biografías mediante sus propias acciones* [...] la biografía normal se convierte así, en “biografía electiva”, en “biografía reflexiva”, en «biografía hágalo Ud. mismo». Esto no sucede necesariamente por elección ni se salda necesariamente con el éxito. La biografía “hágalo Ud. mismo” es siempre una “biografía del riesgo”, por no decir incluso una “biografía de la cuerda floja”, *una situación de peligro permanente (en parte abierta y en parte oculta)*. *La fachada de la prosperidad, consumo y brillo puede a menudo enmascarar un precipicio cercano* (pp. 38-40, cursivas nuestras).

Para Beck (1996), la actual *sociedad del riesgo* es una sociedad donde los procesos de modernización *producen riesgos políticos, ecológicos e individuales* que se escapan *crecientemente de las instituciones de control y protección* que existían en las sociedades industriales. El concepto de *sociedad del riesgo* se refiere en lo fundamental a tres ámbitos de *cambio de sistema y época*.

En primer lugar, la relación contemporánea de la moderna sociedad industrial con respecto a los recursos de la naturaleza y de la cultura se vuelve tremendamente inestable, por cuanto esos pilares se van socavando mediante la propia dinámica del desarrollo (Beck, 1996).

En segundo lugar, se refiere a la relación de la sociedad moderna con los *problemas y peligros* provocados por su surgimiento, los cuales *desbordan con creces las representaciones sociales respecto a la seguridad*, así se socava paulatinamente

el sustento del orden social de la modernidad, adquiriendo una especial relevancia como problema en el ámbito de las acciones y decisiones políticas (Beck, 1996).

En tercer lugar, se refiere al *deterioro, erosión y desencanto* que se verifican en los *magmas de sentido colectivo*, así como también de determinados grupos sociales. Por ejemplo, la fe en el progreso y la conciencia de clase, la democracia y las sociedades centradas en lo económico. Como consecuencia de estos procesos, se torna central el análisis del *proceso de individualización*, el cual ya no se refiere a la “liberación” respecto a las formas religioso-trascendentales en sociedades de distintos períodos históricos, que han analizado los teóricos de la Sociología clásica como son Simmel, Durkheim y Weber a principios del siglo XX (Beck, 1996).

Actualmente, la *individualización* está producida desde *fuera*, por la *sociedad mundial del riesgo* que somete a hombres y mujeres a un amplio espectro de riesgos que tienen un *alcance global y personal*. Por ejemplo, las *decisiones biográficas devienen arriesgadas*, por cuanto no se pueden basar en modelos tradicionales, en puntos de referencias estables, pues no sirven para una sociedad que ha cambiado radicalmente, donde los *riesgos sociales* (flexibilización de los contratos y las relaciones laborales), *técnicos* (alimentos modificados genéticamente) y *globales* (agujero en la capa de ozono y calentamiento global) deben ser soportados y se distribuyen como una *condición existencial* con su amplia gama de *indisolubilidades y contradicciones* (Beck, 1996).

Una descripción como la realizada nos conduce a situar a la sociedad contemporánea en un horizonte de época que bien merece la denominación de *modernidad reflexiva*, es decir, una autoconfrontación con los efectos de la propia sociedad del riesgo, por ejemplo, los conflictos con la distribución de los bienes sociales (ingresos, puestos de trabajo y seguridad social), por ejemplo (Beck, 1996). En este mismo sentido, se puede, además, distinguir entre una *primera y segunda modernidad* o también llamada *sociedad del riesgo* que siguiendo a Beck & Beck-Gernsheim (2003) la podemos describir en los siguientes términos:

En la primera modernidad o modernidad de la estructura, la sociedad estaba concebida como un sistema lineal, el cual tenía puntos de equilibrio separados, y sólo fuerzas externas podían perturbar este equilibrio y conducir a un cambio de sistema; esta fase fue lineal, fue

una cuestión de juicio determinado y de un seguir las normas. Por otra parte, la segunda modernidad no es lineal y es un asunto de búsqueda de normas y de juicio reflexivo que siempre se centra en la incertidumbre, en el riesgo, pero también deja la puerta abierta a la innovación; en esta, el individuo debe buscar la regla y establecer una conducta moral consciente y autónoma (p. 11).

5. LA INDIVIDUACIÓN CON ÉNFASIS EN LO COLECTIVO

En segundo lugar, la individuación ha sido teorizada haciendo alusión a lo *colectivo*, con tres matices fundamentales, a saber: heterogéneo, homogenización identitaria y homogenización abstracta. Pasemos a continuación a explicar esta clasificación.

6. HETEROGÉNEO

Bajo esta taxonomía se encuentra un modelo de relación individuo-sociedad donde es posible la articulación mediante el *habitus de clase* (Bourdieu, 1991) y la *socialización*, que promueve la formación de esquemas con diversidad de repertorios de acción que cohesionan a un orden social tamizado por las particularidades de la colectividad (Lahire, 2004).

El sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002) posee una teoría que explica individuación a partir del concepto de *habitus* definido como (Bourdieu, 1991):

Sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (p. 92, cursivas del autor).

Mediante el concepto de *habitus* el autor da cuenta del modo en que la estructura social se internaliza no de modo mecánico sino reconociendo las singularidades, agregando (Bourdieu, 1991) que:

Se podría considerar el *habitus* de clase (o de grupo), es decir, el *habitus* individual en la medida que expresa o refleja el de clase (o grupo) como un sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, principios [*schèmes*] comunes de percepción, concepción y acción, que constituyen la condición de toda objetivación y de toda aperccepción, y basar la concertación objetiva de las prácticas y la unicidad de la visión del mundo sobre la perfecta impersonalidad y el carácter sustituible perfecto de las prácticas y las visiones singulares (p. 104).

Los planteamientos de Bourdieu se consideran imprescindibles al momento de establecer una relación individuo-sociedad, a partir de uno de sus conceptos centrales como es el de *habitus*, por lo mismo, tal concepto es sin lugar a dudas un aporte para la configuración de los debates en torno a la individuación/individualización, donde Bourdieu no se inscribe dentro de los autores que decretan el “fin de la sociedad” y un retorno al individuo, sino muy por el contrario, el concepto de *habitus*, clase y campo son operadores analíticos que vuelven a colocar en el centro la cuestión de las estructuras sociales, en tanto que estructurantes del comportamiento de los individuos (Corcuff, 2010, 2008; Giménez, 2010).

El sociólogo francés Bernard Lahire (1963-), sostiene que los procesos de *socialización* en las sociedades contemporáneas, nos permiten destacar que la *individuación* produce individuos caracterizados como *actores plurales* que incorporan (Lahire, 2004):

Multiplicidad de esquemas de acción (esquemas sensomotrices, esquemas de percepción, evaluación, apreciación, etc.), de hábitos (hábitos de pensamiento, lenguaje, movimiento...) que se organizan en tantos repertorios como contextos sociales pertinentes, que dicho actor aprende a distinguir —y a menudo a designar— a través del conjunto de sus experiencias socializadoras anteriores. Si recuperamos la metáfora del “*stock*” [...]. Se revela organizado en forma de repertorios sociales [...] de esquemas, repertorios distintos entre sí, pero interconectados, y que conllevan, seguramente,

elementos en común. Los repertorios de esquemas de acción (de hábitos) son conjuntos de compendios de experiencias sociales que han sido construidos-incorporados en el transcurso de la socialización anterior en marcos sociales limitados-delimitados [...]. Para llevar al extremo la metáfora del stock, podríamos decir que este se compone de productos (los esquemas de acción) que no son todos necesarios en todo momento y en todo contexto. Depositados (*deponere*) en el stock, se hallan disponibles, a disposición, en la medida en que puede disponerse (*disponere*) de ellos. Dichos productos (de la socialización) son, a menudo, de uso diferido, puestos temporal o duraderamente en reserva, a la espera de los resortes que los pongan en movimiento. Por último, en el conjunto de los contextos sociales, las transferencias y transposiciones (analógicas) de los esquemas de acción raramente son transversales, sino que tienen lugar en el interior de los límites —vagos— de cada contexto social [y, por consiguiente, de cada repertorio] (pp. 55-56).

7. HOMOGENIZACIÓN IDENTITARIA

Esta perspectiva formula un acercamiento a la relación individuo-sociedad, que considera la integración de un individuo a la sociedad, por la vía de plegarse a un único sentido de la historia y de conquista del futuro, cuyo instrumento es la revolución, que solo podrá ser llevada a cabo por el proletariado con su conciencia de clase y la guía del Partido Comunista, solo así es posible derrotar a la burguesía nacional y transnacional (Lukács, 1970; Marx, 2008; Marx & Engels, 2001).

Un influyente autor es el filósofo y sociólogo alemán Karl Marx (1818-1883), que según el análisis realizado por Torrano (2008), también se puede considerar importante por sus aportes a la teoría sociológica respecto a la relación individuo-sociedad, específicamente a la *individuación*. Para Marx (2008):

En la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio evolutivo de sus fuerzas productivas materiales. La totalidad de esas relaciones de producción constituye la estructura económica

de la sociedad, la base real sobre la cual se alza un edificio [Überbau] jurídico y político, y a la cual corresponden *determinadas formas de conciencia social*. El modo de producción de la vida natural determina [bedingen] el proceso social, político e intelectual de la vida en general. *No es la conciencia de los hombres la que determina su ser, sino, por el contrario, es su existencia social lo que determina su conciencia* (pp. 4-5, cursivas nuestras).

La relación individuo-sociedad señalada por Marx (2008) pareciera dejarnos del lado de un determinismo mecánico de orden estructural economicista, sin embargo, Torrano (2008) sostiene que el individuo como conciencia o *general intellect* dentro de la teoría marxista, es entendido de manera correcta como un individuo histórico, social, constituido por su práctica. Estos elementos aparecen cuando Marx afirma: “Feurbach disuelve el ser religioso en el ser humano. Pero el ser *humano* es una abstracción inherente al individuo aislado. En su realidad, el ser humano es el *ensamble* de las relaciones sociales” (Marx, 1981 citado en Torrano, 2008, p. 6). Este concepto se complementa con otro pasaje donde Karl Marx agrega:

La historia no hace nada (...). Ante todo, *es el hombre, es el hombre real y vivo quien hace todo eso* y realiza los combates; estemos seguros que no es la historia la que se sirve del hombre como de un medio para realizar sus propios fines; *no es más que la actividad del hombre la que conduce a esos objetivos* (Marx, 1938, citado en Torrano, 2008, p. 7, cursivas nuestras).

En síntesis, el planteamiento de Marx, tal como lo describe Torrano (2008), dota a la individuación de un carácter dinámico, así el individuo no está determinado ni por la historia, ni por los medios de producción, ni mecánicamente por la superestructura económica, sino que en el contexto de esas relaciones que le influyen (pero no lo determinan), deviene individuo, estando siempre constituido por su práctica.

Para Martuccelli (2007b) los planteamientos de Karl Marx y de los autores marxistas en general, deben ser entendidos como *una vía de individuación* que se expresa en términos de *sujeto colectivo*, es decir, frente a la dominación capitalista la emancipación solo puede lograrse mediante la acción revolucionaria del proletariado (sujeto colectivo) como motor de la historia. En palabras de Marx & Engels (2001) el proletariado:

Es un movimiento propio de la *inmensa mayoría en provecho de la inmensa mayoría*. El proletariado, capa inferior de la sociedad actual, no puede levantarse, no puede enderezarse, sin *hacer saltar toda la superestructura formada por las capas de la sociedad oficial* (p. 50, cursivas nuestras).

El filósofo húngaro Georg Lukács (1885-1971) siguiendo los planteamientos marxistas clásicos respecto al proletariado y el papel de la *conciencia de clase* afirmará (Lukács, 1970):

El proletariado solo se realiza suprimiéndose, llevando hasta el fin su lucha de clase e implantando así la sociedad sin clases. La lucha por esa sociedad, de la cual la dictadura del proletariado es una simple fase, no es solamente una lucha contra el enemigo exterior, la burguesía, sino también una lucha del proletariado contra sí mismo: contra los efectos devastadores y degradantes del sistema capitalista *sobre su conciencia de clase*. El proletariado no habrá logrado la victoria verdadera hasta que haya superado esos efectos en sí mismo. La separación entre los diferentes sectores que deberían estar reunidos, los diferentes niveles de conciencia a que ha llegado el proletariado en los diferentes dominios permiten medir exactamente el punto que se ha alcanzado y lo que falta por conseguir. El proletariado no debe retroceder ante ninguna autocrítica, porque solamente la verdad puede traer su victoria, y la autocrítica debe ser, por tanto, su elemento vital (p. 109).

8. HOMOGENIZACIÓN ABSTRACTA

Bajo esta denominación encontramos procesos societales anónimos, impersonales que despliegan su influencia por todo el cuerpo social, tal como conciencia orgánica, descentralización profesional y solidaridad orgánica (Durkheim, 2006, 2004, 2003, 2002, 2001), diferenciación funcional (Luhmann, 2007, 1995), en el contexto de la socialización, la interiorización de un sistema de expectativas de rol complementarias y de significación funcional (Parsons, 1988). En el mismo contexto de socialización, la perspectiva que los hechos objetivos se interiorizan como procesos subjetivos, en tanto están cargados de significados (Berger & Luckmann, 1995). Por otro lado, se concibe la individuación como una interacción no solo con

otros seres humanos o con la sociedad, sino muy importante, que las obras tecnológicas influyen sobre el sujeto (Latour, 2007, 2008). Para completar, la idea de una *sociedad del control* que actúa sobre los sujetos considerándolos como cifra, indicador (Deleuze, 2006).

La autora Zabłudovsky (2013), considera que uno de los sociólogos clásicos que contribuyen al concepto de *individualización* es el filósofo y sociólogo francés Émile Durkheim (1858-1917), quien sostiene que la modernidad con la división social del trabajo, promueve la *solidaridad orgánica*, descrita por Durkheim (2001) como proceso en los siguientes términos:

Depende cada uno tanto más estrechamente de la sociedad cuanto más dividido está el trabajo, y, por otra parte, *la actividad de cada uno es tanto más personal cuanto está más especializada*. Sin duda, por circunscrita que sea, jamás es completamente original; incluso en el ejercicio de nuestra profesión nos conformamos con usos y prácticas que nos son comunes [...] Aquí pues, la individualidad del todo aumenta al mismo tiempo que la de las partes; la sociedad se hace más capaz para moverse con unidad, a la vez que *cada uno de los elementos tiene más movimientos propios* (pp. 153-154, cursivas nuestras).

Para Zabłudovsky (2013) la teorización durkheimiana se referirá al individualismo como una forma de conciencia colectiva propia de las sociedades modernas, al respecto, el propio Durkheim (2003) sostiene:

Incluso hoy, por *grande que sea la libertad que nos concedemos recíprocamente*, un hombre que negase totalmente el progreso, que ultrajara el ideal humano con el que están comprometidas las sociedades modernas, parecería un sacrilegio. Hay al menos un principio que hasta los pueblos más adictos al libre examen tienden a colocar por encima de toda réplica y a considerar como intangible: *el propio principio del libre examen* (p. 339).

Incluso más, Durkheim (2004) verá que la única descentralización positiva es el de las profesiones, lo que expresa así:

La única descentralización que, sin quebrar la unidad nacional, permitiría multiplicar centros de la vida común, es la que podríamos denominar la *descentralización profesional*. Porque, como cada uno de estos centros no sería sino el foco de una actividad especial

y restringida, resultarían inseparables unos de otros y el *individuo* podría, en consecuencia, vincularse a ellos sin por esto volverse menos solidario con el todo (p. 401).

Como hemos podido constatar, el planteamiento de Durkheim (2001, 2002, 2003, 2004) respecto a la *individuación*, expresa una formulación epistemológica y teórica que aplica como método al estudio de la sociedad, nos referimos al concepto central de *hechos sociales* (Durkheim, 2002) definidos como:

Modos de *actuar, de pensar y de sentir* que presentan la propiedad notable de que existen fuera de las conciencias individuales. Estos tipos de conducta o de pensamiento no son solo exteriores al individuo, sino *que están dotados de un poder imperativo y coercitivo en virtud del cual se imponen a él, lo quiera o no*. Sin duda, cuando me conformo a él plenamente, esta coacción no se siente o se siente poco, ya que es inútil. Pero no deja de ser un carácter intrínseco de esos hechos y la prueba estriba en que se afirma en cuanto yo trato de resistir (p. 39, cursivas nuestras).

Para el sociólogo alemán Niklas Luhmann (1927-1998), la teorización sociológica ha enfocado la relación individuo y sociedad básicamente en términos de una oposición que posee dos polos. De un lado una relación de *condicionamiento* o de *agregación* en un escenario atravesado por severos enfrentamientos ideológicos y políticos entre individualismo (liberalismo) y el colectivismo (Luhmann, 1995). Habiendo situado ese contexto, el autor se refiere a la *individuación* puntualizando que (Luhmann, 1995):

[...] *Es la sociedad misma la que aumenta la individualidad de los individuos* mediante el proceso evolutivo que se expresa en un *aumento de la diferenciación*, y la que, por consiguiente, tiene la responsabilidad de la “*institucionalización*” del individualismo. La sociedad no es sencillamente una parte más en el litigio por la distribución de los bienes: *es ella la que produce la diferencia entre el individuo y la sociedad*, la que produce las correspondientes ideologías individualistas o colectivistas (pp. 55—56, cursivas nuestras).

También el autor se encargará de situar un horizonte comprensivo e interpretativo para la individuación, precisando sus efectos en la individualización cuando afirma (Luhmann, 2007):

[...] La función latente de la individualización/personalización moderna reside más bien en volver *plausibles las relaciones de tiempo* que la sociedad ha creado y que ahora hay que soportar. Esto también explica *la extraña exigencia de originalidad, singularidad, autenticidad del darse a sí mismo sentido, con lo cual se ve enfrentado el individuo moderno y que psíquicamente no puede cumplir sino copiando patrones de individualidad* (p. 808, cursivas nuestras).

Siguiendo los planteamientos del sociólogo austriaco Peter L. Berger (1927-2017) y del sociólogo esloveno Thomas Luckmann (1927-2016) que proponen un proceso de individuación mediante un operador analítico como es la *socialización*. Así, Berger & Luckmann (1995) sostienen:

El individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos [...]. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez: por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad (pp. 164-166, cursivas nuestras).

Para el filósofo, sociólogo y antropólogo francés, Bruno Latour (1947-) la individuación ha sido entendida centrándose en la influencia de los demás seres humanos y se ha obviado el decisivo papel de las obras tecnológicas sobre el sujeto, así sostiene Latour (2007):

Poseemos centenares de mitos que narran cómo el sujeto (o el colectivo, o la intersubjetividad, o las epistemes) construye el objeto; la revolución copernicana de Kant no es más que un ejemplo en un largo linaje. *No obstante, no tenemos nada para narrarnos el otro aspecto de la historia: cómo el objeto hace al sujeto* (p. 123, cursivas nuestras).

En consecuencia, la individuación para Latour (2007) implica asumir que:

Quando abandonamos el mundo moderno no caemos sobre alguien o algo, no caemos sobre una esencia, sino sobre un proceso, un movimiento, un pasaje, literalmente un *pase* [...] Partimos de una existencia continuada y arriesgada —continuada porque es arriesgada— y no de una esencia; partimos del encuentro y no de la permanencia. Partimos del *vinculum* mismo, *del pasaje y de la relación, no aceptando como punto de partida ningún ser que salga de esta relación a la vez colectiva, real y discursiva. No partimos de los hombres, ese recién llegado, ni del lenguaje, todavía posterior. El mundo del sentido y el mundo del ser son un solo y único mundo, el de la traducción, de la sustitución, de la delegación, del pase*” (p. 187, cursivas nuestras).

Una manera de sintetizar su planteamiento respecto a la *individuación* es asumir según Latour (2008) que:

La cuestión de lo social cuando los vínculos en los que uno está involucrado comienzan a desplegarse; *lo social se detecta además a través de los sorprendentes movimientos de una asociación a la siguiente; esos movimientos de una asociación a la siguiente; esos movimientos pueden ser suspendidos o reiniciados*; cuando son suspendidos prematuramente, lo social, tal como se lo concibe normalmente, aparece compuesto por participantes ya aceptados llamados “actores sociales”, que son miembros de una “sociedad”; cuando el movimiento hacia la recolección se reinicia, rastrea lo social en tanto asociaciones a través de muchas entidades no sociales que podrían convertirse en participantes más adelante; *si se lo realiza sistemáticamente, este rastreo puede culminar en una definición compartida de un mundo común* (p. 345, cursivas nuestras).

9. INDIVIDUO-COLECTIVO

La interpretación sociológica respecto al vínculo individuo-sociedad, no lleva a privilegiar un punto u otro de tal dicotomía, sino a considerar que las formas cualitativamente distintas de *saber-poder* se expresan a través de instituciones, que si bien, producen *disciplinas, exámenes y dispositivos*, es decir, formas diversas de *saber-poder*, siempre encuentran *resistencias* por parte del sujeto, por lo mismo, nunca el sujeto está determinado por el *saber-poder*

que se despliega respecto de él/ella (Foucault, 2007, 2006, 2002, 1988, 1980). Para algunos filósofos, el énfasis debiera colocarse en la producción social de los individuos (Simondon, 2009; Virno, 2003). Para completar, los sociólogos clásicos aportan conceptos como *configuración* (Elias, 1996, 1990), *círculos sociales* (Simmel, 1986), *individualismo metodológico y acción social* (Weber, 2013, 1997). Para completar, los sociólogos contemporáneos sostienen la necesidad de realizar un *socio-análisis* (Bajoit, 2010) y una *Sociología Clínica* para comprender de forma adecuada el vínculo individuo-sociedad (De Gualejac, 2016 en Théodore, Guerrero, Basaure, 2016; De Gualejac, 2002).

Siguiendo los planteamientos del filósofo y sociólogo alemán Max Weber (1864-1920), uno de los conceptos centrales dentro de su teoría, es el de *acción social* que define como: “una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de *otros*, orientándose por esta en su desarrollo” (Weber, 1997, p. 5). Esta definición, tal como señalan Duek & Inda (2005), se trata de una interpretación de Weber (1997) respecto a la acción social, que no reside en estructuras sociales externas coactivas, sino en el *sentido* posible de otorgar por el individuo a las acciones pasadas, presentes o esperadas en el futuro, por tanto, se sitúa en una clara oposición a Durkheim (2002), quien concibe el comportamiento de los individuos como resultado de *estructuras sociales coactivas*.

En síntesis, podemos afirmar que la *individuación* desde los planteamientos de Weber (1997), siguiendo a Duek & Inda (2005), son un claro posicionamiento de *individualismo metodológico* (Weber, 1997) al concebir que:

Para otros fines de conocimiento (por ejemplo, jurídicos) o por finalidades prácticas puede ser conveniente y hasta sencillamente inevitable tratar a determinadas formaciones sociales (Estado, cooperativas, compañías anónimas, fundación) como si fueran *individuos* (por ejemplo, como sujetos de derechos y deberes, de determinadas acciones de alcance jurídico). Para la interpretación comprensiva de la Sociología, por el contrario, esas formaciones no son otra cosa que desarrollos y entrelazamientos de acciones específicas de personas individuales, ya que tan solo estas pueden ser sujeto de una acción orientada por su sentido. A pesar de esto, la Sociología no puede ignorar, aun para sus propios fines, aquellas

estructuras conceptuales de naturaleza colectiva que son instrumentos de otras maneras de enfrentarse con la realidad (p. 12).

El filósofo y sociólogo alemán George Simmel (1858-1918), se posiciona desde una perspectiva epistemológica-teórica sosteniendo que (Simmel, 1986):

De lo que se trata es, ante todo, de esto: que el *contenido social de la vida*, aunque pueda ser explicado totalmente por los antecedentes sociales y por las relaciones sociales mutuas, debe considerarse al propio tiempo también, bajo la categoría de *la vida individual*, como *vivencia del individuo*... La sociedad consta de seres que por un lado se sienten cual existencias plenamente sociales y, por otro lado, cual existencias personales sin cambiar por ello su contenido (pp. 50-51, cursivas nuestras).

Considerando el planteamiento anteriormente citado de Simmel (1986), llevará al autor a un concepto afín como es el de *círculos sociales*, que según Robles (2000b), se entienden como matrices policéntricas de interacción donde se desenvuelve la vida social de los individuos, en tanto que sistema de coordenadas de producción simbólica. Por ejemplo, la participación (en el aspecto profesional, de la sociedad científica, respecto de las instituciones civiles y políticas, de la familia y sus roles, etc.), son sin duda, aspectos que permiten una mayor libertad, pero al mismo tiempo, riesgos insospechados para la libertad misma.

Para Robles (2001), los planteamientos de Simmel, específicamente, el referido al *círculo social*, lleva al autor a comprender la individualidad a través de innumerables hilos de significación práctica vinculada a la participación en los distintos círculos sociales, por tanto, la conciencia social surge como resultado de una interacción dinámica, múltiple y abierta, en tanto que flujo al cambio, ajustándose a la historia y a las dimensiones biográficas de los(as) actores y actrices sociales. En consecuencia, para Henríquez y Tello (2007), los aportes de George Simmel nos llevan a comprender las bases sociales en la configuración de los individuos como experiencia social de su particularidad, puesto que, los distintos círculos sociales a los cuales se pertenece, hace que le confiera una individualidad específica, resultado de las múltiples y no repetibles formas de configuraciones de tales lazos sociales, por tanto, de procesos e interacción flexibles que permiten entender la singularidad de los individuos.

En los aportes de Simmel, encontramos importantes consecuencias teóricas y epistemológicas para el estudio de los procesos de *individuación*, puesto que, coloca en el centro la individualidad en su irrepetible singularidad o particularidad, haciendo que toda comprensión de la historia deba integrar no solo la dimensión de la cultura objetivada a partir de las instituciones sociales, sino además, de la cultura subjetiva, manifestada en los contenidos fluidos de las significaciones contenidas en experiencias individuales. Por lo mismo, la sociedad y los procesos sociales no son reificados. Esto permite una coextensión de la sociedad en las acciones recíprocas entre los individuos. Por lo mismo, Simmel prefiere enfocar los procesos de *individuación* desde la perspectiva de la *socialización* por cuanto deviene en un operador analítico que provee flexibilidad y fluidez para comprender la vida social (Frisby, 2002; Robles, 2000b, 2001; Saferstein, 2010; Wilkis & Berger, 2005).

Las formulaciones teóricas del sociólogo judío-alemán Norbert Elias (1897-1990) respecto a la *individualización* le lleva a entenderla dentro de un proceso civilizatorio e histórico amplio, así, Elias (1990) llega a sostener que se trata de:

Un fenómeno tanto social *como individual*, estos problemas forman parte del contexto de la gran transformación en cuyo transcurso cada vez más seres humanos se *desprenden de grupos endógenos más reducidos, menos diferenciados y firmemente entretnejidos* y —como formaciones cerradas que se expanden en un movimiento de abanico sobre una superficie amplia— forman unos con otros sociedades estatales más diferenciadas y, finalmente, sociedades nacionales, dentro de las cuales *mantienen una mayor distancia interpersonal* (p. 151, cursivas nuestras).

El planteamiento de Elias (1990) posibilita establecer una forma distinta de pensar la relación individuo-sociedad, resultando imprescindible y central para el autor proponer otra tarea o finalidad analítica para la Sociología, lo cual se transforma, en definitiva, en otro programa analítico, expresado por Elias (2008) del siguiente modo:

Entre las tareas de la Sociología se cuenta no solo la investigación y la explicación de las regularidades específicas a que se encuentran sometidos los hombres en determinadas sociedades o grupos empíricamente observables, o en las sociedades en general, sino

también *librar al pensar y al hablar de tales regularidades de sus ataduras a modelos heterónomos* (p. 19, cursivas nuestras).

El concepto de individuación (Elias, 1990) desde el programa analítico para la Sociología (Elias, 2008), le lleva a plantear un concepto central dentro de su obra como es el de *configuración*, operador analítico con el cual Elias (1996) se refiere a:

Relaciones de hombres armónicas, pacíficas y amistosas, así como inamistosas y conflictivas [...] Las configuraciones que los hombres constituyen entre sí, tienen la peculiaridad de *poder subsistir* con pequeñas variaciones, aun cuando todos los hombres concretos que, en un determinado momento, las constituyeron, hayan muerto y su sitio haya sido ocupado por otros individuos [...] son *tipos específicos de dependencia recíproca de los individuos, o, si lo expresamos con un término técnico, interdependencias específicas* (pp. 192-193, cursivas nuestras).

Efectuando una revisión sistemática de la obra de Norbert Elias, la autora Béjar (1991), sostiene que los conceptos centrales del autor son los de *individuación y configuración*, mediante los cuales Elias critica al *homo clausus*, *homo sociologicus*, a través de una integración no dicotómica entre individuo y sociedad, resultando importante desde un punto de vista epistemológico y teórico, por cuanto se transforma en un aporte significativo dentro de la teorización sociológica respecto de la relación individuo-sociedad. Al respecto, el propio Elias (1990) lo señala en los siguientes términos:

Considerados a un nivel más profundo, los individuos y la sociedad que estos conforman carecen de toda finalidad, de todo sentido. Los unos no existen sin la otra. Simplemente están allí, el *individuo en una sociedad formada por otros individuos, la sociedad siendo una sociedad de individuos*, tan carentes de sentido como las estrellas que forman un sistema solar o como los sistemas solares agrupados en una galaxia. *Y esta existencia de los individuos en la sociedad, esta existencia sin sentido, es el tejido sobre el que los seres humanos bordan las cambiantes figuras de su sentido, de su fin* (pp. 24-25, cursivas nuestras).

El sociólogo belga Guy Bajoit (1937-) sostiene que, para dar cuenta de la individuación, se debe recurrir a un modelo teórico denominado *socio-análisis* (Bajoit, 2010):

Su objeto es comprender las razones de las conductas de los actores, de lo que hacen y, de lo que dicen y, por consiguiente, *las razones de su acción* [...]. Además de las razones legítimas y voluntarias que el actor reconoce sin problemas (*las razones reconocidas*, las que él confiesa abiertamente, las que expresa explícitamente en su discurso), existen otras que él prefiere guardar(se), aun cuando las conozca, porque son menos legítimas o no legítimas del todo (*las razones oportunas*, las que derivan de su *ideología*); pero, todavía más en lo profundo, existen razones que el actor simplemente ignora, sea porque las ha incorporado profundamente (*las razones interiorizadas* que obedecen a su *habitus*), sea porque las ha reprimido (*razones censuradas*, las que operan en el fondo de su inconsciente) (pp. 32-33).

Para finalizar Bajoit (2010) enfatiza que:

El socio-análisis trata de comprender las conductas de los individuos analizando cómo estos *actúan sobre los demás* para tratar de *administrar*, con mayor o menos éxito, las *tensiones* entre sus *expectativas relacionales* y las *coerciones* que les imponen sus relaciones sociales en todos los grupos en los que participan (p. 36).

Considerado como una de las vías sociológicas para explicar la relación individuo-sociedad, la *sujeción* (Martuccelli, 2007b) tiene como uno de los representantes más connotados al filósofo francés Michel Foucault (1926-1984) quien sostiene la tesis de la sociedad disciplinaria que opera a través de instituciones como el convento, el ejército, la cárcel, la escuela, que actúan como reproductoras de las *disciplinas* que se manifiestan según Foucault (2002) en:

Una *coerción ininterrumpida*, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que retícula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos. A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la *sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad* es a lo que se le puede llamar “disciplinas” (p. 141, cursivas nuestras).

En segundo lugar, Foucault (2006) para dar cuenta de una forma cualitativamente distinta de ejercer el poder formulará el concepto de *examen*, proceso que:

Combina las técnicas de la *jerarquía que vigila* y las de *sanción que normaliza*. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual *se los diferencia y se los sanciona*. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el *examen* se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad (p. 189, cursivas nuestras).

Mediante el *examen* se pasará entonces a una forma de poder que se ejerce en la sociedad sobre la peligrosidad, las virtualidades y eventualidades del comportamiento. Así, Foucault (1980) afirma:

El control de los individuos, esa suerte de control penal punitivo a nivel de sus virtualidades, no puede ser efectuado por la justicia, sino por una serie de poderes laterales, al margen de la justicia, tales como la policía y toda una *red de instituciones de vigilancia y corrección: la policía para la vigilancia, las instituciones psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas y pedagógicas para la corrección [...]*. Esta red de un poder que no es judicial debe desempeñar una de las funciones que se atribuye la justicia a sí misma en esta etapa: función que no es ya de castigar las infracciones de los individuos sino de *corregir sus virtualidades* (pp. 97-98, cursivas nuestras).

Otro concepto desde el cual Foucault (2007) estudia las manifestaciones contemporáneas del poder en la economía neoliberal es la formulación del concepto de *biopolítica* con el cual intenta mostrar, en sus propias palabras, que:

Todos los problemas que intento identificar actualmente tienen como núcleo central, por supuesto, ese algo que llamamos *población*. Por consiguiente, será a partir de allí que pueda formarse algo semejante a una biopolítica. Pero me parece que el análisis de la biopolítica solo puede hacerse cuando se ha comprendido el régimen general de esa razón gubernamental de la que les hablo, ese régimen general que podemos llamar *cuestión de verdad, primeramente, de la verdad económica dentro de la razón gubernamental*; y, por ende, si se comprende con claridad de qué se trata en ese régimen que es el liberalismo, opuesto a la razón de Estado (p. 41, cursivas nuestras).

Siguiendo la concepción de Foucault (1988) sobre la relación del sujeto con el poder en la sociedad, el autor es claro en pensar esa noción no como un poder que “desde afuera” del sujeto se ejerce a través de diversas institucionalidades, sino un poder que se reticula de tal forma que tamiza todo lo social, no se ejerce como un poder de coacción que pesa solo como una externalidad mecánica, por lo mismo, la vía de individuación es leída en clave de sujeción. Además, es muy importante señalar que frente al poder siempre por parte del sujeto existe la posibilidad de variadas formas de resistencias. En palabras del autor:

Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. *Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos.* Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete. [...]. En general, puede decirse que hay tres tipos de luchas: las que se oponen a las formas de dominación (étnica, social y religiosa); las que denuncian las formas de explotación que separan a los individuos de lo que producen, y las que combaten todo aquello que ata al individuo a sí mismo y de este modo lo somete a otros (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y de sumisión) (p. 7, cursivas nuestras).

Realizando un análisis sistemático de la obra de Michel Foucault sobre su concepto de *dispositivo* Gilles Deleuze (1990) precisa que se trata metafóricamente de:

Una especie de ovillo o madeja, *un conjunto multilineal*. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a *variaciones de dirección* (bifurcada, ahorquillada), sometida a *derivaciones*. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables,

las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. De manera que las tres grandes instancias que Foucault distingue sucesivamente (Saber, Poder y Subjetividad) no poseen en modo alguno contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí (p. 155).

Para el filósofo francés Gilbert Simondon (1924-1989) la Sociología preocupada de la *individuación*, al plantearse la *pregunta ¿qué es un individuo?* Debería responderse en los siguientes términos (Simondon, 2009):

El individuo no es un ser sino un acto, y el ser es individuo como agente de ese acto de individuación a través del cual se manifiesta y existe. La individualidad en su aspecto de la generación, se explica por la génesis de un ser y consiste en la perpetuación de dicha génesis; *el individuo es lo que ha sido individuado* y continúa individuándose; es relación transductiva de una actividad, a la vez resultado y agente, consistencia y coherencia de esta actividad por la cual ha sido constituido y a través de la cual constituye [...] Almacena, transforma, reactualiza y pone en práctica el esquema que lo ha constituido; lo propaga al individualizarse. *El individuo es el resultado de una formación*; es el resumen exhaustivo y puede hacer renacer un conjunto vasto; la existencia del individuo es esta operación de transferencia amplificante. Por esta razón, el individuo está siempre en relación doble y anfibiológica con lo que le precede y con lo que le sigue (pp. 281-282, cursivas nuestras).

Un autor claramente influido por Simondon (2009) es el filósofo y semiólogo italiano Paolo Virno (1952-), quien señala que la individuación como principio, significa (Virno, 2003):

Considerar esas singularidades como puntos de llegada, no como datos previos o puntos de partida; los individuos deben ser considerados como el resultado final de un *proceso de individuación*, no como átomos solipsistas [...]. El proceso a través del cual se producen las singularidades tiene un *insumo* no individual, preindividual. La singularidad echa raíces en su opuesto, proviene de aquello que está en sus antípodas. La noción de multitud parece tener cierto aire de familia con el pensamiento liberal porque valoriza la individualidad, pero al mismo tiempo se diferencia radicalmente de aquél en el hecho de que *tal individualidad es el fruto final de una individuación que proviene*

de lo universal, de lo genérico, de lo preindividual. La aparente cercanía se convierte de este modo en la máxima distancia (pp. 77-78, cursivas nuestras).

El sociólogo francés Vicente de Gualejac (1926-) desde una perspectiva de Sociología Clínica (De Gualejac, 2016 en Théodore, Guerrero, Basaure, 2016) le lleva a entender la articulación entre individuo y sociedad desde la *individuación* afirmando que (De Gaulejac, 2002):

Todo fenómeno psicológico es un fenómeno sociológico en la medida en que no se puede concebir un sujeto sin objeto, sin ideología, sin el orden simbólico a través de cual éste se reafirma como tal. El mundo psíquico es una realidad que tiene sus propias leyes de funcionamiento, accesible solamente a través de *prácticas sociales y de significaciones*. La prueba de lo social no puede ser sino mental: no es posible asir el sentido y la función de un hecho social sino a través de una experiencia vivida, su incidencia sobre una conciencia individual y en último lugar la palabra que permite dar cuenta de este hecho [...]. El conjunto de estos elementos nos permite comprender y analizar *la existencia individual como un fenómeno dialéctico entre el “individuo producido” —producto de las relaciones sociales, producto del deseo del otro, producto de la historia— y “el individuo productor” —productor de su futuro, de una identidad que le sea propia, trabajo de un sujeto que intenta acceder a la autonomía—*. El individuo es actuado por un cierto número de determinismos y al mismo tiempo actuante en la medida en que “su deseo de ser” lo impulsa a explorar otras posibilidades, a encontrar el goce y la completitud dentro de las formas de realización de sí que lo impulsan a crear y a afirmar su singularidad. Este trabajo dialéctico puede ser delimitado en una doble perspectiva, diacrónica y sincrónica (p. 67, cursivas nuestras).

10. INDIVIDUO

A continuación, retomamos la tipología realizada respecto a la individuación. La explicación de este proceso societal es asumida con énfasis, en primer lugar, al individuo, es decir, se comparte en lo fundamental un diagnóstico sobre la sociedad contemporánea que implica que los cambios acaecidos y en curso han desplazado la centralidad de un amplio espectro

de la institucionalidad vigente como para comprender el comportamiento de los individuos con referencia a parámetros normativos firmes y estables. Incluso, llega a enfatizarse el carácter singularista de los individuos en su trayectoria, existiendo una imposibilidad de recomponer el sentido de su acción desde la lógica de un sistema societal concebido como una totalidad que ejerce una dominación sin fallas (Araujo y Martuccelli, 2010; Dubet, 2015, 2011, 2013, 2006; Martuccelli, 2010, 2007a, 2007b; PNUD, 2015; Touraine, 2013).

Para el sociólogo francés Françoise Dubet (1946-) tener por objeto de estudio la sociedad para construir un modelo descriptivo o explicativo de los cambios sociales en curso no resulta posible por cuanto (Dubet, 2013):

Las instituciones de socialización ya no parecen estar en condiciones de “formatear” a los individuos y prepararlos con la eficacia que suponía la *sociedad* para cubrir los puestos que los aguardan. De hecho, la distancia, la crítica, la reflexividad, el desfase han llegado a ser la regla, y la *maravillosa armonía de la sociedad de los sociólogos, ya no parece ser otra cosa que una ideología desgastada*. Ideología tanto más envejecida cuanto que ya no corresponde con los Estados-naciones que continúan vigentes, y acaso más que nunca, pero han dejado de ser la *sociedad*, cuando es razonable concebirlos como la integración de una cultura nacional, de una economía también nacional y de una soberanía política cabal. Entonces la sociología de la sociedad se convierte en una vaga nostalgia, o bien en una postura *crítica empeñada en describir la vida social como un mecanismo de dominación sin fallas* (pp. 12-13, cursivas nuestras).

Por tanto, para Dubet (2013) se debe colocar en el centro de los análisis de la Sociología al *individuo* que como resultado de los procesos de *individuación* contemporáneos:

Es definido más por sus *tribulaciones* que por sus posiciones; tiene que ser, simultáneamente, auténtico y productivo, racional y solidario, y la crítica solo puede efectuarse en nombre del individuo y de las “patologías sociales” que lo privan de reconocimiento. Nada muestra mejor ese cambio que las transformaciones de los modelos de justicia social. En tanto que el paradigma de la *sociedad* llevaba a estrechar el espacio de las posiciones sociales en nombre de la

integración, el de la *cohesión social* invita a reflexionar, sobre todo, en términos de desigualdad de *posibilidades y oportunidades*. Las desigualdades injustas se perciben como discriminaciones, como obstáculos a las posibilidades de alcanzar equitativamente todas las posiciones sociales en función exclusiva del mérito de los individuos. *La imagen de los grupos sociales se transforma: la “vieja” oposición entre las clases es sustituida por la competencia entre los individuos y los grupos* más o menos estigmatizados y discriminados (pp. 13-14, cursivas nuestras).

Siguiendo los planteamientos de individuación de la *experiencia* que surge en los individuos en el contexto de las transformaciones sociales, lleva a Dubet (2015) a señalar que:

Desde el punto de vista de los individuos, la experiencia social se presenta a la vez como un *conjunto de pruebas que superar y de condicionamientos, y como una obligación de acción y de subjetividad*. Los individuos están “condicionados”, “determinados”, “obligados” por tres grandes mecanismos. En primer lugar, *no eligen su identidad, tampoco su posición social*, estas les están dadas y, en gran medida, los individuos trabajan para defenderlas contra aquello que las pone en riesgo. Además, los actores *obran en una multitud de mercados*, de los cuales intentan sacar provecho, pero también esa lógica sufre fuertes constricciones por causa de la desigual distribución de recursos materiales, sociales y simbólicos. Por último, los individuos *se piensan a sí mismos a partir de las representaciones simbólicas de sus capacidades de ser los sujetos de su propia vida*, representaciones que les están dadas por la cultura, el arte, la religión, los medios masivos de comunicación y todos los imaginarios de realización y dominio personales (p. 71, cursivas nuestras).

El sociólogo francés Alain Touraine (1925-) hace un diagnóstico respecto a la realidad de la sociedad contemporánea que concuerda en lo fundamental con lo propuesto por Dubet (2013), pues sostiene Touraine (2013):

En la actualidad estamos forzados a aceptar la idea del *fin de la sociedad* como sistema autocontrolado, aunque este término tiene dos significados opuestos que deben ser distinguidos para evitar malos entendidos. En la primera interpretación, *la sociedad ya no se considera más como un ente capaz de autorregulación*; es simplemente el

discurso de una *creciente dominación impersonal*: la del dinero, la del control político o la de los *mass media* [...]. Sin embargo, este lenguaje de denuncia cae preso rápidamente en su propia incapacidad para entender la transformación constante de la sociedad por los actores sociales, en la medida en que esta *ve a los actores sociales simplemente como la manifestación de una dominación encubierta* [...]. Hay una sola manera de escapar de estas ruinas: considerar la construcción de cada individuo como actor y como el principio central de los juicios morales. Como consecuencia, *la tarea de la Sociología no es el análisis de los sistemas sociales, sino la comprensión de los actores sociales. El sentido del comportamiento no debe ser descubierto en la lógica de un sistema, sino en la de un actor* (pp. 136-137, cursivas nuestras).

La descripción e interpretación de la sociedad, realizada por el autor, le conduce a sostener que la *individuación* debe ser entendida en términos de *sujeto* (Touraine, 2013), connotando con ello que:

Desde 1989 y la caída del sistema soviético, muchos han abogado por una modernización capaz de unir al mundo, pero otros desean proteger la cultura local o una sociedad que perciben bajo la amenaza de la globalización. Ni la primera ni la segunda orientación pueden ser analizadas en términos del Sujeto. *El sujeto solo puede constituirse por la integración de ambos componentes contradictorios en el marco de un proyecto cultural que sea capaz de unir a la elección por la modernidad la intención de conservar el pasado. Esta integración solo es posible si le damos una importancia fundamental a la afirmación personal del individuo como Sujeto* (p. 143, cursivas nuestras).

Siguiendo los planteamientos de Touraine (2016) respecto del vínculo entre el sistema educativo y la individuación en el contexto de la sociedad, el autor plantea que:

Se admite fácilmente que la enseñanza tiene que responder a las necesidades de la vida social, pero no podemos pensar que únicamente una socialización exitosa permite lograr la individuación, puesto que *los intereses y los objetivos de las sociedades nunca coinciden con los objetivos y los proyectos de los individuos*. Esta búsqueda de combinaciones entre exigencias diferentes, por no decir contrapuestas, suscita inquietudes. ¿Es necesario zanjar entre ellas? No, y sería injusto considerar que

la ambivalencia al respecto y la voluntad de combinarlas equivalen a formas de renuncia y de componenda, *porque las combinaciones que estoy buscando se sitúan en la defensa del sujeto y no en una postura de componenda entre lo que defiende y lo que ataca al sujeto* (p. 228, cursivas nuestras).

El sociólogo peruano, Danilo Martuccelli (1964-) también ha realizado importantes aportes en la teorización sociológica respecto a la relación individuo-sociedad. En primer lugar, definirá la *individuación* como: “*la interrogación por el tipo de individuo que fabrica estructuralmente una sociedad*” (Martuccelli, 2007b, p. 30). En este mismo sentido señalará Martuccelli (2010) la tesis de la singularización de la experiencia de los individuos como resultado de procesos socio-estructurales e históricos en los siguientes términos:

Ahora bien, si la dinámica histórica central es la *expansión de la singularidad*, ¿por qué otorgarles un rol decisivo a los individuos? Porque la singularización, a diferencia de otras grandes tendencias sociales (la racionalización, la diferenciación, la movilización...) solo obtiene su plena significación a *escala de los individuos*. La singularización, a causa de su indisociable dimensión cualitativa, exige acordar una atención particular a las *experiencias individuales*. Por supuesto, como venimos de indicarlo, *el proceso de singularización en su producción estructural excede a los meros individuos*. Pero si los individuos no son en absoluto la razón primera de esta expansión, *la singularidad solo logra comprenderse, con todas las complejidades y matices, a escala de estos*. El estudio de la expansión estructural de la singularidad articula pues, a la vez, un *análisis histórico societal y un modo de percepción de la realidad social*. El objetivo es lograr una comprensión unitaria de los fenómenos sociales a la escala en la cual obtienen hoy su plena significación (pp. 14-15, cursivas nuestras).

En el trabajo realizado en coautoría Araujo y Martuccelli (2010) profundizan la tesis de la centralidad del individuo para el análisis sociológico contemporáneo afirmando:

Si el individuo obtiene una tal centralidad es porque su proceso de constitución permite describir *una nueva manera de hacer sociedad*. Es el ingreso en un nuevo período histórico y societal donde se halla la verdadera razón de ser de este proceso. Es a causa de la crisis de la idea de sociedad que es necesario dar cuenta de los procesos

sociales buscando la unidad de base de la sociología “desde abajo”, esto es, *desde los individuos*, con el fin de mostrar otras dimensiones detrás del fin de las *concepciones sistémicas totalizantes*. En verdad, el desafío posee una doble dimensión. Por un lado, y contra los partidarios de la noción de personaje social, es preciso afirmar la singularización en curso y la insuficiencia cada vez más patente de una cierta mirada sociológica. Pero por el otro lado, y esta vez contra los adeptos de una cierta sociología del individuo, es imperioso comprender que la situación actual no debe leerse únicamente desde la inevitable pluralidad de disposiciones individuales reduciendo la sociología al nivel del solo individuo (pp. 82-83, cursivas nuestras).

La psicóloga y psicoanalista peruana Kathy Araujo, ha sido influenciada por la línea teórica de Danilo Martuccelli, por tanto, para Araujo (2012) la individuación es definida como:

La pregunta por los grandes *condicionamientos estructurales* que producen *modalidades históricas distintas de individuo en las diversas sociedades*. El enfoque de la individuación propone, así, que *para la comprensión de las sociedades una vía privilegiada es el estudio de las formas en que los individuos se producen en sociedades históricamente definidas* (p. 230, cursivas nuestras).

Por otro lado, en los informes de investigación realizados en Chile, desde una teoría implícita funcionalista, han entendido la *individuación* (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2015) como:

El proceso en que la persona toma *conciencia de su autonomía y puede tomar distancia para reflexionar sobre las tradiciones y costumbres de su comunidad*. Así, define sus acciones según *motivaciones propias, que pueden o no coincidir con las de la mayoría social*. Pero no se trata de individualismo o separación de los otros, sino de *la capacidad de construirse como sujeto que elige y realiza su proyecto de vida con independencia de la tradición o las circunstancias sociales* (p. 146, cursivas nuestras).

Desde el año 2000 el PNUD en sus informes sobre Chile asumió el enfoque de la *individuación* aceptando de manera excesivamente optimista, sin tachas, que tal análisis ayudaría incluso a la consolidación democrática, sin embargo, no se refiere a los nuevos mecanismos de dominación que podría contener ni los efectos negativos en un contexto de elevadas desigualdades que caracteriza al país (Araujo, 2012).

II. ANTECEDENTES EPISTEMOLÓGICOS PARA LA TEORÍA DE INDIVIDUACIÓN MARTUCCELLI-ÁRAUJO: CRÍTICAS Y REFUTACIONES

Para comenzar, diremos que la teoría sobre la *individuación* (Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b; Martuccelli, 2010, 2007a, 2007b) plantea una epistemología que puede ser rastreada hasta un autor de la Sociología Clásica como es Weber (2001), quien al momento de considerar el análisis sociológico de la institucionalidad y del individuo señala:

Para otros fines de conocimiento (p. ej., jurídicos) o por finalidades prácticas puede ser conveniente y hasta sencillamente inevitable tratar a determinadas formaciones sociales (Estado, cooperativas, compañía anónima, fundación) como si fueran individuos (por ejemplo, como sujetos de derechos y deberes, o de determinadas acciones de alcance jurídico). Para la interpretación comprensiva de la Sociología, por el contrario, esas formaciones *no son otra cosa que desarrollos y entrelazamientos de acciones específicas de personas individuales, ya que tan solo estas pueden ser sujetos de una acción orientada por su sentido* (p. 12, cursivas nuestras).

Como se puede apreciar el autor coloca en primer término al *individuo* y su *acción*, que es analizada en términos *comprensivos* (Weber, 2001). De este modo, la noción de hacer una *Sociología a escala de individuo* (Martuccelli, 2007b) está claramente vinculada a los planteamientos de Weber (2001). Sin perjuicio de lo anterior, no podemos negar que Martuccelli (2007b) hace un aporte para el estudio de la sociedad, mostrando el carácter novedoso, el distingo y a veces la superación que a su juicio logra la teoría que acuña respecto a otras en el marco de la teoría sociológica, sin embargo, somos de la idea que siempre en el ámbito intelectual es necesario que se reconozcan las influencias de autores que preceden o son contemporáneos, pues en el campo histórico disciplinar de la Sociología —como de otras disciplinas del saber— las teorías no surgen *ex nihilo*.

Los planteamientos sobre *individuación* (Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b; Martuccelli, 2010, 2007a, 2007b) comienzan realizando un análisis respecto de la menor centralidad de las instituciones para comprender el comportamiento social que denominamos *individuación*,

diagnóstico que es también compartido por algunos autores de Sociología contemporánea (Dubet, 2011, 2006; Lahire, 2006, 2004).

Para Bajoit (2010) la perspectiva de la individuación martuccelliana, asume que el modelo cultural industrial ha perdido credibilidad, que muchos de los conceptos sociológicos, anclados en una sociedad moderna son insuficientes o sencillamente han sido superados por los cambios sociales acaecidos y en curso. Al respecto Bajoit (2010) es enfático en sostener que no es razón suficiente, a su juicio, para decretar la obsolescencia de los conceptos sociológicos de antaño, que resulta discutible que las sociedades en los inicios de la modernidad fueran homogéneas y tan unificadas que solo pudiera ocasionar una mecánica adhesión por parte de los(as) individuos(as), sin un trabajo reflexivo de los(as) mismos(as), llegando al punto, incluso, de considerar menos importante los procesos macrosociológicos. La idea martuccelliana de una *sociedad a escala de individuo* deviene, según Bajoit (2010), en una consecuencia epistemológica preocupante, pues se trabaja desde el objeto de análisis disciplinar de una Sociología donde paradójicamente *ya no existe sociedad*, sino individuos.

Otra interesante crítica a los planteamientos martuccellianos viene de una lectura interpretativa de los aportes de Bourdieu, efectuada por Corcuff (2010, 2008), quien defiende la centralidad del concepto de *habitus*, por cuanto, se encuentra influido por la *clase social como por la singularidad de las experiencias individuales*, en consecuencia, se podría afirmar que la retórica martuccelliana, se construye más bien en una argumentación para establecer un deslinde con teóricos de la Sociología clásicos y contemporáneos, buscando persuadir de la superación de su teoría de la individuación respecto a otras teorías existentes.

Para Corcuff (2010, 2008) no hay una superación de los enfoques teóricos modernos ni contemporáneos, por tanto, sostiene, como lo hemos visto, la necesidad imperiosa de un rescate de los planteamientos de Bourdieu, en particular, respecto a los conceptos de *clase y habitus*, desde los cuales aportar a la lectura sobre los procesos de individuación, sin perder la relación entre la singularidad de la experiencia y el carácter societal macro que la teoría martuccelliana sostiene haber trascendido.

Nuestra adscripción a la *teoría de individuación* planteada por Martuccelli (2010, 2007a, 2007b) y la aplicación de las misma, llevada a cabo por Araujo

y Martuccelli (2012a, 2012b) la consideramos una teoría consistente en sus aportes teóricos y en su viabilidad para efectuar un análisis empírico. Por lo mismo, desestimamos las críticas realizadas por Bajoit (2010), por cuanto la individuación en el enfoque martuccelliano, lejos de tratarse de una visión que prescindiera de la sociedad y de sus procesos macro, es un enfoque que incluye tal nivel, mediante la noción de *prueba*, una articulación con elementos sociológicos macro. En ese sentido, las *pruebas*, como operador analítico son importantes porque permiten hacer una distinción entre *pruebas institucionales* y *pruebas emergentes*, volviendo infundadas las críticas realizadas por Bajoit (2010) por cuanto persiste la sociedad y los individuos para el enfoque que se realiza.

La crítica efectuada por Corcuff (2010) al planteamiento teórico de Martuccelli (2010, 2007a, 2007b), se trata solo de una crítica que implícitamente busca socavar la novedad y originalidad, con los matices del caso, de la teoría martuccelliana por considerar —desde un particular trabajo hermenéutico— pertinentes los conceptos de *habitus* bourdiano como concepto para trabajar la individuación. Por tanto, tal trabajo interpretativo, en nada afecta la tesis martuccelliana sino más bien, puede ser considerada como un intento de revisar con más atención puntos donde los planteamientos de Bourdieu se acercan, superponen parcialmente o bifurcan, por lo mismo, puede ser entendido como invitación a un análisis más de corte epistemológico y teórico que no socava el aporte de Martuccelli (2010, 2007a, 2007b).

Por lo anteriormente señalado, entonces, nos adscribimos a la teoría de *individuación* planteada por Martuccelli (2010, 2007a, 2007b) y la aplicación de la misma llevada a cabo en dupla por Araujo y Martuccelli (2012a, 2012b), por cuanto se trata de un planteamiento donde los elementos teóricos y aplicados están unidos desde el planteamiento original del autor, habiendo continuidad entre los niveles micro y macrosociológicos que ya no se conciben como niveles discontinuos ni excluyentes (Gilbert, 2012). Podemos agregar que al modelo original de Martuccelli (2010, 2007a, 2007b) aportamos con la construcción de una versión complementada desde el enfoque de *género* siguiendo a Scott (2008, 2001, 1996).

12. LA TEORÍA DE LA INDIVIDUACIÓN DE DANILO MARTUCCELLI Y KATHYA ARAUJO

El enfoque que utilizaremos en la presente investigación muestra de modo teórico y con apoyo empírico cómo se da la articulación entre el nivel macro y micro sociológico para el acercamiento desde una Sociología de la individuación para estudiar la profesión de la Psicología, tomando los aportes iniciales de Martuccelli (2010, 2007a, 2007b), Araujo (2009a, 2009b, 2009c) y el trabajo desarrollados en coautoría: Araujo y Martuccelli (2012a, 2012b). Los mencionados autores, adhieren a una perspectiva teórica de los procesos de individuación, donde muestra que los(as) individuos(as) se constituyen en lo que denominan un *trabajo como individuos(as)*, entendido como la respuesta a pruebas estructurales dimensionadas desde lo macrosociológico, frente a ellas, en tanto que *desafío*, los(as) individuos(as) aplican unas formas particulares de enfrentar dichas *pruebas*, lo cual puede ser descrito desde un enfoque cualitativo singularista. A lo planteado, hasta el presente punto, se adiciona una perspectiva de *género* (Scott, 2008, 2001, 1996).

Para el enfoque que utilizaremos en la presente investigación, entonces, se sostiene la tesis que el estudio de la *individuación*, se refiere a “*la interrogación por el tipo de individuo que fabrica estructuralmente una sociedad*” (Martuccelli, 2007b, p. 30). Al respecto, podemos señalar que desde esta teoría se han realizado estudios sobre población chilena en general (Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b) y con jóvenes que viven en campamentos (Martinic y Bravo, 2011), procesos que están contextualizados, como es lógico en un contexto socio-político democrático y un modelo económico capitalista neoliberal. También encontramos un ensayo sobre las demandas socio-políticas para el Socialismo del Siglo XXI respecto a la individuación buscando establecer las diferencias con aquellas formas propias del Socialismo del Siglo XX que limitó la individuación bajo un esquema centralista y autoritario (Aguilar, 2013). Por lo mismo, el desafío que enfrenta la presente investigación es realizar un estudio respecto al modelo cubano de Socialismo del Siglo XX, que actualmente se mantiene con varias reformas, pero, aun así, sigue siendo un caso paradigmático en Latinoamérica y El Caribe.

Para dar cuenta de los procesos de *individuación* (Martuccelli, 2007b), se comparará cómo las sociedades de Cuba y Chile, a través de sus

particulares contextos socio-políticos y económicos, confieren un marco donde los(as) individuos(as) psicólogos(as), deben enfrentar determinadas *pruebas institucionales* como son: 1) Elección de la carrera; 2) Formación de pregrado; y 3) Ejercicio profesional. Así, se sostiene que los(as) individuos e individuos en los tres procesos mencionados se enfrentan a *pruebas*, que son entendidas por Martuccelli (2007b) como:

Las modalidades efectivas en que los individuos *toman conciencia y enfrentan los grandes desafíos de su existencia* (nivel 1) y, por otra parte, una representación reflexiva distanciada de los hechos vividos, pero animada por una escrupulosa voluntad de *poner en relación los fenómenos sociales y las experiencias individuales* (nivel 2). En otras palabras, se trata de *aprehender las estructuras históricas a través de las situaciones individuales*, y para ello es preciso que *el análisis capte las coerciones desde las trayectorias personales* (p. 125).

Las *características de las pruebas* como operador analítico son las siguientes: 1) Están inseparablemente unidas al *relato* que los(as) individuos(as) realizan, permitiendo una mayor comprensión de procesos psicosociales en curso; 2) Se refiere a la capacidad que tienen los(as) individuos(as) para *afrentar* los *ideales sociales* (Araujo, 2009a) prescriptivos y los procesos sociales difíciles y concretos a los cuales los(as) individuos(as) se encuentran sometidos(as); 3) Es un *mecanismo de selección*, pues a través de sus éxitos y fracasos los(as) individuos(as) van constituyendo sus existencias; y 4) Forman parte de los grandes *desafíos estructurales* a los cuales los(as) individuos(as) se ven obligados a enfrentar, los cuales difieren entre una sociedad y otra, estando relacionados con las características propias de momentos históricos definidos (Martuccelli, 2007b).

Para precisar la connotación del concepto de *ideal social* que mencionáramos con anterioridad, seguimos los planteamientos de Araujo (2009a) con quien estamos de acuerdo cuando señala que:

El *ideal* puede al mismo tiempo ser instrumento para la *cohesión social* (elemento común de identificación que permite el reconocimiento enlazador de los miembros de una comunidad o grupo) o *amenaza para la misma* (cuando funciona como pivote de modalidades de producción grupal basadas en la exclusión de una parte de la comunidad, por ejemplo). Del mismo modo, el ideal puede

constituir una herramienta tanto para la *emancipación* (en cuanto movilizador, tanto de sentidos como libidinal) como para la *dominación* (en cuanto cristalización constrictiva del “deber ser”). El ideal se revela, de esta manera, potencialmente, como *instrumento de cohesión, malestar, integración y anomia*. Dado el carácter fundamentalmente abierto de los ideales, los destinos de los mismos no pueden ser evaluados apriorísticamente: su función, como instrumentos de la *dominación* o *emancipación*, no puede ser dada por sentado de antemano. La función del ideal dependerá del complejo contexto de relaciones y significaciones en que se ubique, un contexto que se caracteriza por su movilidad (p. 148). [Cursivas nuestras].

El concepto de *ideal social* no es una unidad homogénea, coherente, articulada y cerrada sobre sí misma. Lo interesante es que los ideales sociales se presentan como horizontes prometidos como espacios desde los cuales lograr identificación para los(as) individuos(as). Ahora, los ideales no actúan en relaciones causa-efecto en la configuración de las trayectorias biográficas profesionales de psicólogos(as) en Cuba y Chile —nuestro objeto de estudio— sino en una relación entre modelos identificatorios frente a los cuales se pueden acercar o distanciar los(as) individuos e individuos al realizar su trabajo de construir sus trayectorias (Araujo, 2009b). Por lo mismo, en los(as) individuos(as), para Araujo (2009b):

La distancia entre el ideal y las prácticas hay que entenderla como resultado no de un déficit, sino del papel que poseen las experiencias sociales: lo que ellas entregan como insumo para la orientación y acción en el mundo social. El modo en que ellas abren o angostan las brechas entre lo ideal y lo procedimental, entre el deber ser y el ser (p. 27). [Cursivas de la autora].

Cuando se hace referencia a las experiencias sociales, Araujo (2009c) se encarga de precisarlo en los siguientes términos:

Las experiencias sociales entregan insumos de primera importancia para la *orientación y acción en el mundo social*. Ellas aportan a definir interpretativamente las situaciones, contribuyen a establecer el contexto de posibilidades e imposibilidades para la acción y en la medida que intervienen en la definición de los cursos de las acciones y el significado que se les otorga. Pero no todas las experiencias tienen un peso similar para los individuos, como tampoco cada una de ellas es suficiente para producir las imágenes

del mundo y de los otros que van a orientar nuestras acciones. Esas imágenes solo pueden ser consideradas como efectos de múltiples y variadas experiencias. En rigor, *es la decantación de estas experiencias múltiples la que producirá un saber sobre lo social y sobre uno mismo en él, el que intervendrá en la conformación de las relaciones del individuo con el mundo* (pp. 99-100). [Cursivas nuestras].

Es necesario precisar que la noción de *prueba* no implica enfrentarse a cualquier reto en el ámbito de la vida social, son desafíos históricos y estructurales, socialmente producidos, desigualmente distribuidos que los(as) individuos(as) tendrán que afrontar. A partir de un *trabajo inductivo*, que parte de la *experiencia* de los(as) individuos(as), se identifican una serie de pruebas, algunas veces, surgen desde perímetros institucionales bien establecidos, como, por ejemplo: el trabajo y la educación. Pero también, emergen desde *desafíos transversales* a los distintos ámbitos sociales, ejemplo de ello podemos señalar para el caso de Chile, la *prueba del mérito* (Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b). Por tanto, en esta investigación buscamos indagar respecto a las *pruebas emergentes* que enfrentan los(as) individuos(as) a través de sus experiencias al construir sus trayectorias biográficas-profesionales.

Retomando nuestro argumento, señalamos que las *pruebas institucionales* que enfrentan los(as) psicólogos(as) en Cuba y Chile en los procesos de *individuación* son: 1) La elección de la profesión. 2) La formación de pregrado y 3) Ejercicio profesional. Para el análisis comparado que realizaremos a partir de las 3 *pruebas institucionales* que se contextualizan en determinadas *condiciones estructurales* (socio-políticas y económicas) propias de los momentos históricos específicos en los cuales se desarrolla la profesión de la Psicología en Cuba y Chile. La dimensión de las *pruebas institucionales* ya definidas, de modo deductivo, será complementada con un trabajo analítico inductivo para pesquisar las *pruebas emergentes* para ambos países.

Para la Psicología en Cuba se distinguen las siguientes *condiciones estructurales* (Martuccelli, 2007b): 1) Período (1980-1989): Mantención de un “Campo Socialista”, formación en Psicología desde modelo identitario marcadamente cubano como síntesis crítica de la influencia rusa en la formación académica realizada durante las primeras décadas luego del triunfo de La Revolución y 2) Período (1990-2011): Caída del campo socialista, problemas de reajuste económico crítico conocido

como “Período Especial”, se produce la Segunda Universalización de la Educación, creándose Sedes Universitarias Municipales (SUM) para la formación de pregrado en psicología, lo cual produjo un *incremento histórico en el número de titulados(as)*.

Para la Psicología en Chile se identifican las siguientes *condiciones estructurales* (Martuccelli, 2007b): 1) El período (1973-1989) caracterizado por la formación universitaria de la Psicología realizada en lo fundamental, por dos casas de estudios principales la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica en un contexto marcado por la Dictadura Militar y la consiguiente intervención de las casas de estudio por agentes del Ejército y 2) El *período postdictatorial* (1990-2011) caracterizado por el “retorno a la democracia”, un incremento en el número de programas de pregrado para estudiar Psicología en Universidades Privadas, lo cual produce un aumento sin precedentes en el número de titulados(as).

En consecuencia, las *pruebas* que enfrentan los(as) individuos(as) están contextualizadas en determinadas *condiciones estructurales* (socio-políticas y económicas) como las que hemos revisado para Cuba y Chile, transformándose en un *desafío* —que contiene una apelación desde el ideal social (Araujo, 2009a, 2009b 2009c)— para los individuos e individuos, expresándose en una *respuesta* específica, para la cual se recurre a determinados *soportes*, conceptualizados por Martuccelli (2007b) como:

“Conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de *un entramado de vínculos*, que suponen un diferencial de implicación según las situaciones y las prácticas, y gracias a los cuales, los *individuos se sostienen*, porque están sostenidos, y están sostenidos, porque se sostienen, en medio de la vida social” (pp. 81-82).

A su vez, los *soportes* pueden ser agrupados mediante una tipología propuesta por Martuccelli (2007a) que es la siguiente:

1) Soportes invisibles: Se refiere a una forma contemporánea que adopta el trabajo independiente, muchas veces flexible y precario donde un(a) individuo(a) parece gozar de un gran privilegio social por cuanto “maneja su propia agenda”, pese a que siempre aparece falto de tiempo, es decir, con “la agenda llena”, debe realizar esfuerzos para colocar actividades nuevas en su agenda, incluso le es difícil aceptar compromisos

extras con familiares y/o amigos(as), existe un *uso exhaustivo del tiempo en forma productiva*, además, en profesiones diversas, un tiempo dilatado para conceder una entrevista o ser atendido, deviene, en general en un *signo de estatus social* por cuanto se refiere a lo solicitados que son los servicios de ese profesional, aumentando por esa vía su prestigio (Martuccelli, 2007a).

2) Soportes estigmatizantes: Cuando es más frágil o vulnerable la situación social de un(a) individuo(a), desde un punto de vista social, más intenso es su trabajo como individuo para buscar soportes que se caracterizan muchas veces por su debilidad, fluctuación, inconsistencia. Así, aparecen las *descalificaciones* bajo las cuales queda un(a) individuo(a) que solo depende de la política pública del Estado en términos de protección social para mantener su precaria existencia, son meras prótesis sociales, mantienen la dependencia y son unilaterales, prestación recibida del Estado, una dádiva o ayuda solidaria permanente o esporádica de otra(s) persona(s) (Martuccelli, 2007a).

3) Soportes patológicos: Se refiere a la creciente aparición en las sociedades de diversas formas de adicción, prácticas de dependencia no solo de sustancias lícitas e ilícitas sino también, hacia productos, personas y el amplio espectro de Tecnologías de la Información, Comunicación (TIC) como una forma de intentar sostenerse frente a una presión psíquica inédita que se ejerce en el ámbito laboral contemporáneo, este tipo de soportes, no son socialmente deseables, ni poseen una legitimidad social amplia (Martinic y Soto, 2010; Martuccelli, 2007a).

4) Soportes confesables: Se refiere a formas relacionales donde un(a) individuo(a) *se entrega a otros(as) con total seguridad afectiva*. Por ejemplo: las relaciones de cuidado de otras personas, cuidado de animales, relación con la familia, charlas coloquiales, caracterizados por una relación recíproca, lazos amorosos (Martuccelli, 2007a).

Como ha podido apreciarse, el *trabajo de los individuos e individuosas* se refiere al modo en que enfrentan las *pruebas institucionales y pruebas emergentes*, utilizando determinados *soportes* (Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b; 2010; Martuccelli, 2010).

Los planteamientos originales sobre la *individuación* (Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b; 2010; Martuccelli, 2010, 2007a, 2007b) no enfatizan la dimensión de *género* en el análisis de las experiencias de los(as) individuos(as),

tampoco lo hacen situando el contexto *cultural de patriarcado* (Muñoz, 2011) donde se presentan las *pruebas*, por tanto, nuestro aporte, será incluir *género* y *patriarcado* como dimensiones importantes al momento de dar cuenta del trabajo de los(as) individuos(as).

El modo en que individuos e individuos enfrentan las pruebas es distinto, por cuanto, en Cuba y Chile, han constituido sus respectivas sociedades en base a una *cultura patriarcal* (Eisler, 1990; Maturana, 1997) que impone construcciones simbólicas de los géneros masculino/femenino, basado en *estereotipos de género*, que llevan mayoritariamente a escoger profesiones relacionadas *con lo doméstico y el cuidado de otros/as para mujeres y los hombres, en profesiones que tienen mayor relación con lo público, un importante reconocimiento social y remuneración más alta* (González, 2002; Martínez-Labrín y Bivort-Urrutia, 2013; Montecino, 1994). Considerando lo central que se vuelve la categoría de *género*, la definimos como un aspecto identitario de la experiencia que constituye las relaciones sociales, permitiendo explicar las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres, deviniendo en limitaciones o diversas formas de discriminación, por tanto, el *género* es un campo dentro del cual o por medio del cual se ejerce el poder (Scott, 2008, 1996). Así entendido, el género, se expresa mediante la *experiencia*, definida como “un *evento lingüístico* (no ocurre fuera de los significados establecidos), pero tampoco está confinada a un orden fijo de significado [...] La experiencia es tanto *colectiva como individual*. La *experiencia es la historia [de un(a) individuo(a)]*. El lenguaje es el sitio donde se representa la historia” (Scott, 2001, p. 66). Por lo señalado, es plausible, acceder desde la experiencia de hombres y mujeres a los procesos de individuación en Cuba y Chile. En particular, dando cuanta de la *identidad profesional* de psicólogos(as).

Desde una perspectiva de género, podemos señalar que el discurso hegemónico en Cuba sostiene que la implementación de las diversas políticas impulsadas por el Gobierno ha permitido un incremento en la participación femenina, en importantes actividades económicas, políticas y sociales (ONE, 2010). En esta misma línea Ferreiro (2014) si bien, reconoce los importantes logros de la Revolución para las mujeres, aboga por una mayor profundización y ampliación de tales logros también a la esfera de la vida cotidiana. Desde una perspectiva de historia de vida de mujeres de La Habana, la autora Holgado (2002) concluye que las inestabilidades y crisis económicas del proyecto socialista, la miseria y escasez tuvo que ser

sobrellevada, en gran parte, por las mujeres, hasta la actualidad, a través de la creación de redes de apoyo, *su trabajo doméstico*, como así también del trabajo productivo voluntario para buscar la estabilización del país luego de la caída del Campo Socialista. En consecuencia, las mujeres cubanas aportan a las familias la posibilidad de una forma más digna de vida cotidiana pese a condiciones sociales precarias. Esto es *invisibilizado por la cultura patriarcal* que no reconoce la enorme centralidad del trabajo realizado por las mujeres. Para la autora Holgado (2002), la cultura patriarcal no ha logrado ser subvertida en la cotidianidad que enfrentan las mujeres en la isla pese a los 63 años que lleva el Gobierno.

En el caso de Chile, también se constata un incremento significativo en la tasa de ocupación femenina en la fuerza de trabajo, sin embargo, lo hace recibiendo un sueldo significativamente más bajo que los hombres (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2011) en el contexto de una cultura patriarcal (Maturana, 1997).

Considerando que la sociedad en Cuba y Chile, están constituidas por particulares procesos de *individuación* (Martuccelli, 2007b), sostenemos que es posible encontrar elementos característicos de *lazo social* (Martuccelli, 2007a, 2007b) manifestadas en formas específicas de *compromiso social* (Fals, 2011, 2009) que se divide en *compromiso social en relación con la historia* y *compromiso social en relación con los colectivos*. Pasemos a revisar la primera dimensión, el *compromiso social en relación con la historia*, lo conceptualizaremos, siguiendo a Fals (2009), como:

La acción o la actitud del [profesional] que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa [...] el compromiso con esa causa de la transformación fundamental [...] es el *compromiso-acción* que justifica a los activistas y a la ciencia social en un momento histórico como el actual (p. 243).

Ahora, pasamos a la segunda dimensión del *compromiso social*, el denominado *compromiso social en relación con los colectivos*. Para ello, estamos de acuerdo en definirlo junto a Montero (2004) como:

La *conciencia, el sentimiento de responsabilidad y obligación* respecto del trabajo y los objetivos de un grupo, comunidad, proyecto o causa,

que conduce a la persona a *acompañar, actuar y responder ante ellos por las acciones* llevadas a cabo (p. 113).

El análisis del *compromiso social* resulta de gran importancia en los procesos de análisis de la Psicología como profesión, de hecho, los respectivos *códigos de ética profesional* de Chile y Cuba, se refieren a esta importante dimensión del devenir profesional respecto a la sociedad, expresándolo en los siguientes términos:

Su *compromiso social* implicará aportar al *conocimiento, estudio y transformación de su sociedad*, y la promoción y desarrollo de leyes y políticas sociales que apunten, desde su especificidad profesional, a crear condiciones que contribuyan al *bienestar y desarrollo de la comunidad* (*Colegio de Psicólogos de Chile*, 1999, p. 8).

Un alto sentido del *compromiso social* respecto a la observancia del cumplimiento y promoción de los valores humanos más elevados, en las políticas y acciones sociales e institucionales que promueva o contribuya a promover con su labor profesional y ciudadana [...] Promoverá el debate contra toda manifestación de posiciones anticientíficas y antiéticas en el desarrollo de la profesión. Combatirá la falsedad, la superficialidad y la *falta de compromiso social* en todos los aspectos profesionales (*Sociedad Cubana de Psicología*, 2005, p. 1).

Podemos agregar que es relevante el estudio del *compromiso social* por cuanto los países de Latinoamérica y el Caribe en general, tienen múltiples y complejas expresiones de *problemas sociales* que demandan de una formación y ejercicio profesional de la Psicología que pueda promover el cambio respecto de aquellas condiciones que mantienen y/o profundizan los problemas sociales (Clemente, 1997; López-Aranguren, 2005; Páez, 1994) que podremos analizarlo a partir del estudio de Cuba y Chile.

La adscripción teórica que utilizaremos para comprender los procesos de individuación para los procesos de formación y ejercicio profesional de la Psicología en los países estudiados, puede visualizarse de forma panorámica con todos sus elementos constituyentes en el Esquema 6, anexo página 432.

13. LAS UNIVERSIDADES COMO AGENTES DE INDIVIDUACIÓN: PROFESIONALIZACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL

En el presente apartado asumimos que la *individuación* (Martuccelli, 2010, 2007b) es promovida por múltiples agentes, sin embargo, para el contexto del presente trabajo se destacará el papel de las universidades por cuanto tienen como finalidad formar a sus egresados bajo determinados modelos de *responsabilidad profesional* (Domingo, 2010), esto a nivel macrosociológico. Por otro lado, en el nivel microsociológico sostenemos que resulta importante mostrar si los individuos logran desarrollar el *compromiso social* (Fals, 2009), es decir, los modos específicos en que los(as) individuos(as) materializan de modo concreto sus propias trayectorias biográfico-profesionales. Tal como se ha podido evidenciar, asumimos una perspectiva que está interesada en mostrar los modos en que se da el vínculo entre la responsabilidad social (macrosociológico) y el compromiso social (microsociológico), entendiendo que tal articulación de ninguna forma genera una línea continua y sin tensiones entre ambos niveles de análisis para la universidad como agente de individuación.

La universidad a nivel macrosociológico se ha propuesto determinados modelos predominantes de *responsabilidad profesional*, definida como el concepto que tiene la universidad respecto a su rol en la sociedad, la ética y valores profesionales con que debe formar a sus futuros egresados(as) en un determinado horizonte temporal de sentido (Domingo, 2010).

La universidad como institución formadora posee según Domingo (2010) 3 *modelos de responsabilidad profesional*:

1) Profesionalización mecanicista: es cuando la universidad adapta su modelo formativo únicamente o primordialmente según las demandas del mercado, se plantea en términos *económicos-utilitaristas*. Por tanto, el servicio que otorga la universidad a la sociedad es aportar con profesionales que son los requeridos para los contemporáneos procesos de *racionalización social y crecimiento económico*. Se construye un profesional con una *identidad técnica* y una ética profesional orientada por un triple principio: economía, eficiencia y eficacia, por tanto, de una ética profesional utilitarista, pragmática y con una dimensión temporal de renovado presentismo (Domingo, 2010).

2) Profesionalización civilizadora: la universidad no pretende como único horizonte de acción la adaptación a las demandas del mercado, sino una modernización *cívica*. Se trata de una ética profesional que busca capacitar a los(as) futuros(as) profesionales cuyo interés o preocupación no sea solo el crecimiento económico sino además el *desarrollo social y bienestar de la sociedad*. Se enfatiza la dimensión de lo público, social y cultural en la formación profesional, dejando muy circunscritos los elementos de individualismo, lo que deviene en *compromiso social* como elemento característico en un(a) futuro(a) profesional (Domingo, 2010).

3) Profesionalización identificante: un(a) profesional sitúa su labor en un conjunto amplio de valores y significados que permiten construir un sentido que no está circunscrita al mercado, a la economía ni a los modelos macro de sociedad promovidos por la institucionalidad. Por lo mismo, su orientación valórica se dirige a la construcción de un proyecto de vida personal y profesional donde se aspira alcanzar el ideal de unas sociedades abiertas, que reciben el aporte de profesionales con su actividad de servicio, innovación y creatividad, así, producen ciertos intangibles necesarios como: confianza social y credibilidad social. En consecuencia, los valores que orientan el comportamiento de los profesionales no son posibles de analizar solo desde una dimensión estatal o mercantil (Domingo, 2010).

Si bien, la institución educativa universitaria debiera promover determinados *modelos de responsabilidad profesional* (Domingo, 2010), tal influencia no se traspa de modo mecánico ni determinista a los(as) alumnos(as) que estudian Psicología porque es en sus trayectorias biográficas -nivel microsociológico- donde se materializa el compromiso social.

Entenderemos por *compromiso social* siguiendo Fals (2009) y Montero (2004) como un concepto personal y situado que lleva a un(a) individuo(a) a dejar su papel de mero observador y adoptar una disposición a partir de la cual coloca su conocimiento y ejercicio profesional al servicio de la transformación social en un contexto histórico que le lleva a adoptar formas específicas de relación con los colectivos y los barrios, Cuadro 1.

CUADRO 1. Comparación entre modelos de responsabilidad profesional.

Procesos psicosociales	Profesionalización mecanicista	Profesionalización civilizadora	Profesionalización identificante
Función de la universidad	Formar profesionales que se sumen al modelo de mercado de la sociedad	Formar profesionales que aporten al desarrollo social y bienestar social de la sociedad	Formar profesionales para comprender cómo profundizar el sentido de su profesión desde aquellos contextos socio-culturales que lo permiten
Identidad profesional	Individualista	Humanista	Personalismo comunitario
Ética profesional	Instrumental	Compromiso social	Credibilidad social
Horizonte temporal de la acción profesional	Presentismo	Largo plazo (futuro)	Mediano plazo

Fuente: elaboración personal a partir de Domingo (2010).

V. LA EXPERIENCIA SITUADA DE LOS(AS) PSICÓLOGOS(AS): SU NATURALEZA CUALITATIVA

I. ESTUDIO DE CASOS: EL SENTIDO COMO ARTESANÍA

La investigación en la cual se basa el presente libro realizaremos un *estudio de casos* que es definido por Simons (2011) como:

Una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, que integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (p. 42).

Aumentando en especificidad se enfocará el *análisis de casos desde una perspectiva de tipo instrumental* (Stake, 1999), eso quiere decir, que nos interesan

los casos de Cuba y Chile para evidenciar los procesos de *individuación* en el contexto de dos modelos socio-políticos y económicos distintos como son el socialismo y el capitalismo neoliberal. Por lo mismo, estamos frente a *casos extremos* (Alaminos y Castejón, 2006; Solano, 2005), que por su contraste nos ayudan a visualizar los procesos de *individuación* vinculados a la formación y ejercicio profesional de la Psicología.

2. ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD Y ACCESO AL CAMPO: LOS SISTEMAS POLÍTICOS SON DEL ORDEN DEL DECIR... Y DEL CALLAR... CUANDO EL SILENCIO ES INTERPRETABLE

Las entrevistas en profundidad que realizaremos asumen de manera epistemológica los planteamientos de Canales y Binimelis (1994), respecto a que *la sociedad es del orden del decir* por cuanto el *orden social* se encuentra:

Mediado por lo simbólico, lo social solo puede existir en unos sujetos que lo producen y lo portan, que lo crean y lo creen. *El orden simbólico es del orden del decir*: su naturaleza es lingüística o, más ampliamente, comunicacional. [...]. El símbolo entendido así -donde el orden de lo simbólico es opuesto al orden 'físico'- solo puede ser concebido como fenómeno de habla: por el lenguaje se distribuyen y fijan los nombres de las cosas y sujetos, y con el lenguaje se estructura el orden de las acciones. Solo el lenguaje -que se expresa siempre en un sujeto que habla- puede articular ambas operaciones: ver (la realidad) y verse (en ella). *La sociedad es una regulación verbal* porque lo lingual es siempre colectivo y la autoridad —el orden establecido— existe y se legitima, precisamente, en esta característica de colectividad (p. 108, cursivas nuestras).

Utilizaremos la *entrevista en profundidad enfocada* “destinada a abordar la experiencia de un sujeto expuesto a una situación o acontecimiento temporalmente delimitada (Fiske y Kendall, 1956 citado en Gainza, 2006, p. 254). Para nuestro trabajo hemos seleccionado temporalidades bastantes específicas para los casos de Cuba y Chile: período (1970-1989) y (1990-2011) y en la situación o contexto de dos modelos sociopolíticos y económicos.

En la entrevista en *profundidad enfocada* (Fiske y Kendall, 1956 citado en Gainza, 2006) consideramos que la relación entre los(as) individuos(as)

y el orden socio-político del cual forman parte —socialista o capitalista neoliberal— produce *una experiencia que no es narrada totalmente*, es decir, se producen *silencios* (Haidar, 2006, 1999) vinculados a la particular *posición subjetiva* frente al *poder* en el sistema sociopolítico del cual se forma parte, no como algo externo, sino *internalizado*. Por lo mismo, estamos de acuerdo con Callejo (2002) cuando señala:

Desde el análisis, los *silencios* del entrevistado marcan momentos de reflexión sobre lo que este considera que hay que decir, *reconocimiento de la norma dominante* o de la norma particular, y de *lo que hay que callar, pues el silencio es siempre un callar activo: no es algo que se calla porque se ignora sino, al contrario, es algo que se calla porque se conoce* (p. 418, cursivas nuestras).

Para el caso de Cuba el *acceso al campo* estuvo particularmente dificultado por cuanto los(as) individuos(as) se mostraban reacios(as) a participar en la investigación, en algunos casos pedían que se mostraran las cartas de autorización para saber si se trataba de un estudio que había sido visado por la autoridad respectiva. Además, las entrevistas que habían sido pensadas de manera individual, debieron adaptarse a un formato colectivo por cuanto en varios servicios de salud la psicóloga inicialmente contactada prefirió que la entrevista fuera realizada en conjunto al equipo de trabajo conformado por otros(as) psicólogos(as). En este caso se solicitaron los años de graduación de cada integrante del equipo para situarlas en los respectivos períodos históricos considerados por el estudio. Pese a la situación de contexto grupal se produjeron *silencios parciales o totales* de parte de algunas entrevistadas.

Pese a las dificultades descritas debemos señalar que algunas psicólogas aceptaron ser entrevistadas de manera individual, pero en su lugar de trabajo manteniendo solo el registro de notas del investigador, sin grabadora. Podemos agregar que la única entrevista que se pudo grabar, fue en presencia de la persona que hizo el contacto. Se efectuó en la misma casa de una de las entrevistadas. Coincidió que la mamá era psicóloga y también la hija había estudiado la misma profesión, por cuanto fue posible acceder de manera conjunta a la experiencia de psicólogas cuyos procesos de formación y ejercicio profesional se efectuaron en períodos históricos distintos. Pensamos que la situación, en el caso de la psicóloga mayor de estar en la intimidad de su hogar y en presencia de su amiga, facilitó la confianza y

la perspectiva crítica que desarrolló. Es importante destacar que la psicóloga más joven se había casado recientemente con un extranjero y estaba pronta a dejar la isla. De alguna forma creemos que su pronta partida a Italia le ha permitido mirar con más distancia subjetiva y carácter crítico las dificultades e insuficiencias en la formación y ejercicio profesional.

Por intermedio del Presidente del Colegio de Psicólogos de Chile se tomó contacto con el Presidente de la Sociedad Cubana de Psicología. Esto ha permitido acceder a la mayoría de los(as) entrevistados(as) para el período 1970-1989 y aumentar el número de entrevistados(as) para el período 1990-2011. La forma de realización de la entrevista fue escrita y enviada por e-mail al Presidente de la Sociedad Cubana de Psicología quien reenvió al tesista. Por cierto, la limitación de esta modalidad —escrita de la entrevista— es que se accedió a niveles heterogéneos de profundización, sin posibilidad por parte del investigador de solicitar que los(as) entrevistados(as) respondieran a preguntas adicionales respecto a determinados pasajes. Pese a las mencionadas limitaciones, estas buscaron ser aminoradas mediante un análisis pormenorizado de aquellas entrevistas escritas en los cuales los(as) entrevistados(as) profundizaron más que otros(as) colegas o mediante la mayor riqueza cualitativa de aquellas entrevistas que pudieron realizarse de manera presencial.

Como hemos señalado, las aprehensiones de los(as) entrevistados(as) se aminoraban cuando sabían que *no se realizaría registro de audio con grabadora*. Por lo mismo, se tomaron notas de sus respuestas acercándose lo más posible a un registro literal. Una vez terminada la entrevista, se realizaba de inmediato una transcripción de las respuestas mediante el programa *Word* para evitar el olvido o incompreensión de ciertos pasajes cuya caligrafía no era la mejor en el intento de acercarse lo más posible al registro literal de las respuestas.

Las dificultades que hemos encontrado en el acceso al campo en la isla, también han ocurrido en una investigación anterior realizada en conjunto por investigadores(as) del Reino Unido como de Cuba, titulada “Voces Cubanas”, en la que se abordó la historia oral en Cuba, con relatos de la cotidianidad, bajo un modelo sociopolítico y económico socialista. Particularmente, se utilizó la metodología de *historias de vida*.

Pese a la autorización oficial conferida al estudio por el Gobierno de Cuba —luego de una larga tramitación que duró años— al momento de

acceder al campo, encontró en los(as) entrevistados(as) *resistencias iniciales* para contar aspectos biográficos, por cuanto, los relatos fisuraban o entraban en abierto conflicto con la historia política oficial del socialismo. Desde este punto de vista, el acceso al campo estuvo particularmente tensionado. Al respecto, la investigadora responsable del estudio, Dore (2012) señala:

Al empezar, *muchos entrevistados parecían nerviosos. Sus voces, caras, gestos y silencios delataban miedo*. Cuando les explicábamos que, para preservar el anonimato, cambiaríamos todos los nombres, algunos preguntaban *cómo podríamos camuflar su identidad en una isla pequeña con un gran aparato de seguridad*. Sin embargo, a pesar de la inquietud inicial, la mayoría de los narradores superaba la aprensión [...]. Cuando quedó claro que incluso quienes habían sido seleccionados a través de canales gubernamentales *nos hablaban acerca de los fracasos de la Revolución tanto como de sus logros, el proyecto se suspendió*. Me convertí en *persona non grata y algunos cubanos del equipo me evitaron*. Otros abandonaron el proyecto (p. 41, cursivas nuestras).

Por otro lado, también la psicóloga residente en la isla, Dra. De la Torre¹⁵ (2016a), ha encontrado importantes dificultades al emprender la investigación para la posterior publicación de su libro¹⁶ que narra un recuerdo familiar sobre un hecho biográfico que *desafía el relato de la memoria histórica* de los primeros años de la Revolución cubana. Al respecto señala:

En mi libro se hace la historia de una familia durante los primeros diez años de la Revolución; se habla de Benjamín en la alfabetización, de Girón y de la Crisis de Octubre, pero se *habla también de suicidio* y de las UMAP¹⁷ y claro está que *no existe un lugar* adonde uno vaya y pregunte “¿qué información tienen aquí que me puedan ofrecer sobre la UMAP?” Hace pocos días escuché decir al destacado historiador Pedro Pablo Rodríguez que *existen tres versiones de los años sesenta* en Cuba (y lo cito de memoria, no textual): *la romántica, la contrarrevolucionaria y*

15 Ex Profesora Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Ha recibido el “Premio a la Trayectoria” en el contexto del “VII Convención Intercontinental de la Psicología Homínica: Psicología: Ciencia y profesión a favor del bienestar humano” realizado entre el 9 al 13 de mayo de 2016 en La Habana, Cuba.

16 Nos referimos al libro De la Torre, C. (2018). *Benjamín, cuando morir es más sensato que esperar*. Madrid: Editorial Verbum que ha salido publicado en su primera edición en mayo de 2018. Hasta la fecha, no existe publicación en Cuba de esta obra.

17 Es una sigla que significa “Unidades Militares de Apoyo a la Producción” que funcionaron en el período (1965-1968).

la verdadera. Es cierto, pero, además, para hacerlo más difícil, *cualquier versión que uno sienta verdadera es solo verdadera para sí; verdadera en la medida de la parcialidad que cada cual puede tener al relatar*; no importa lo mucho que se estudie o se busque documentación; *no se puede escapar de la parcialidad, de los falsos recuerdos ni del olvido*. Yo, como muchos, trato de exponer mi verdad. Y creo que ese reto es grande también; sería muy fácil escribir un libro que se ajuste cien por ciento a la visión de un segmento de potenciales lectores o de un grupo editorial. Eso sería más fácil, pero no ha sido lo que he querido hacer. Mi documental “El Accidente” *no salió nunca en horario estelar de la televisión*. La razón es lo que dije de mi hermano Benjamín, *de su suicidio* después de la UMAP. Pero a otros no les gustó porque había escenas y buenos recuerdos, por ejemplo, de la alfabetización. Es así la realidad... *y ese será mi obstáculo mayor, creo yo* (§15-16, cursivas nuestras).

En la misma línea de la *falta de libertad de expresión* en Cuba sostiene que “si bien La Revolución hizo grandes esfuerzos para reducir la discriminación racial, la desigualdad de clases y la desigualdad de la mujer, *eso no ocurrió con respecto a la diversidad de opiniones políticas y de pensamiento*” (De la Torre, 2016b, § 6, cursivas nuestras). Una situación como la descrita ha afectado a las Ciencias Sociales por la sobreideologización por parte del poder político, lo cual ha limitado el carácter crítico y sus potencialidades transformadoras. Además, hasta la fecha, existe una muy escasa influencia de los estudios efectuados por las Ciencias Sociales en las políticas públicas, una restringida o inexistente divulgación de los resultados de los estudios dentro de Cuba como fuera de ella (Hernández, 1998; Hernández, 2016; Kaptcia, 2017; Muñoz, 2005; Núñez, 1997). Lo señalado, nos coloca en frente a una crítica ampliamente realizada hacia el sistema sociopolítico socialista y comunista respecto a la falta de libertades para sus ciudadanos(as) (Hayek, 2011, 1997; Kaiser, 2015).

Tal como hemos señalado con anterioridad, la relación entre el orden social que el sistema sociopolítico promueve, hace que muchas veces existan *experiencias que son silenciadas* (Haidar, 2006). En este mismo sentido, también bajo el sistema capitalista neoliberal se producen zonas de silencio experiencial por cuanto en este sistema político:

Las estrategias de *control narrativo* mostradas aquí tienden a reproducir las fuerzas estructurantes de la vida social que intentan ordenarla,

orientándola hacia *un cierto proyecto de sociedad*. Este instala la estética del *self* autónomo, libre, como eje en torno al cual, hombres y mujeres entienden, experimentan y evalúan sus acciones, sus vidas hacia los otros y a sí mismos. Esos ideales concernientes a nuestra existencia como individuos habitan en nuestra interioridad psicológica, constituyéndola, o, en palabras de Rose (1998), inventándola, animando y explicando nuestras conductas, encaminándonos hacia la lucha por la autorrealización, la autoestima y la autosatisfacción en la vida cotidiana, esforzándonos por componer un relato de nosotros mismos que corporice ese canto. El sujeto como trabajador de identidad se constituye en agente activo incluso en el control de las fisuras de la propia narración de sí, haciendo notables esfuerzos por *mantener la coherencia de este relato del sí mismo como un emprendedor exitoso en sus emprendimientos* (Alvesson & Willmott 2002) [...]. Es absolutamente necesario estudiar cómo se expresan estas fuerzas estructuradoras en los procesos de construcción identitaria, cómo funcionan estos mecanismos profundamente subjetivos de gobierno, cuáles son las teleologías que están a la base de las prácticas de control narrativo que ejecutamos defendiendo un yo. Esto no con el fin de liberarnos de eso que nos hace, como si fuera posible encontrar una pureza tras esa construcción, sino más bien para establecer una relación crítica con estas tecnologías subjetivas que están en nuestras propias prácticas y en las de otros, y así dar voz no solo a ese yo emprendedor, grande y fanfarrón, *sino a otros yo que están silenciados hoy* (Sisto y Fardella, 2008, ¶66, 68, cursivas nuestras).

3. MUESTREO CUALITATIVO:

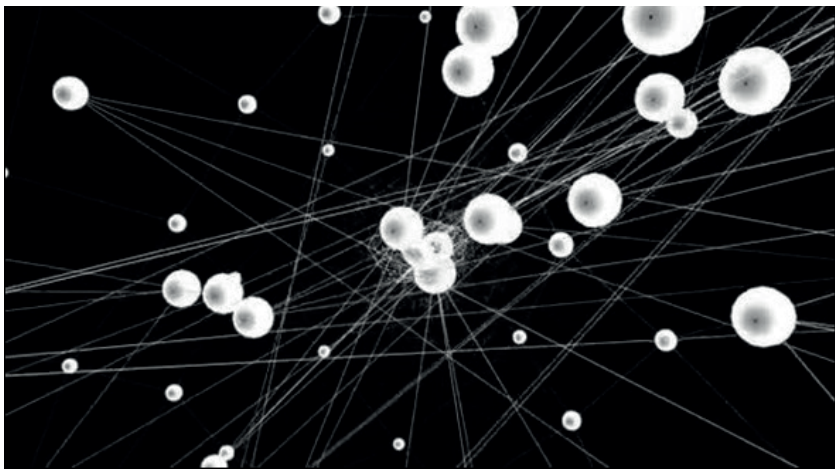
EL HABLA COMO TRAMAS DE UN TEJIDO

Para la presente investigación se ha realizado un *muestreo intencionado*, es decir, que se ha guiado, en este caso, de modo *teórico*, por cuanto los antecedentes documentales eran claros en sostener las importantes diferencias en la formación de pregrado y ejercicio profesional de la Psicología en Cuba y Chile en los períodos de 1970-1989 y 1990-2011.

Podemos señalar que en metodología cualitativa consideramos que las experiencias de los(as) individuos(as) a entrevistar son un texto

(etimológicamente esta palabra viene del latín *textum* que significa “tejido”), por tanto, la experiencia de los(as) individuos cuando es narrada se articula mediante significados compartidos en el tejido social del cual forman parte, por eso, el análisis de contenido cualitativo busca, mediante las categorías, dar cuenta de los sentidos que se comparten, significando la experiencia. En el esquema 7 se representan los sentidos cristalizados mediante esferas y el carácter compartido de esos significados a través de tramas de ese tejido.

Se entrevistaron a un total de 45 psicólogos(as). Esto se divide en 25 psicólogos(as) de Cuba y 20 psicólogos(as) de Chile.



ESQUEMA 7. El habla como tramas de un tejido. Fuente: Depositphotos (2019).

VI. DISEÑO SOCIO-POLITICO INSTITUCIONAL Y EXPERIENCIA SITUADA DE LOS(AS) PSICÓLOGOS(AS)

I. EL DISEÑO SOCIO-POLÍTICO INSTITUCIONAL SOCIALISTA Y CAPITALISTA NEOLIBERAL: LA PSICOLOGÍA COMO PROFESIÓN EN CUBA Y CHILE

En el presente capítulo buscamos describir la regulación socio-político-económica para la enseñanza y ejercicio profesional de la Psicología en Cuba y Chile. De este modo es posible describir los elementos socio-estructurales para los procesos de individuación (Martuccelli, 2007b) en ambas sociedades.

Uno de los aspectos centrales cuando hablamos de la regulación socio-político-económica es la noción de institución. Con ese concepto nos estamos refiriendo específicamente a:

1. “Reglas del juego o normas, escritas y no escritas, que dan forma a la acción de los seres humanos” (Levitsky y Murillo, 2010).
2. “Una institución marca la línea estructural, formal e informal, de una sociedad, así como su forma de gobierno” (Peters, 2003, p. 36).
3. “Una institución trasciende a los individuos a través de cierto conjunto de interacciones pautadas que son predecibles según las relaciones específicas que existen entre los actores” (Peters, 2003, p. 36).

Las instituciones pueden ser reconocidas, no solo como estructuras de organización social que establecen normas a seguir en el comportamiento humano, sino como *agentes capaces de producir relaciones estables y orden social* (Hechter, Opp & Wippler, 1990). Una de las razones por las cuales las instituciones influyen —*pero no determinan*— el comportamiento de los individuos, es por los compromisos u obligaciones que la institucionalidad refuerza en torno a ciertos ideales institucionalizados, que en forma de leyes poseen un carácter coercitivo, por lo mismo, dentro de la Sociología, las instituciones se definen como un conjunto de actos o de ideas instituidas, en función a determinados valores que funcionan como ideales para los individuos(as), que se encuentran ante sí y que de alguna manera se les imponen (Duverger, 1986). Así entendido, las instituciones operan desde

un horizonte prescriptivo en tanto que normas. Para ello, es necesario recordar que “las normas son, en las Ciencias Sociales, una *propiedad de los sistemas sociales* y no de los individuos de un sistema social” (Coleman, 1990, p. 35, cursivas nuestras). Por lo mismo, el sistema económico capitalista neoliberal de Chile y, socialista de Cuba, tienen una estructura normativa, a partir de la cual promueven un orden social en torno a los valores propios de cada modelo. Al respecto, es necesario insistir en el punto que al revisar el diseño socio-político institucional no estamos asumiendo un determinismo, ni un acople funcionalista entre la institucionalidad y las acciones efectivamente desplegadas por los(as) individuos(as), más bien, lo asumimos desde la perspectiva de individuación (Martuccelli, 2007b) que según sostenemos, no prescinde de la institucionalidad, por cuanto esta posee un importante papel, que es matizado desde las experiencias y las trayectorias biográfico-profesionales efectivamente desplegadas por los(as) individuos(as), en este caso, psicólogos(as) en los procesos de formación de pregrado y ejercicio profesional de la Psicología.

Cuando analizamos el diseño socio-político institucional —no olvidando las observaciones realizadas sobre la relación institucionalidad/individuo— señalaremos que para el caso que nos ocupa, nuestro primer nivel de análisis será el *sistema político* socialista y capitalista neoliberal, en cuanto a los valores que promueven, tomando como referencia la *igualdad* y la *libertad* (Rokeach, 1973, 1968). Un segundo nivel de análisis son las *variables institucionales* (Cuadro) que corresponden a ‘fortaleza institucional’ (Levitsky y Murillo, 2010), ‘legitimidad’ (Garretón, 2012), ‘índice de democracia’ (Economist Intelligence Unit, 2007, 2008, 2010 2011, 2012, 2013, 2014), ‘libertad económica’ y ‘libertad de trabajo’ (Heritage Foundation, 2015a, 2015b) y *liderazgo presidencial* (Álvarez 2014). Un tercer nivel corresponde a la política pública que se implementa desde un paradigma tradicional en el socialismo y desde un paradigma emergente en el capitalismo neoliberal (Franco, 1996). En un cuarto nivel de análisis, corresponde a los *resultados de la política pública* en términos de inversión en ‘educación’ (Banco Mundial, 2015a), ‘índice de educación’ (UNDP, 2015), gasto por alumno de nivel terciario de Educación (Banco Mundial, 2015b), ‘desarrollo humano y equidad’. Finalmente, nuestro quinto nivel de análisis es la *Psicología como profesión* que será estudiada a partir de la oferta de pregrado, trabajo y afiliación (Esquema 8, ver anexo página 420).

Tal como hemos señalado, el análisis socio-político institucional, lo entendemos compartiendo la conceptualización que considera las instituciones como conjunto de las reglas y procedimientos —formales e informales—, que restringen y permiten el comportamiento político (Levitsky y Murillo, 2010). Al respecto, nuestro análisis se centrará en las *reglas formales y escritas*. Un importante aspecto relevante en el análisis es la *fortaleza institucional* que puede ser conceptualizada a partir de dos dimensiones: *estabilidad*, es decir, durabilidad en el tiempo e *imposición*, o sea, el grado en que las reglas de papel escritas en las leyes son cumplidas en la práctica (Levitsky y Murillo, 2010). (Cuadro 2, anexo página 421).

Por otro lado, otra dimensión importante para la identificación y apoyo a las instituciones, es la *legitimidad*, entendida como “la capacidad del sistema para *engendrar y mantener la creencia* de que las instituciones políticas existentes son las *más apropiadas* para la sociedad” (Lipset, 1987, p. 67). A su vez, siguiendo la dimensión temporal, distinguimos entre: *legitimidad de origen*, cuando desde el comienzo de un nuevo orden institucional, la ciudadanía, mayoritariamente, cree que es el orden socio-político más apropiado. Para completar, la *legitimidad de proceso*, que es cuando las instituciones, con el paso del tiempo —y no necesariamente desde el principio—, logran desarrollar en la ciudadanía la creencia que las instituciones son apropiadas para la sociedad (Garretón, 2012). Completamos esta descripción señalando que la legitimidad de origen es *alta o baja* dependiendo del grado de apoyo de la ciudadanía al nuevo orden socio-político, el cual se indaga a partir de fuentes secundarias: encuestas, ensayos, *papers* o trabajos historiográficos, que describen el apoyo de la ciudadanía a ese nuevo orden socio-político, en su instauración como en su proceso, es decir, el modelo socio-político económico neoliberal y el sistema socialista.

Por otro lado, el *liderazgo presidencial* es de dos tipos, *estilo transaccional*, es decir, donde el presidente busca conciliar y/o considerar los distintos intereses representados por distintas facciones políticas, apuntando al logro de objetivos incrementales o de modo paulatino. Por otro lado, el *estilo inspiracional*, que busca el logro de objetivos transformacionales de modo radical, apuntando fuertemente a valores elevados representados por el presidente como por la facción política que representa (Álvarez, 2014).

Para el caso de Chile, la Dictadura Militar (1973-1990) y la Revolución en Cuba (1959-1989), la *legitimidad de proceso es alta o baja* considerando el apoyo que tiene en la ciudadanía el orden socio-político luego de su instauración, en Chile y Cuba (1990-2015), para lo cual, también se hace una revisión a partir de fuentes secundarias ya señaladas. Tal como se ha podido apreciar, las dimensiones de la institucionalidad enfatizan la *constitución subjetiva de la política*, a partir de la cual los(as) ciudadanos(as) construyen sentidos de su acción (Lechner, 2002) respecto al modelo sociopolítico (Cuadro 3 en anexo página 422).

Finalmente, los cuatro niveles de análisis, tal como señalamos:

- I. Sistema Político.
- II. Variables Institucionales.
- III. Política Pública.
- IV. Resultados de la Política Pública
- V. Psicología como Profesión

2. CAPITALISMO NEOLIBERAL Y SOCIALISMO: LOS PILARES VALÓRICOS EN LOS SISTEMAS SOCIOPOLÍTICOS INSTITUCIONALES

En el capitalismo neoliberal chileno, se promueve el valor de la libertad, pero una *libertad individual*, que significa que las personas no sean limitadas a *priori* en sus opciones personales en el ámbito de su ejercicio profesional, educación, propiedad e intercambio de bienes y servicios. La referida libertad, significa que la decisión personal no esté limitada por un ente decisorio central como es el Estado. Así, el papel del Estado se limita solo a otorgar orden y seguridad a los ciudadanos, proteger a discapacitados físicos y psíquicos. Además, de invertir en determinadas obras de infraestructura y otras en las cuales no existirá un interés privado (Friedman & Friedman, 1986).

Siguiendo los planteamientos de la doctrina de Friedman & Friedman (1986), se potencia la *libertad económica*, entendida como un derecho fundamental de cada ser humano para *ejercer un control individual respecto a su propio trabajo y propiedad*. Así, en una sociedad económicamente libre, los individuos poseen *la más amplia libertad para trabajar, producir, consumir e invertir*, en

otras palabras, se permite un amplio flujo de capitales, mercancías y servicios. Así, para el caso que nos ocupa, en las esferas de Educación Superior y trabajo, el Estado supervigila que el *mercado funcione en los estrictos términos de oferta y demanda, sin ocupar un papel interventor*, haciendo que los gobiernos respeten esa lógica en su acción política (Heritage Foundation, 2015a).

Para Friedman & Friedman (1986), el valor que se defiende es la *libertad* individual, sin embargo, se mantiene una *baja igualdad* (Rokeach, 1973, 1968), en otras palabras, el *antivalor de la desigualdad*, por cuanto se concibe que *solo el desarrollo económico es lo importante*, no estando la desigualdad dentro de sus preocupaciones, por cuanto se concibe que es el resultado de las diferencias entre las personas en sus aspectos individuales y por ende, inevitable.

Después de colapsar la URSS y con ella el “Campo Socialista” que enfrentaba al mundo en un esquema bipolar capitalismo-socialismo, se decretó el *fin de la historia* y se abrió paso a la hegemonía del enfoque capitalista neoliberal (Fukuyama, 1990) y un marcado relativismo valórico político e intelectual, se proclamaba la postmodernidad con su análisis de fragmentos sociales y *performances*. En una menor escala, todo un grupo de intelectuales que siguió perseverando en su interrogación por las nuevas formas que el socialismo estaba adquiriendo y no abandonaron la idea de una representación unitaria del mundo socio-político-económico y la forma, todavía vigente de enfrentarla desde el socialismo (Kohan, 2005). Mientras esto acontecía, la *globalización capitalista* iba avanzado, aumentaba la *violencia estructural y la pobreza* en Latinoamérica (Boron, Gambina y Minsburg, 1999). En este contexto, Cuba no abandonó su vía al socialismo manteniendo la esperanza para una parte de la intelectualidad de izquierda latinoamericana. Este escenario, cambió cuando en el América del Sur, especialmente Bolivia, Ecuador y Venezuela materializaban, bajo ideales distintos, lo que se ha denominado en conjunto, Socialismo del Siglo XXI¹⁸ (Lebowitz, 2008). Esto ha llevado a una reflexión crítica respecto a

18 Este proceso en Ecuador se implementó con la “Revolución Ciudadana” de Rafael Correa (2007-2017), mediante la “Revolución Socialista Indígena” de Evo Morales (2006-2019) y a través de la “Revolución Bolivariana” en Venezuela liderada por Hugo Chávez (1999-2013) y Nicolás Maduro (2013-). Actualmente, el término del Socialismo del Siglo XXI en Ecuador, Bolivia y la severa crisis socio-política y económica de Venezuela, afecta la viabilidad del proceso revolucionario en ese país. En términos generales, la vía socialista en estos países, trajo esperanzas para un sector de la izquierda que vio en este giro político una nueva esperanza de abrir opciones al neoliberalismo hegemónico desde proyectos políticos profundamente relacionados con los aspectos sociales y culturales de cada uno de los países, particularizando de ese modo las vías al socialismo.

los modelos de “Socialismo del Siglo XX” —entre ellos, el de Cuba— y un debate respecto a la nueva posibilidad histórica del socialismo para constituirse en una alternativa viable al capitalismo hegemónico (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo de Ecuador [SENAPLADES], 2010).

Considerando el diagnóstico ampliamente compartido que América Latina y El Caribe se caracterizan por ser continentes donde existen problemas sociales como la pobreza, distintas formas de desigualdad, marginalidad y exclusión social (Galeano, 2012, Boron, Gambina y Minsburg, 1999; Gissi, 1987, Morales, 2014) es que el desarrollo no debiera ser solo económico, sino también social. Al respecto, sostenemos que las profesiones de las Ciencias Sociales tienen un rol fundamental en esa línea (Garretón, 2014b; Houtart, 2006). Entre ellas, la Psicología, está llamada a aportar al desarrollo social de los países. En tanto que profesión, tal aporte puede ser distinto dependiendo de cómo se regula la formación académica y ejercicio profesional desde los modelos socio-políticos económicos como hemos señalado.

A continuación, se mostrarán de modo sintetizado el ideario socialista de Cuba, lo cual requiere, ante todo, *desbacerse de una imagen estática de su desarrollo*. Si bien, se reconoce el hito que el proceso sociopolítico iniciado en 1959 significó para el contexto latinoamericano, como ejemplo a seguir en distintos procesos de resistencia y emancipación (McCaughan, 1999), se reproducen muchas veces caracterizaciones ancladas en los primeros años de la Revolución y en las *expectativas depositadas en el ejemplo cubano*, sin dar cuenta del dinamismo de las transformaciones socio-políticas-económicas realizadas en el *proceso de construcción socialista* durante más de seis décadas (De Armas, 2005).

De modo trasversal el Gobierno de Cuba ha perseverado en el *socialismo* (Bonilla, 2011), el cual, según Lebowitz (2006a, 2008), tiene por objetivo supremo la *creación de una sociedad que permita el pleno desarrollo de las potencialidades y capacidades del ser humano*. En este mismo sentido, el socialismo reivindica el acceso a una Salud y Educación gratuitas, como un deber del Estado, materializando de ese modo el valor de la *igualdad*. A su vez, al permitir, mediante la Educación, el amplio despliegue de las capacidades de los seres humanos a largo de toda su vida, se desarrolla el valor de la *libertad*. Así, *libertad e igualdad* devienen en valores fundamentales en el modelo socialista (Rokeach, 1973, 1968).

En el socialismo de Cuba, el Estado adopta un papel activo, es promotor y garante de los derechos sociales de los/as ciudadanos/as mediante su *planificación central* que busca mantener y profundizar la *igualdad y la libertad*, siendo fundamentales el acceso universal a Salud y Educación. Así, la *creación de conocimiento intelectual y artístico*, apunta al *crecimiento de los seres humanos de manera integral* y no desde la *unidimensional concepción del desarrollo económico* medido en capacidad de consumo, propio del capitalismo (Alarcón, 2002; Borrego, 2006; Echevarría, 2005; Lage, 2013).

La Educación en el socialismo, según Lebowitz (2006a), comparte con la tradición humanista el objetivo de promover el desarrollo de *seres humanos mejores, con compromiso social, que tiendan hacia el pleno despliegue de sus potencialidades* (Goble, 1988; Maslow, 2008, 2005, 1991; Martínez, 1999; Quitmann, 1989; Rogers, 1996, 1992, 1989, Rogers & Stevens, 1980, Rogers & Kinget, 1967a, 1967b).

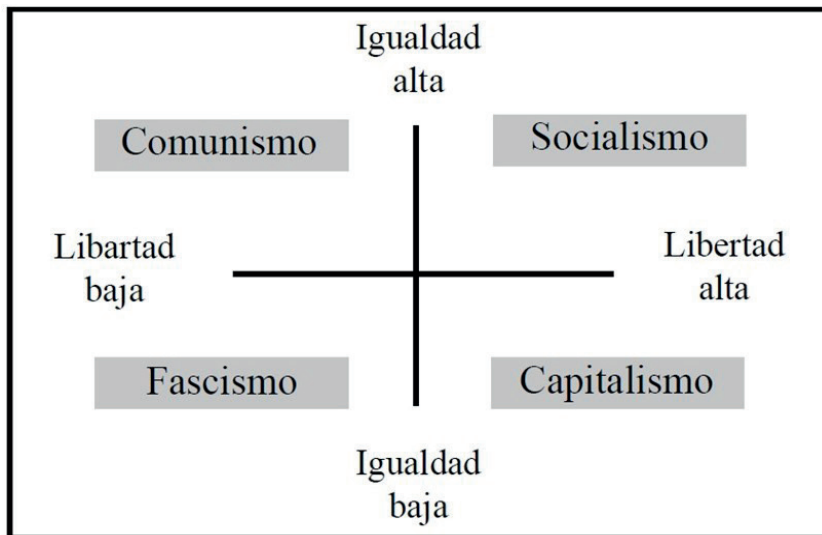
El sistema educativo en el socialismo, promueve el *compromiso social*, que lo conceptualizaremos siguiendo a Fals (2009, p. 243), como:

La acción o la actitud del [profesional] que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa [...] el compromiso con esa causa de la transformación fundamental [...] es el *compromiso-acción* que justifica a los activistas y a la ciencia social en un *momento histórico como el actual* (p.243).

Para el caso de los procesos socio-políticos instaurados por el socialismo, el *compromiso social* de un(a) psicólogo(a) en un *proceso revolucionario* a mediano y largo plazo, consiste en contribuir a la construcción de un hombre y mujer nuevo(a), que satisfaga sus *necesidades* mediante *satisfactores* menos individualistas, desde valores como la solidaridad, construyendo una sociedad *alta en igualdad y libertad*. En el nuevo orden socialista, ser psicólogo(a) es actuar desde el pueblo y apoyar su trabajo cotidiano en las organizaciones sociales representativas (Martín-Baró, 2015; Max-Neef, 1998; Rokeach, 1973, 1968).

La relación entre los distintos modelos socio-políticos y los valores que promueven, han sido desarrollados en los planteamientos originales de Rokeach (1973, 1968). Para la presente revisión, nos referimos al

capitalismo y socialismo, que junto a los restantes modelos (comunismo y fascismo), pueden expresarse de modo sistemático por medio de cuadrantes. (Esquema 9).



ESQUEMA 9. Modelo socio-político y valores. Fuente: Palacios (1997, p. 117).

Para completar esta revisión de los aspectos esenciales del capitalismo neoliberal y el socialismo, presentaremos una comparación de los paradigmas de política pública en ambos sistemas, siguiendo los planteamientos de Franco (1996). Para el mencionado autor, la política pública en el contexto de Latinoamérica y El Caribe, puede ser comprendida en base a dos paradigmas: Paradigma Tradicional, en que se sitúa a Cuba y un Paradigma Emergente característico de Chile. A continuación, describiremos sus rasgos esenciales.

El Paradigma Tradicional de política social en Cuba posee una perspectiva institucional que consagra un *monopolio estatal*, por cuanto el Estado: financia, diseña, implementa y controla. Esto significa, que estamos frente a una institucionalidad caracterizada por el *centralismo*. Por tanto, la *lógica para la toma de decisiones es burocrática*, es decir, obedece a una planificación que sigue estrategias macro, donde “el Estado sabe”, se asignan los recursos por vía administrativa y el(la) usuario(a) queda sin elección, puesto que se le concibe solo como destinatario final, sin serle

otorgado ningún tipo de papel al respecto. Tal como se ha desarrollado hasta el presente punto, resulta lógico entender que el financiamiento, desde el punto de vista de la *fuerza de recursos es solo estatal*. Ahora, si consideramos tal financiamiento desde la perspectiva de la *asignación de los recursos*, constatamos que se trata de una asignación de recursos para financiar la oferta, así es posible observar que existe una falta de competencia, por cuanto, no se concibe desde la lógica de mercado, es decir, de oferta y demanda; ni los(as) destinatarios(as) se conciben de modo clientelar. Al centrarnos en el *objetivo buscado* en este paradigma de política pública, es el universalismo de la oferta, haciendo que esta, sea homogénea y disponible ampliamente para todos(as), sin embargo, tiende a favorecer a personas informadas y organizadas, en otras palabras, pese a la existencia de una perspectiva de derechos sociales garantizados, no acceden todos(as) por cuanto puede haber barreras o limitaciones de orden socio-cultural y territorial de la población. En este sentido, podemos visualizar que los *criterios de prioridad y expansión del sistema*, están diseñados como una ampliación progresiva de arriba hacia abajo, con la filosofía que “a menor gasto social, menor equidad”, pero, como decíamos, la *población objetivo* son grupos organizados y el *enfoque* en los medios hace uso de infraestructura social, gasto corriente y el *indicador utilizado* es el gasto público social (Franco, 1996).

El Paradigma Emergente de política social en Chile desde la *institucionalidad* considera una pluralidad de subsectores: Estatal, privado (comercial), filantrópico (ONGs) e informal (familia), es decir, existe descentralización. La *lógica en la toma de decisiones* privilegia la creación de proyectos: la asignación de recursos es competitiva, se realizan licitaciones, el(la) usuario(a) propone, se trata que la “capacidad de innovación está diseminada en toda la sociedad y debe aprovecharse”, la forma que adopta son los Fondos de Inversión Social diversos. El *financiamiento* desde la perspectiva de la *fuerza de recursos* es propiamente hablando una cofinanciación que se sustenta en el supuesto: “lo que no cuesta no vale” para las personas y existe recuperación de costos: “El que puede, debe pagar”. Esto hace, en consecuencia, que la *asignación de recursos* adopte la forma del subsidio a la demanda, por tanto, existe competencia y libertad de elegir. El *objetivo buscado* es la universalidad de la satisfacción, es decir, “tratar desigualmente a quienes son desiguales socialmente”. Como corolario, los *criterios de prioridad y expansión del sistema*, utiliza como

instrumento la focalización, donde se considera primero a los más necesitados. La *población objetivo* son los pobres. El *enfoque*, en los fines perseguidos, es lograr el mayor impacto posible en términos de la magnitud del beneficio que recibe la población objetivo según los objetivos buscados, luego, el *indicador utilizado* es la relación costo-impacto (Franco, 1996).

El Paradigma tradicional y el paradigma emergente de política pública en Cuba y Chile, en particular, con énfasis en Educación Superior Universitaria, podrá revisarse el Cuadro 4 en anexo página 423, donde se muestra una comparación entre ambos.

Como hemos podido apreciar, existe una significativa diferencia en la institucionalidad de la política pública en el Paradigma Tradicional y Emergente (Franco, 1996), por cuanto ambos paradigmas entienden de manera distinta el papel del Estado y el mercado. En el diseño socio-político institucional socialista y capitalista neoliberal, se ha traducido en un debate respecto a si es posible o no una planificación central —defendida por el modelo socialista— que permita dirigir la economía para lograr de manera eficiente el desarrollo junto con la igualdad, libertad y protección de derechos sociales universales a salud, educación y trabajo.

La *tesis de la imposibilidad del cálculo económico socialista* y por tanto de una economía centralmente planificada posee dos vertientes. La primera de ellas, se refiere a la *imposibilidad práctica*, en este sentido, argumenta Barone (1998), la cantidad de información creciente que debiera manejar la autoridad central y la complejidad de las combinaciones matemáticas lo vuelven no realizable en la práctica. La segunda vertiente, se refiere a una *imposibilidad teórica*, debido a la ausencia del mecanismo de precios, siendo así imposible estimar costos y determinar combinaciones productivas más eficientes (Hayek, 2011, 1997; Mises, 2004). Por lo mismo, la teoría misma de la planificación centralizada en el socialismo es inviable, en palabras de Mises (1968):

La economía dirigida es el plan de una comunidad socialista que trata de resolver, de cierto modo, el problema insoluble de la responsabilidad de los órganos que dirigen la sociedad. *No solamente la idea en que reposa esta tentativa de solución es falsa; la solución misma no es más que un simulacro.* El hecho de que no hayan advertido este plan quienes lo han descubierto y preconizado, caracteriza muy bien la *mentalidad de los empleados públicos* (p. 256, cursivas nuestras).

La crítica sobre la imposibilidad del socialismo según Nieto y Catalá (2016) fue contestada por los socialistas también en doble forma. En la esfera *práctica*, la economía de la URSS logró en pocas décadas pasar de un país semifeudal a ser la segunda potencia industrial después de USA. En el plano *teórico* la propuesta de Lange y Tylor (1971) en términos de una planificación a la manera de un *tatonnement* (subastador o tanteo walrasiano) lo que vuelve innecesario conocer los “precios” iniciales o los costos de producción.

Desde un punto de vista crítico, Nieto y Catalá (2016) sostienen que la crítica capitalista neoliberal y burguesa al socialismo, incluso descansa en un polémico concepto de entender la naturaleza humana como básicamente individualista, cuya racionalidad es inherentemente maximizadora de los beneficios y de reducción de los costos. Así, lo que se concibe como “naturaleza humana” coincide totalmente con la esencia del modelo capitalista, por tanto, la acción humana, la acción empresarial y el orden social en una sociedad se superponen de un modo absoluto, reforzándose en un orden perfecto donde el interés individual se transforma, sin más, en el motor que incluso fortalece la comunidad. En palabras del autor Huerta de Soto (2011):

La función *empresarial* consiste en la capacidad *típicamente humana* para darse cuenta de cuáles son las oportunidades de ganancia que existen en el entorno [...]. En efecto, *todo acto empresarial crea y genera nueva información de naturaleza táctica, dispersa, práctica y subjetiva, y hace que los actores implicados en el mismo tiendan a ajustar o disciplinar su comportamiento en función de las necesidades y circunstancias de los demás, creando de esta manera, espontánea e inconsciente, los vínculos que hacen posible la vida en sociedad* (p. 26, cursivas nuestras).

Las proyecciones actuales del debate entre partidarios del libre mercado y de la planificación centralizada, cobró nuevos bríos con los planteamientos de defensa del socialismo mediante los trabajos de Cockshott y Cottrell (1993), que han podido demostrar que es posible desde un punto de vista teórico y empírico —dado el adelanto de la tecnología— la posibilidad de implementar modelos que permiten, incluso en tiempo real, solución de complejas ecuaciones para dar cuenta del comportamiento económico. Con ello, entonces, los defensores del modelo de libre mercado aceptaron tácitamente que era posible la planificación en el socialismo, sin embargo,

su eficiencia, incluso bajo la forma de socialismo de mercado no era mayor que la del capitalismo. En palabras de Agafonow y Haarstad (2009):

Aunque sea posible el cálculo económico en el socialismo marxista, *eso no significa que este pueda asignar los recursos más eficientemente que el capitalismo o el socialismo de mercado*, pues la propuesta de Cottrell y Cockshott suprime la descentralización en las decisiones de inversión y la rivalidad entre unidades productivas para ganarse la aprobación de los consumidores ofreciéndoles productos mejor adaptados a sus necesidades (p. 296, cursivas nuestras).

Para el caso del socialismo en Cuba, los referentes teóricos Karl Marx, Engels y Lenin, sostuvieron que la *transición al socialismo en países periféricos subdesarrollados* se conduciría por una serie de etapas, que dependerán del grado que presenta ese subdesarrollo y que estaba condicionado por el triunfo de la revolución política y económica del socialismo en Europa y Norteamérica, que permitiría, en consecuencia, extender y mantener los logros de este modelo socio-político-económico en *países subdesarrollados periféricos* (coloniales, semicoloniales y dependientes) de Latinoamérica y El Caribe donde Cuba es un ejemplo señero. Al respecto, el caso de Cuba no solo contradice la condición inicial considerada como indispensable¹⁹ por los teóricos clásicos del marxismo, sino, además, ha logrado mantener —con las reformas del caso— muchos de sus logros, pese a la *caída del campo socialista* (Figuroa, 2009).

Una dificultad importante en las vías al socialismo efectuadas por los *países subdesarrollados periféricos* fue el *abandono casi total* de la preocupación por la *elaboración de una teoría científica de aquella transición* (Figuroa, 2009), donde se agregaran consideraciones socio-políticas-económicas, que pusieran en relieve elementos históricos y culturales que particularizan tales realidades, efectuando análisis que buscaran aprehender la *complejidad* de esas sociedades para avanzar hacia el socialismo. En su lugar, la mayoría de los países subdesarrollados asumió el paradigma estructural eurosoviético, conocido como modelo del comunismo por antonomasia, de hecho, desde mediados de los años sesenta fue presentado como “socialismo real” incluso como “socialismo desarrollado”, cuando su

19 Siguiendo los planteamientos de Figuroa (2009) es necesario observar que la misma URSS constituida por una serie de ex colonias del zarismo, en Asia, Mongolia en 1921 y a mediados de los años cuarenta y cincuenta triunfaron revoluciones en China, Corea, Vietnam y Laos.

realidad socio-económica estuviera muy distante de tal denominación (Figueroa, 2009).

El modelo eurosoviético, pese a su incorporación relativamente acrítica, tuvo gran éxito en términos de liberación nacional y desarrollo. Varias naciones eliminaron el dominio del capital extranjero y nacional sobre los medios de producción fundamentales y la *explotación del hombre por el hombre*. Agreguemos que en casi todos los países se logró una liberación nacional y social. El campesinado se liberó por la vía de reformas agrarias y formaron con obreros e intelectuales una alianza interclasista. Para lograr todo ello, fue fundamental el modelo de la *planificación centralizada* y el manejo del excedente económico para los nacientes esfuerzos de industrialización, *retribución social y económica* hacia las masas populares, lo cual significó una distribución más equitativa del ingreso, reduciéndose así las enormes desigualdades que caracterizaron las sociedades capitalistas prerrevolucionarias. Así, el socialismo en los países *subdesarrollados periféricos* como signo más característico, promovieron la *igualdad social y el desarrollo humano en su sentido amplio*. Para ello, fue fundamental desarrollar la Salud y la Educación como dos grandes pilares para impulsar un desarrollo que fuera al mismo tiempo social y económico, apuntando hacia el *nacimiento del hombre nuevo* (Figueroa, 2009).

Algunas de los problemas que debieron enfrentarse en el ámbito económico y social del modelo eurosoviético para un país como Cuba que iniciaba una transición hacia el socialismo, insistimos, fue no haberse realizado una adaptación del modelo eurosoviético a la realidad nacional, lo cual se tradujo en un esquema que se resume en Estado-propietario-productor, que si bien, permitió una rápida nacionalización de los medios de producción y la reducción de las desigualdades, esto significó en distintos momentos dificultades diversas para mantener niveles de eficiencia adecuados por los mecanismos centralizados de distribución de bienes y servicios (Figueroa, 2009).

La planificación de la economía se basó exclusivamente en el denominado “método de balances materiales”, el cual se aplica desde una premisa según la cual se realiza un balance intersectorial con dos columnas, en una, está la demanda de insumos y bienes en función del proyecto-plan. En la otra, los recursos disponibles. Se ha conocido también, bajo el nombre de “Comunismo de Guerra” en la literatura de la economía política de aquel

entonces. Tal método de planificación llegó casi a suprimir por completo la función del valor y del mercado, anulando la gestión empresarial independiente y las autonomías locales que permitieran opciones más racionales y eficientes para el desarrollo productivo y social. Como efecto, se observaron desproporciones interramales e intersectoriales, ineficiencias en el aparato productivo y una clara expansión de métodos burocráticos de dirección (Figueroa, 2009).

Pese a las limitaciones señaladas, la distribución del ingreso siguió un patrón claramente orientado por el *igualitarismo en el consumo* y otras esferas, donde se advierte de modo claro los *valores humanistas y solidarios* del marxismo. Sin perjuicio de lo anterior, no podemos desconocer que aparecieron en un mayor o menor grado procesos de inflación (Figueroa, 2009).

Para describir las limitaciones que ha tenido la transición socialista en Cuba, así como en otros países subdesarrollados periféricos señalamos que: 1) Las estructuras productivas atrasadas cambian solo a largo plazo y los incrementos de la producción solo podían lograrse con un uso más eficiente (intensivo y extensivo); 2) Se debe formar una nueva disciplina de trabajo que llevara a valorar el esquema de propietarios-productores luego de la caída del sistema capitalista; 3) Se deben mantener altas inversiones en defensa para defender el país de procesos de desestabilización, incluido el bloqueo económico de EE.UU, lo cual impide invertir más en áreas que permitan un desarrollo social y económico más alto. Como resultado de los procesos descritos, se tuvieron que realizar racionamientos como respuesta a la aguda escasez material en determinados momentos, pero buscando dignificar la vida de la población mediante una sociedad claramente igualitarista, potenciada por el acceso universal a Educación y Salud (Figueroa, 2009).

Con la caída del campo socialista, los países que aún siguen tal modelo deben enfrentar procesos de rediseño que permitan mantener estos verdaderos islotes, en medio de un capitalismo neoliberal globalizado y hegemónico, que se ha transformado en el principal referente de desarrollo (Figueroa, 2009).

Si bien, en el caso de Cuba se han realizado varias reformas económicas que han introducido algunas herramientas de mercado, estas han sido tematizadas bajo el rótulo de “actualización del socialismo” (Hernández y

Domínguez, 2013). Estas reformas no han transformado el papel de la *planificación centralizada*, lo cual es aún más importante para las áreas de salud, trabajo y educación. En la concepción de Guevara (1972):

La *planificación centralizada* es el modo de ser de la sociedad socialista, su categoría definitoria y el punto en que la conciencia del hombre alcanza, por fin, a sintetizar y dirigir la economía hacia su meta, la *plena liberación del ser humano* en el marco de la sociedad comunista (p. 131, cursivas nuestras).

En una línea homóloga a la de Guevara (1972), Acosta (1982) sostiene:

En el socialismo, el rasgo distintivo, básico, *del trabajo y de la producción es su carácter directamente social*; lo que lo define son los vínculos directos que *se crean a través de la dirección única del proceso de planificación*, por ello es que las relaciones mercantiles expresan solo vínculos complementarios pero necesarios. En otras palabras, las relaciones horizontales —entre sujetos económicos aislados—, de donde surge la necesidad del intercambio de equivalentes, *están subordinados a las relaciones verticales, donde impera el principio de los vínculos directos, planificados* (pp. 42-43, cursivas nuestras).

Por lo anteriormente señalado, la planificación centralizada que efectúa el Estado en el sistema socialista cubano es “el *instrumento que expresa el proyecto revolucionario*; su misión no consiste solamente en permitir el conocimiento de las leyes que operan en la realidad, sino la *posibilidad de pronunciarse frente a esa realidad para incidir en ella*” (Borrego, 2006, p. 122, cursivas nuestras). De este modo, la concepción de planificación *centralizada* sigue teniendo en Cuba plena vigencia (Borrego, 2006; Figueroa, 2009).

Analizando de manera realista y crítica la experiencia socialista cubana, si señalamos importantes áreas como Salud, Educación y empleo, estamos de acuerdo con Sierra (2013) cuando nos advierte:

La *planificación de por sí*, o cualquier tipo de planificación por más que sea *socialista y centralizada*, no va a resolver por decreto y simple voluntad problemas como estos y otros que no se indican. Demasiadas veces se ha señalado la carencia de determinados elementos que en el capitalismo imposibilita una planificación a escala de la sociedad completa, elementos que supuestamente si existen en el

socialismo, pero que *son solo elementos de principio, que no son suficientes. Por lo tanto, urge desarrollar todo el sentido y capacidad científica, técnica y política de la planificación para lograr tales objetivos* (p. 6, cursivas nuestras).

Respecto a la dificultad que ha significado mantener un sistema adecuado de economía centralmente planificada el propio exministro de Economía de Cuba Rodríguez (2016) lo reconoce cuando afirma:

No obstante, si bien siempre ha existido unanimidad en cuanto a su importancia, la ejecución práctica de los procesos de *planificación en la construcción del socialismo* —incluyendo nuestra propia experiencia— *ha adolecido de no pocas dificultades* (p. 5, cursivas nuestras).

Para los autores Sovilla y García (2013) la economía centralmente planificada en el caso cubano, analizando el largo período 1959-2012, ha sido el resultado evidente de una estrategia donde confluyen el *voluntarismo* y los rasgos *personalistas* de sus gobernantes:

La dirección de la economía cubana a lo largo de la etapa revolucionaria, ha oscilado entre *períodos de voluntarismo*, en los cuales *las decisiones económicas eran totalmente subordinadas a las prioridades políticas de los gobernantes* y la búsqueda de un Sistema de Dirección Económica (SDE) que *las institucionalizara y colocara en un marco de racionalidad* (p. 160, cursivas nuestras).

Lo señalado por Sovilla y García (2013) está en la línea con uno de los puntos débiles que reconoce Sierra (2013) en el sistema socialista, como es el *personalismo* de las iniciativas político-económicas que se adoptan, aspectos que los teóricos del modelo económico neoliberal lo resuelven mediante la fórmula del mercado, cuya característica impersonal de la ley de oferta y demanda se transforma en una “mano invisible” que regula el mercado sin el intervencionismo de la figura de un(a) presidente(a) del gobierno, ni de la acción del Estado, cuyo papel se reduce al mínimo (Friedman y Friedman, 1986).

La planificación centralizada socialista en su diseño ha buscado superar el modelo capitalista que pone en el centro la producción de mercancías transables en el mercado. La mercancía para Marx (2006) es:

Una cosa apta para satisfacer necesidades humanas, de cualquier clase que ellas sean. El carácter de estas necesidades, el que broten por

ejemplo del *estómago o de la fantasía, no interesa en lo más mínimo para estos efectos*. Ni interesa tampoco, desde este punto de vista, cómo ese objeto satisface, las necesidades humanas, si directamente, como medio de vida, es decir, como *objeto de disfrute, o indirectamente, como medio de producción* (p. 3, cursivas nuestras).

Contrariamente al planteamiento capitalista, los intercambios entre las personas en el mercado no se dan como intercambios libres ni en una relación de simetría entre empleadores ni trabajadores, por la desigualdad estructural entre la burguesía y el proletariado, por tanto, el contrato laboral del modelo capitalista, siguiendo a Engels (2007):

Se considera libremente consentido desde el momento en que *la ley estatuye en el papel la igualdad de ambas partes*. La fuerza que la diferente situación de clase de a una de las partes, la presión que esta fuerza ejerce sobre la otra parte, la situación económica real de ambas; todo esto no le importa a la ley. Y mientras dura el contrato de trabajo, se *sigue suponiendo que las dos partes disfrutan de iguales derechos*, en tanto que una u otra no renuncien a ellos expresamente (p. 83).

El mismo sistema socio-político económico capitalista mediante su ideología reproduce de manera material y simbólica, un orden donde la propia doctrina de *positivismo jurídico* reduce la igualdad entre las partes a una igualdad formal (Novoa, 1993, 1985). Por lo mismo, en el socialismo se pretende por el contrario una *igualdad real y material entre las partes* y la única forma posible es mediante el *interés general* que salvaguarda el Estado como garante de los derechos sociales de todos(as).

Retomando lo hasta acá señalado, entonces, el mercado capitalista no es el espacio pretendido de igualdad y libertad sino de *abuso y explotación por parte de la burguesía* hacia los(as) trabajadores(as) que terminan vendiendo su trabajo como “una *mercancía como cualquier otro artículo de comercio*, sujeta, por tanto, a todas las *vicisitudes de la competencia, a todas las fluctuaciones del mercado*” (Marx y Engels, 2001, pp. 44-45, cursivas nuestras). Desde esta perspectiva la *planificación centralizada* del Estado tiene por objetivo promover la igualdad, libertad real y material de los(as) trabajadores(as), haciendo, por ejemplo, que *la oferta de carreras profesionales se adecúe a la demanda* y, por tanto, garantice el *derecho al trabajo*. De este modo se intenta de modo racional poner la Educación como un derecho social al servicio de las demandas

reales del país. Para ello, se establecen cupos máximos por provincias para estudiar una carrera. Así, se trata de superar la irracionalidad del modelo capitalista que produce incluso bajo la lógica del despilfarro (Moulian, 1998) profesionales transformados en “mano de obra barata”, “cesantes ilustrados”, que, pese a ello, tienen un papel central dentro de la economía capitalista, siguiendo a Marx (2006):

La existencia de una *superpoblación obrera* es el producto necesario de la *acumulación o del incremento de la riqueza dentro del régimen capitalista*, esta superpoblación se convierte, a su vez, en *palanca de la acumulación del capital*, más aún, en una de las condiciones de vida del régimen capitalista de producción. Constituye *un ejército industrial de reserva, un contingente disponible, que pertenece al capital* (p. 535, cursivas nuestras).

Haciéndose cargo de los puntos fuertes y débiles de la relación Estado-mercado en el socialismo, Vascós (2009) aboga con otorgar la importancia que merece la planificación económica centralizada como un rasgo distintivo que se aleja del espacio monetario-mercantiles propio del modelo capitalista, argumentando que:

A su vez, es necesario también combatir la tendencia de sobrevalorar el papel de las relaciones monetario-mercantiles en la construcción del socialismo. La existencia de la producción mercantil en el socialismo no determina un funcionamiento espontáneo y automático del mecanismo económico. *La edificación socialista es, en primer lugar, un acto consciente y, por tanto, no está sujeta a los vaivenes del anárquico desarrollo del mercado, como sí ocurre en el capitalismo*. La producción mercantil en el socialismo no impone su veredicto arbitrario al hombre, sino que este se apoya en las relaciones monetario-mercantiles y en el conocimiento de sus características para *planificar conscientemente el desarrollo económico y social y alcanzar los objetivos que traza su política y su filosofía*. La producción mercantil en el socialismo no se opone a la planificación centralizada socialista ni la subordina a su mecanismo automático. Al contrario, *la planificación centralizada juega un papel primordial* que se manifiesta a través de las relaciones monetario-mercantiles y de los mecanismos económicos, los cuales *están subordinados a los intereses generales de la sociedad socialista [...]*. *En el campo de la dirección económica no puede debilitarse el papel del plan centralizado del Estado, ni este puede subordinarse al desarrollo espontáneo y automático de las*

relaciones monetario-mercantiles. Es imprescindible criticar sistemáticamente las ideas según las cuales el Estado socialista debería abandonar su función planificadora central y convertirse en algo así como un centro de información y pronóstico del desarrollo económico, el cual sería regulado por la acción espontánea del mercado y la gestión de empresas con absoluta independencia económica, sin el control directivo del plan estatal central (pp. 108-109, cursivas nuestras).

La burguesía nacional y transnacional mediante su ideología señala que el socialismo y el comunismo funcionan mediante sistemas políticos autoritarios donde la falta de libertades civiles y políticas es frecuente, en consecuencia, no es posible una democracia. Por lo mismo se afirma que el socialismo ha sido y es una *utopía*. Al respecto Casasola (2015) sostiene:

Las utopías los conducen a un *determinismo ideológico* que suprime la capacidad de imaginar y crear otras formas de vida, pues *las utopías determinan la justicia, la libertad, la moral, el entretenimiento, el comportamiento social y hasta el ocio, a partir del sueño de reformar de manera perfecta a una sociedad. Específicamente una utopía, al igual que una ideología, no se critica a sí misma.* En consecuencia, se trata de un *sistema cerrado de ideas*, y en esta medida, las condiciones de posibilidad como modelo de conducta y acción humana empiezan a resquebrajarse desde su interior [...] Son efectivamente los utopianos los que disfrutarían de esta sociedad perfecta. *Lo mismo puede decirse de los comunistas, de los socialistas, de la ultraderecha o de cualquier autoritarismo o totalitarismo: solo ellos encuentran perfecto el sistema en el que viven o quieren sustentar. ¿Y compartirán su fervor religioso el resto de los mortales? Evidentemente no. Por eso es que se habla del carácter coercitivo de las utopías, hasta el punto de que las mismas leyes no están enfocadas en procurarles o garantizarles felicidad a sus propios integrantes [...]. Hablemos mejor del mito de la organización y armonía del Estado, donde unos cuantos ilustrados conocen misteriosamente esta armonía y la comunican a los demás de forma coercitiva. Esta coerción está íntimamente ligada a la universalidad de unos principios y fundamentos morales válidos para todos* (pp. 438-439, cursivas nuestras).

Al respecto, desde las filas del socialismo se afirma que las democracias contemporáneas poseen un armazón sociopolítico y jurídico formal que no permite el desarrollo y profundización significativa de los derechos

sociopolíticos, ciudadanos y de respeto a los Derechos Humanos. En consecuencia, estamos de acuerdo con Lenin (2003) cuando sostiene:

La república democrática es la mejor envoltura política de que puede revestirse el capitalismo, y por lo tanto el capital, al dominar [...] esta envoltura, que es la mejor de todas, cimenta su poder de un modo tan seguro, tan firme, que ningún cambio de personas, ni de instituciones, ni de partidos, dentro de la república democrática burguesa, hace vacilar este Poder (p. 3, cursivas nuestras).

Para Eagleton (2011) el sistema capitalista también se ha erigido sobre una base de imposición autoritaria y con violación a los Derechos Humanos:

Las naciones capitalistas modernas son *el fruto de una historia de esclavitud, genocidio, violencia y explotación* tan abominable como las de la China de Mao o la Unión Soviética de Stalin. También el capitalismo *se forjó a base de sangre y lágrimas*; la diferencia está en que ha sobrevivido lo bastante como para relegar al olvido buena parte de ese horror, algo que todavía no ha sucedido con el estalinismo y el maoísmo [...]. Pero el sistema llamado socialista también se apuntó logros. China y la Unión Soviética sacaron a sus ciudadanos y ciudadanas del atraso económico y los transportaron hasta el mundo industrial moderno, *aunque fuera a un costo humano terrible* [... lograron] proporcionar vivienda, combustible, transporte y cultura a precios asequibles, así como pleno empleo y unos servicios sociales admirables, a la mitad de los ciudadanos y las ciudadanas de Europa, que gozaron de un nivel de igualdad y (con el tiempo) de bienestar material como nunca antes habían gozado en sus naciones [...]. Nada de esto, claro está, *puede compensar la ausencia de libertad, de calidad democrática y de verduras y hortalizas en las tiendas*, pero tampoco cabe ignorarlo sin más (pp. 25-27, cursivas nuestras).

Al respecto, la revisión de los socialismos reales y en particular, el modelo que imperó en la ex Unión Soviética lleva a Groys (2017) a sostener:

Lo más honesto que puede decirse sobre una revolución es que, una vez que acontece, *hay que dar con alguna fórmula para seguirla*. En la URSS las dos fórmulas más conocidas fueron la de Trotsky y la de Stalin. En el caso de Trotsky, la propuesta fue la de *la revolución permanente*. Si uno lleva a cabo una revolución permanente, se encontrará tarde o temprano en un punto en el que para continuar con la revolución

tendrá que *hacer una contrarrevolución*. La fórmula de Trotsky estaba condenada a terminar siendo contrarrevolucionaria. Pero la de Stalin también, a pesar de ser lo contrario: *si para continuar con la revolución tengo que estabilizarla o institucionalizarla*, entonces también *llega un punto en el que me convierto en un contrarrevolucionario. El problema de la revolución es que no tiene otra manera de continuarse que no sea a través de una contrarrevolución* (§ 13, cursivas nuestras).

En una línea similar a la planteada por Groys (2017) para Žižek (2018):

“Revolución” es una manera de estar en el mundo, por *eso debe ser permanente*. Al mismo tiempo, *debe asegurarse que las personas que han salido a la calle perciban que se dan cambios, que aquello por lo que se han movilizado en efecto se ha producido o está en vías de hacerlo*. Esto exige un cierto grado de ruptura simbólica en la propia revolución, un estado dialéctico interno que no cesa. En este punto no tenemos que ser fetichistas de la democracia, porque muchas veces es una forma aterciopelada de sofocar la dinámica revolucionaria. *La revolución debe revolucionar una y otra vez, y esa es su paradoja: habla de la posibilidad de algo nuevo, diferente, pero también de una esperanza que no sabe exactamente cómo encontrar*. En este sentido, la figura de Marx podría ser todavía un punto de inspiración. Sobre todo, si, como digo, aceptamos que *la realidad revolucionaria implica un proceso de transformación que permanentemente tensiona el contexto, su realidad*. Con todo, la situación no es fácil, porque la victoria de la derecha en Occidente deja a la izquierda en una situación paradójica: en este punto del siglo XXI es precisamente ella quien protege la decencia moral del espacio público (§ 9-10, cursivas nuestras).

En Cuba es necesario dinamizar el modelo socialista, para ello se debe promover el pensamiento crítico y la acción política crítica, que lejos de todo dogmatismo, de verdad *promueva un socialismo posible y sustentable*. Las dificultades que ha encontrado el pensamiento crítico para traducirse en una acción política radical ha sido la concepción ideológica de La Revolución desde la cual se busca eternalizar su significado y bajo el ideario de soslayar las diferencias internas en pos de la unidad, se ha transformado en una *forma permanente de polarización* que legitima la división entre seguidores y detractores sin puntos intermedios (Guanche, 2012).

Se debe, además, avanzar en *consolidar la democracia* en Cuba, lo cual implica para Valdés (2016) que se debe enfrentar:

Un gran problema es lo que voy a llamar de una manera poética, *un mayor alcance —yo diría notable— de su desarrollo democrático*. Tenemos enormes déficits en este sentido, que han sido legitimados como restricciones impuestas por la confrontación con Estados Unidos. Pero *el socialismo no puede posponer indefinidamente la democracia que ha prometido*. Recuerdo a Rosa Luxemburgo diciendo que *el socialismo garantizaría la “democracia plena”*; la palabra plena sugería algo mejor que la democracia liberal y es, por cierto, un terreno de discusión si las distintas experiencias de socialismo histórico lograron efectivamente un mayor desarrollo democrático. Pero ese es nuestro problema, no porque ahora sea un desafío a raíz de la normalización de las relaciones con Estados Unidos y que esta nos imponga determinadas aperturas, o porque queramos parecer un poco más liberales de lo que éramos. No. *Porque es la promesa del socialismo*. Con gringos o sin gringos, peleados o abrazados, *el socialismo le ha prometido al pueblo una democracia plena*. No digo que eso esté a la vuelta de la puerta, por eso hablo de *desarrollo democrático, tiene que ser un proceso evidente, continuado e indetenible [...]* Sí, detrás del término democracia hay una larga discusión sobre qué vamos a entender por ella, pero convencionalmente lo que tenemos para expresar esa democracia es un subsistema de representación y la pregunta de si: ¿son suficientes los mecanismos de que dispone la sociedad cubana en los sistemas político, económico, civil, ideológico-cultural, en la esfera comunicacional, para representar a sus bases? ¿Está bien representada la población? Habría que decir que tenemos serios déficits al respecto. Vuelvo al término luxemburguiano de *plena*, nuestra meta debe ser alcanzar la representación plena. Pero, ¿a qué distancia estamos de la plenitud y qué hacemos para avanzar hacia ella? [...]. La segunda dimensión de este tema, aunque hay muchas bajo el sesgo de democracia, está en que el discurso oficial ha dicho que la nuestra es más democracia que la otra —que la liberal— porque es “participativa”. Pero cada vez que uno se sienta en un foro cualquiera, ya sea de académicos o de vecinos, todo el mundo tiende rápidamente a decir que *hay mucha participación para la movilización, el apoyo y la ejecución, mientras que para todo lo demás,*

particularmente la toma de decisiones, es bastante limitada. Entonces, esa también es una agenda incompleta (§33-37, cursivas nuestras).

Por lo discutido hasta el presente punto, entonces, en el socialismo el carácter *personalista y autoritario* resultan puntos débiles frente a los cuales no se encuentra, a partir de los autores revisados, argumentos sólidos que permitan de modo suficiente, desestimar las críticas de los defensores del libre mercado, he aquí una insuficiencia que reconocemos en el diseño socio-político institucional socialista.

Frente a las fundamentadas críticas respecto al carácter *personalista y autoritario* en el socialismo, como señalamos, no hemos encontrado argumentos contundentes que permitieran invalidar esas críticas. Pese a ello, estamos de acuerdo con el planteamiento de Vascós (2009) cuando sostiene:

En el inicio del Siglo XXI, la *teoría socialista* está llamada a *una nueva transformación* como sucedió cien años atrás. Una transformación que, ratificando la esencia del socialismo científico original como fue plasmado por sus fundadores, *modifique los aspectos que ya no se avienen a las condiciones históricas contemporáneas*. Los nuevos aspectos de la concepción socialista *no pueden elaborarse de manera inmediata e integral, sino a través de un proceso más o menos largo*, en el cual se vayan perfilando las ideas en un desarrollo consensuado entre los luchadores revolucionarios, donde todos tienen la posibilidad de aportar según sus conocimientos y la experiencia práctica acumulada. [...]. Entre las características de las nuevas condiciones históricas se destaca *el proceso de globalización de la economía mundial, con la expansión de las relaciones de mercado y financieras por todo el orbe*, todo lo cual hay que tener muy en cuenta al elaborar los nuevos elementos que se proponen del socialismo [...]. En la nueva centuria, corresponde hallar las vías para *retomar la construcción socialista en un entorno internacional diferente al que existía anteriormente, teniendo en cuenta los aciertos y errores de los intentos por construir una sociedad más justa en el siglo XX y frente a un capitalismo que, si bien se ha ido adaptando a las alteraciones del acontecer histórico, ha llevado hasta el límite el desarrollo de sus contradicciones internas. Se necesita el diseño de un nuevo proyecto histórico, de un nuevo socialismo: el socialismo del Siglo XXI, que logre resolver las contradicciones que aquejan a la sociedad humana contemporánea* (p. 117, cursivas nuestras).

Para el caso de Chile la crítica al modelo económico de libre mercado instalado durante la dictadura será denunciado por transformarse en una verdadera “jaula de hierro” por cuanto se hereda una institucionalidad que solo permite cambios mínimos, no siendo adecuado para canalizar las demandas de ampliación y profundización de la democracia. Lo que consagra es la defensa de intereses empresariales y promueve el consumismo mediante la conformación de un ciudadano *credit card* (Moulian, 1997, 1998).

Las críticas contemporáneas al modelo económico de libre mercado instaurado por la Dictadura Militar vendrán amparadas por la insuficiencia de la actual Constitución Política del Estado para materializar las demandas sociales por una profundización de la democracia y una protección a los derechos sociales. Por lo mismo, se requiere avanzar hacia un *régimen de lo público* fortaleciendo el rol del Estado con una nueva Constitución (Atria, 2015; Atria, Larraín, Benavente, Couso y Joignant, 2013).

Ese carácter metafórico de “jaula de hierro” (Moulian, 1997) del modelo socio-político y económico heredado de la dictadura cobra una nueva dimensión cuando pesquisamos el interés del abogado de derecha Jaime Guzmán, redactor de la Constitución de 1980 efectuada durante la Dictadura Militar:

Si llegan a gobernar los adversarios, *se vean constreñidos a seguir una acción no tan distinta a la que uno mismo anhelaría*, porque —valga la metáfora— el margen de alternativas que la cancha imponga de hecho a quienes juegan en ella, sea lo suficientemente reducido para hacer extremadamente difícil lo contrario [...] La importancia de quien gobierne en el futuro no desaparece. Pero se atenúa considerablemente, porque *las posibilidades de triunfo se circunscribirían a tendencias moderadas y relativamente similares entre sí* (Guzmán 1979 citado en Atria, 2015, p. 41, cursivas nuestras).

Por lo anteriormente señalado, la *democracia burguesa* (Lenin, 2003) heredada de la Dictadura Militar (1973-1990) en Chile y mantenida en lo fundamental por los gobiernos postdictatoriales (1990-) no permite dar cabida a las demandas ciudadanas, menos aún a los derechos sociales ni a un rol garantista del Estado. Así, la Dictadura Militar y la violación a los Derechos Humanos que permitieron la implantación del capitalismo neoliberal y luego la democracia burguesa (“postdictadura”) demuestra que la historia se

repite “para decirlo de alguna manera, dos veces [...] *la primera, como tragedia, y la segunda, como farsa*” (Marx, 2005, p. 17). *Por tanto, la democracia burguesa no es sino una farsa para los anhelos de derechos sociales en Chile.*

Después del Movimiento Estudiantil de “Los Pingüinos” el año 2006 y el Movimiento Estudiantil Universitario del año 2011 empezaron a cobrar mayor visibilidad en el debate trabajos que muestran la insuficiencia del actual modelo educativo para proteger la educación como un derecho social, por el contrario, lo concibe como una *mercancía más transable en el mercado*. Así, se protege el individualismo y la concepción mercantil de la Educación Superior Universitaria donde los empresarios son movidos por el único interés del lucro (Mayol, 2012a, 2012b; Mönckeberg, 2013, 2007, 2005).

Siguiendo los planteamientos de Garretón (2016) nos encontramos frente a una profunda crisis estructural:

Hablamos de *crisis estructural* cuando lo que está en juego son los *principios en que se basa un determinado sistema socioeconómico y político*. En Chile, *el sistema socioeconómico se basa en el principio de predominio del dinero, el lucro, el mercado y el interés privado por sobre lo público, lo común, el Estado, lo social*. Ello se ha expresado en todas las dimensiones de la vida social: trabajo, educación, salud, vivienda, seguridad social, recursos naturales, medio ambiente, medios de comunicación públicos, financiamiento de la política, etc., con sus efectos en la *desigualdad en la distribución de la riqueza y en la concentración económica y en el papel subsidiario del Estado*. Y el sistema institucional y político está construido para preservar, reproducir y encarnar en comportamientos colectivos y en instituciones este principio, y de ello da cuenta la Constitución de 1980, que rige aún [...]. Esta es la *contradicción y crisis estructural, de la que solo se sale con un cambio radical y de fondo: el reemplazo del modelo socioeconómico y un nuevo sistema político-institucional* (pp. 13-14, cursivas nuestras).

Por otro lado, la réplica desde los defensores del modelo socio-político y económico neoliberal que sigue en lo fundamental los planteamientos de Friedman y Friedman (1986) ha venido representado por Kaiser (2015) quien sostiene:

Las relaciones de intercambio libre entre personas —eso que llamamos mercado— no solo promueven valores esenciales para la vida civilizada

y para la subsistencia de la comunidad, como son la honestidad, el respeto y el cumplimiento de lo prometido, sino que se funda en ellos al punto que sin esa estructura valórica el mercado no podría existir más que en una forma extremadamente primitiva [...]. Porque la izquierda desconfía tanto del ser humano y su capacidad para hacer el bien, incluso a sí mismo, que quiere amarrarlo con cadenas de hierro al poder del Estado y obligarlo por la fuerza a hacer el bien a otros y a protegerlo de sí mismo. Dejadas solas, nos dicen, las personas solo perseguirán su propio interés llevando a una erosión de los lazos comunitarios. Por eso el Estado debe salvarnos de nuestra propia inmoralidad y egoísmo garantizando el mítico “interés general” incluso contra nuestra voluntad. La solidaridad, ya mencionada, que para los liberales como Smith y Friedman es parte de los impulsos más nobles del espíritu humano, para los socialistas no se concibe fuera del Estado dado el egoísmo que según ellos nos caracteriza. Por eso debe imponerse por la violencia quitándoles a unos para darles a otros (pp. 52-53, cursivas nuestras).

Como una forma de sintetizar los elementos esenciales del debate entre la *planificación centralizada socialista* y el *libre mercado capitalista neoliberal*, presentamos el Cuadro 5 en el anexo página 424.

3. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES INSTITUCIONALES Y RESULTADOS DE LA POLÍTICA PÚBLICA EN EL SOCIALISMO DE CUBA Y EN EL CAPITALISMO NEOLIBERAL DE CHILE

La dimensión que analizaremos es la *fortaleza institucional* (Levitsky y Murillo, 2010), en cuanto a *estabilidad* en Cuba es *alta*, por cuanto se ha mantenido desde el triunfo de la revolución, pese a los diversos ajustes económicos del socialismo (Bonilla, 2011; Gaceta Oficial de la República de Cuba, 2015; Rojas, 2011). Para el caso de Chile, la *fortaleza institucional* en cuanto a la *estabilidad* también es *alta*, por cuanto constituye un caso único en el mundo donde una Constitución Política creada en Dictadura, se mantiene, en lo fundamental, al retornar la democracia (Diario Oficial de la República de Chile, 2015; Garretón, 2012). La imposición, es *baja* en Cuba (Guanche, 2012; Ortega, 2014) y Chile (Moulian, 1998; Venegas, 2013b). Cuando consideramos la *legitimidad de origen* es *alta* en Cuba (Acanda, 2002, 2000; Alarcón, 2002; Chaguaceda, 2003; De Armas, 2005; De

Diego, 2003; Dore, 2012, 2009; Espina, 2009, 1992; Guanche, 2011, 2013, 2009; Hernández, 1995, 1994; Martínez, 2001; Harnecker, 1979; Verdecia, 2008) y *baja* en Chile (De la Parra, 2002, 1999; García, 2003; Garretón y Garretón, 2010; Guzmán, 1975, 1976; Marras, 1990; Pacull, 2006; Salazar y Pinto, 1999; Uribe, 2001; Venegas, 2009).

La *legitimidad de proceso es baja* en Cuba (Acanda, 2002, 2000; Chaguaceda, 2003; Bobes, 2010, 2007, 2001, 2000; De Armas, 2005; Dore, 2012, 2009; Espina, 2009, 1992; Fernández, 2018; Guanche, 2013, 2009; Hernández, 1995, 1994; Martínez, 2001; Gamboa, 2009) y *baja* en Chile (Garretón, 1995; Gómez, 2010; Jocelyn-Holt, 1998; Mayol, 2012a, 2012b; Moulian, 1997, 1998, 2010; Pacull, 2006; Portales, 2000).

Desde un punto de vista constitucional, el Estado en Cuba, tiene un rol fundamental en el sistema educativo por cuanto “orienta, fomenta y promueve la educación”. Desde esta concepción, el *paradigma tradicional de política social* (Franco, 1996) materializa el ideario socialista histórico que sostiene un enfoque *distributivo* desde el cual se tiende a la *igualdad creciente de resultados*, porque sostiene que el desarrollo debe ser un proceso donde las desigualdades van progresivamente disminuyendo y los estándares de vida entre los diferentes grupos se acercan paulatinamente, lo cual incluye suprimir aquellos mecanismos de apropiación excluyente del bienestar (Espina, 2015^a, 2015b).

La concepción *distributiva de igualdad* en el socialismo (Espina, 2015^a, 2015b) ha llevado a la alternancia en la política pública entre una *lógica idealista* inicial, donde se produce una ampliación de derechos sociales. Al respecto podemos citar: las políticas de “pleno empleo” que significaron en la práctica, mantener “plantillas infladas” con profesionales cuyos servicios eran subutilizados, y también podemos citar la misma política de Universalización de la Educación Superior Universitaria. Para ambas políticas sectoriales que hemos escogido como ejemplo, han dado lugar a un segundo momento, donde prima una *lógica pragmática*: se reduce el gasto social, por tanto, se cierran cupos, disminuyen los costos humanos y materiales. Este ha sido un aspecto característico de la forma de gobernar la isla durante el mandato de Fidel Castro. Ahora, con Raúl Castro, se ha entrado a una fase marcadamente pragmática y con un mayor dinamismo del mercado, aunque limitado, considerando los desafíos socio-políticos y económicos que enfrenta la isla (Mesa-Lago, 2015).

La última política en Educación Superior Universitaria realizada en el mandato de Fidel Castro es la de *universalización*, correspondiente a un *ciclo idealista* (Mesa-Lago, 2015). Pues bien, esta política educacional, surge como respuesta a las *desigualdades de acceso* que se manifiestan en una sobre-representación de mujeres jóvenes blancas (feminización de la matrícula) y hombres blancos más que afrodescendientes, tanto hombres como mujeres y una mayor proporción de estudiantes que ingresan provenientes de familias cuyos padres son profesionales. Aún con esta política educativa de universalización, tal tendencia descrita se ha mantenido en lo fundamental, con variaciones poco significativas, lo cual se asocia a barreras de origen socio-cultural que esta política pública no ha logrado revertir (Ávila, 2011; Cañedo, Agüero, Núñez y Rodríguez, 2009; Puebla, 2014).

La política social en Educación Superior denominada de *universalización*, se materializó en la apertura de Sedes Universitarias Municipales, aumentando la matrícula, lo cual llevó a enfrentar nuevos desafíos como son encontrar profesores(as) idóneos, en cantidad suficiente, asegurar la calidad de los(as) profesionales egresados(as) y encontrar empleo a quienes se titulaban. Actualmente, se ha pasado a un *ciclo pragmático* de reducción del gasto social durante el gobierno de Raúl Castro, que ha significado el cierre de un número de 3.000 sedes universitarias municipales de distintas carreras (Mesa-Lago, 2015). Ello, pareciera demostrar el carácter insuficiente de tal política pública, que requiere modernizarse, por cuanto el diseño centralizado no es lo suficientemente sensible para captar ciertas barreras socio-culturales y territoriales que impiden o limitan el acceso a la Educación Superior Universitaria (Espina, 2015).

Por otro lado, en Chile, prima la “libertad de enseñanza”, con un *Estado subsidiario* y mínimo, que ampara la *libertad de enseñanza*, lo que se traduce en los más amplios derechos de intereses privados para abrir establecimientos educativos, que si bien, se prohíbe el lucro en el ámbito de la Educación Superior Universitaria, esto ha sido *sistemáticamente vulnerado*, más aún, es el lucro la motivación predominante que impulsa la *expansión de la oferta* (Guzmán, González, Figueroa y Riquelme, 2014; Mayol, 2012a, 2012b; Mönckeberg, 2013, 2007, 2005; Vallejo, 2012).

Uno de los elementos importantes para comparar el sistema de Educación Superior Universitario de Cuba y Chile es respecto a su *pertinencia*, lo cual implica una evaluación respecto a la actividad concreta que realizan

las instituciones y las *necesidades sociales*, lo cual implica un estrecho vínculo entre la *formación universitaria y los requerimientos existentes en el mercado laboral* (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009; Delors, 1998; UNESCO, 2010,1998).

Por otro lado, en el marco capitalista neoliberal, la misión/objetivos del Colegio de Psicólogos de Chile, queda circunscrita a un rol gremialista y de desarrollo disciplinar que no reconoce un compromiso social con un cierto tipo de sociedad a lograr. Siguiendo con los contenidos constitucionales, encontramos que la definición de trabajo en Chile está circunscrita a la “libertad de trabajo”. Esto significa que el bien jurídico protegido es la libertad individual y privada, para la iniciativa económica en el mercado laboral. Una definición como esta, contrasta con la Constitución de Cuba que sostiene que “el trabajo en la *sociedad socialista es un derecho*”, lo cual significa su protección y promoción por la política pública del Estado.

Para promover el *compromiso social* en quienes se titulan de psicólogos(as) en Cuba —como así también de otras profesiones—, les resulta aplicable la Ley 1.254 de “Servicio Social”, los(as) recién titulados(as) deben ejercer la Psicología, durante 2 años para el Estado, lo cual implica, “poner sus conocimientos *al servicio de la sociedad socialista* de acuerdo al *planeamiento y tareas de desarrollo* del Gobierno Revolucionario”. Así, el *compromiso social* de quien se titula, después de haber recibido una *educación gratuita*, es retribuir al Estado mediante un *ejercicio de la profesión que aporte a la construcción de una sociedad socialista*. Un aspecto como el señalado, se expresará en la Escala Salarial Única (EUS) que rige de modo nacional y establece el monto de remuneración según categoría profesional u oficios. De este modo, podemos ver que el Estado socialista, con su enfoque político de lograr los mayores niveles de *igualdad y libertad* (Rokeach, 1973, 1968) posibles, regula el mercado para hacer menos probable la vulneración de la dignidad de las personas. Sin perjuicio de lo anterior se produce un cambio significativo luego del año 2010 en que se llevara a efecto el VII Congreso del Partido Comunista de Cuba, donde se aprobaron los “Lineamientos de la Política Económica y Social”, que tuvo como resultado la promulgación del Código del Trabajo en el año 2014, que a juicio de Vidal y Pérez (2012), trae como consecuencia la *cancelación de la política de pleno empleo* por parte del Estado y la aparición de una nueva figura: la disponibilidad. Para Voghon y Peña (2015) se utiliza el concepto de *disponibilidad* y no de desempleo para connotar que *se trata de un trabajador o trabajadora que debe ser reubicado*

en otro puesto de trabajo, empresa o sector, sin embargo, esto a juicio de las autoras ha tenido una gran incidencia en el sector, pues ha significado una elevada salida de trabajadores(as) del ámbito estatal de forma temporal o definitiva luego que no aceptan las ofertas laborales en sus puestos de trabajo originales o de las Oficinas de Empleo correspondientes a los municipios donde viven. Esta situación de *disponibilidad* ha significado para los(as) trabajadores(as), según Voghon y Peña (2015), la configuración de una subjetividad marcada por la inseguridad, dificultad en la búsqueda de trabajo, sentirse sin institución a la cual recurrir y depender ahora solo de ellos(as) mismos(as) o de sus familias, *desplazándose forzosamente hacia espacios de una mayor inestabilidad con un carácter transitorio o permanente.*

El artículo 53 del Código del Trabajo fundamenta la *disponibilidad* por procesos relacionados con: amortización de las plazas debido a reorganización, racionalización, fusión, extinción de entidades, cambios técnicos, tecnológicos y disminución de actividades. Este artículo legal avanza en la línea de modernización del Estado mediante una reducción del gasto fiscal. Para Espina (2015b), se trata de una concepción donde se deja atrás el modelo socialista estadocéntrico o estatalista lo cual se ha traducido, en lo inmediato en *una disminución del empleo estatal.* De este modo el Estado disminuye su peso como propietario, asignador de recursos y productor central, transitando a un rol más bien de coordinador y planificador estratégico, abriendo un margen de actuación que diferencia su escala de acción (nacional, territorial, local) y existen mayores probabilidades para ejercer la descentralización. Se avanza de ese modo hacia una concepción multiactoral de la economía y de la sociedad, que debiera traducirse en un ensanchamiento del mercado, sin embargo, para Pañellas, Echevarría y Lara (2015), el futuro para el ámbito del empleo se avizora incierto y sin posibilidad de predecir sobre una base estable los efectos que puedan tener las desigualdades en la distribución de oportunidades de empleo, según las características particulares del territorio.

Ahora, si lo comparamos en términos de lo que sucede en Chile, el Código del Trabajo, establece la “*libertad de las personas para contratar* y dedicar su esfuerzo a la labor lícita que elijan”, dejando a los(as) trabajadores(as) abandonados(as) a toda la volatilidad, inseguridades y fluctuaciones del mercado, quedando los(as) psicólogos(as) abandonados a la gestión individual de los diversos riesgos a los cuales quedan sometidos por el mercado,

que está regido por el motor de la acumulación capitalista y su lógica *de explotación del hombre por el hombre*, la cual, a modo de corolario no puede sino *vulnerar la dignidad humana* (Venegas, 2010).

Cuando analizamos el papel de las agrupaciones gremiales en su relación con el ejercicio profesional de la Psicología, debemos destacar el Colegio de Psicólogos de Chile y la Sociedad Cubana de Psicología. En términos de visión y objetivos, constatamos que, en Cuba, la Sociedad Cubana de Psicología debe contribuir “*al desarrollo sociocultural y al bienestar humano de nuestra sociedad socialista*”. Así, desde un punto de vista institucional, el *compromiso social* (Fals, 2009; Martín-Baró, 2015) se entiende como mantención y profundización del modelo socio-político y económico socialista. Desde ese marco, se espera que se sitúe el ejercicio de la Psicología. Por el contrario, el Colegio de Psicólogos de Chile, sometido a un modelo económico de capitalismo neoliberal, queda relegado a una defensa de la profesión que *no está situada ni tiene un compromiso social respecto al tipo de sociedad que aspira a construir*. Así, resulta ilustrativo que el Colegio de Psicólogos de Chile sostenga que va a “promover y velar por el prestigio, racionalización, desarrollo, protección, perfeccionamiento, progreso y prerrogativas de la profesión de la Psicología”, tal como puede observarse, *queda circunscrito a una defensa gremial y disciplinaria, pero no situada desde una determinada concepción de sociedad que aspira a construir desde el ejercicio profesional*.

El único punto donde demuestran similitud en Cuba y Chile, es respecto a la *afiliación voluntaria*, que no es prerequisite para el ejercicio legal de la profesión y respecto al tipo de sanciones que se aplican por faltas éticas. En este punto, consideramos que ambos países deben avanzar para que *el ejercicio legal de la profesión tenga como requisito la afiliación al COLEPSI o SCP y de ese modo, la jurisdicción ética sea para todos/as los profesionales*. Ver Cuadro 6 en el anexo página 425.

El índice de democracia en Cuba, para el período en estudio, con un puntaje de 3,52 que sitúa a Cuba como un tipo de régimen *autoritario*. Esto es así porque existe partido único, las elecciones son con candidatos dentro del partido gobernante y todos los medios de comunicación en la isla están controlados por el Partido Comunista que decide la línea editorial. Esta caracterización, es propia de un “socialismo del siglo XX” (Venegas, 2014b), desde el cual, ha sido posible mantener por décadas una sociedad

alta en *igualdad y libertad* (Rokeach, 1973, 1968), donde la Psicología ha sido puesta al servicio de la construcción del socialismo. Como señalamos, pese a la *legitimidad de origen*, *carece de legitimidad de proceso*. En contraste con esta visión, Chile posee una *democracia defectuosa* al situarse en el intervalo (6-7,9), esto significa que existen elecciones con pluralismo partidario, hay libertad de contenido para los medios de comunicación, sin embargo, los medios de comunicación no poseen *una elevada independencia respecto de grupos de interés económicos*. A esto podemos agregar que *no se ha desarrollado de modo suficiente una cultura democrática en la ciudadanía*, lo cual se manifiesta en los niveles bajos de participación política (Economist Intelligence Unit, 2007, 2008, 2010 2011, 2012, 2013, 2014). A ello, agregamos que el sistema socio-político en Chile *no tiene legitimidad de origen ni proceso* (Gráfico 7). Los niveles altos de libertad económica y su sistema caracterizado como *democracia defectuosa* en Chile, desde una perspectiva crítica, nos permite hablar de una *democracia capitalista*, que al propiciar *altos niveles de libertad económica*, también *deja supeditada la política a la lógica de oferta y demanda, no pudiendo garantizar y ampliar derechos sociales* (Venegas, 2014a), entre ellos, *el derecho a una educación gratuita* y no diseñada como una mercancía para que empresarios lucren (Guzmán, González, Figueroa y Riquelme, 2014; Mayol, 2012a, 2012b; Mönckeberg, 2013, 2007, 2005; Vallejo, 2012). Con ello, el *diseño institucional* (Levitsky y Murillo, 2010) limita la posibilidad que la formación y ejercicio profesional se desarrolle teniendo como objetivo promover el *compromiso social* (Fals, 2009).

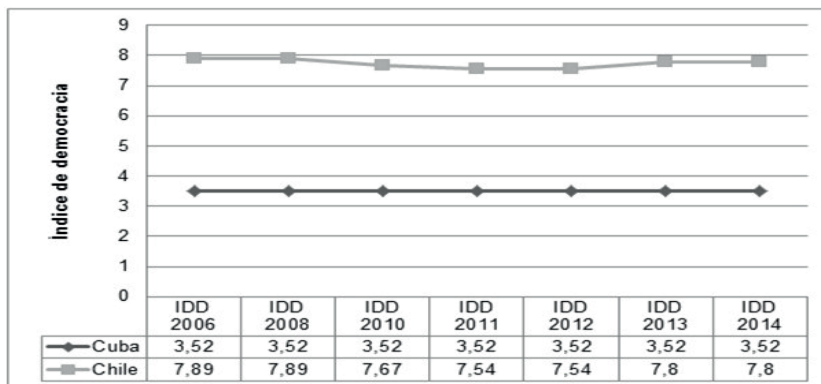


GRÁFICO 7. Índice de democracia en Cuba y Chile (2006-2014), único período disponible. Fuente: elaboración propia a partir de Economist Intelligence Unit (2007, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014).

La *libertad económica* para el período 1996-2015, Chile se ubica en el intervalo 70-79,9, que lo sitúa como un país con una economía *mayoritariamente libre* (Heritage Foundation, 2015a). En contraste con este resultado, Cuba obtiene para igual período, un puntaje ubicado en el intervalo 20,40, esto caracteriza a la isla con una *economía reprimida* (Heritage Foundation, 2015a), es decir, donde se *limita la libertad económica individual* de las personas, el Estado ejerce un fuerte control que restringe el flujo de capitales (Heritage Foundation, 2015a), por cuanto, desde el ideario político *socialista*, si se deja que el mercado funcione desde la doctrina de la absoluta *libertad económica* (Friedman & Friedman, 1986), las personas quedan *abandonadas a todas las vicisitudes del mercado* (Marx & Engels, 2001), totalmente desprotegidas, una *racionalidad económica individualista que fragmenta la colectividad, mantiene la explotación y profundiza aún más la contradicción capital/trabajo, vulnerando la dignidad humana* (Lebowitz, 2006b; Venegas, 2010) (Gráfico 8 anexo página 426).

La *libertad de empleo*, que es otro ámbito donde se expresan significativas diferencias entre el *socialismo y el capitalismo*. El capitalismo neoliberal (Friedman & Friedman, 1986) aplicado en Chile, ha tenido como resultado que en el período 2005-2011, el país posee un nivel de regulación respecto al trabajo, caracterizada como *mayoritariamente libre*, al situarse en un intervalo de 70-79,9. Contraria a esta tendencia, en Cuba, se ha mantenido en

un puntaje de 20 en el periodo estudiado quedando dentro del intervalo 0-49,9, indicando que es un país *reprimido* respecto a la *libertad de empleo* (Gráfico 9), tal como lo indica Heritage Foundation (2015a).

Desde un punto de vista crítico, señalamos que mientras mayor es el nivel de *libertad de trabajo*, menor es la protección de derechos sociales y colectivos, que la *flexibilidad laboral*, (Soto, Espinoza y Gómez, 2008) en el capitalismo neoliberal, significa que los(as) trabajadores(as) son solo individuos que venden *prestaciones de servicios*, sometidos(as) a todas las vicisitudes de la oferta y demanda (Marx & Engels, 2001). Insistimos en el hecho que —al menos en América Latina y el Caribe— los niveles altos de libertad económica y libertad de empleo dejan a los(as) trabajadores(as) atomizados, reducidos a individuos(as) sin otro horizonte más que vender su trabajo, en su mayor parte, a empresarios, *cuya principal motivación es el lucro y la rentabilidad*. Para evitar a toda costa tal situación, en Cuba el Estado interviene en materia laboral, fijando la Escala Única Salarial (EUS), aplicable a todos(as) los(as) trabajadores(as) y la obligación de ejercer para el Estado durante dos años mediante la “Ley de Servicio Social” (LSS). Tanto la EUS como la LSS, analizadas desde la concepción y operacionalización del indicador de *libertad de trabajo* (Heritage Foundation 2015b), son regulaciones que vulneran la libertad de los(as) individuos(as), desde la doctrina neoliberal (Friedman & Friedman, 1986), sin embargo, se transforman en modos de promover el bienestar colectivo y la búsqueda de la *supresión de la explotación del hombre por el hombre* para la construcción del socialismo.

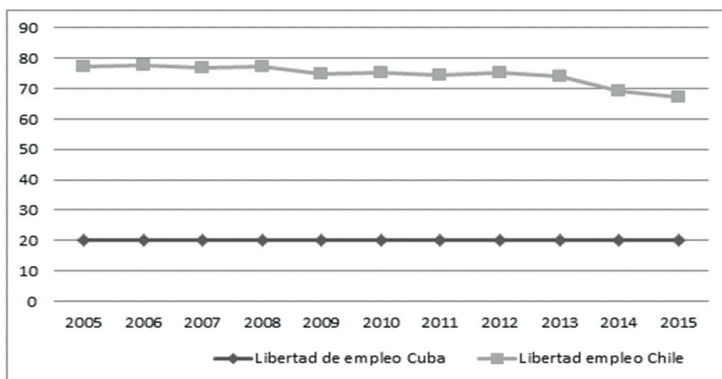


Gráfico 9. Libertad de empleo en Cuba y Chile (2005-2015), único período disponible. Fuente: elaboración propia a partir de Heritage Foundation (2015b).

Para dar cuenta de los *Resultados de la Política Pública* en los sistemas socio-políticos capitalista neoliberal y socialista en estudio, la primera subdimensión a analizar es la *Inversión en Educación*, lo cual permite dar cuenta de la importancia que los países confieren a determinados ámbitos o esferas de la sociedad, expresado en la cantidad de recursos económicos que destinan, en ese sentido, el % del Producto Interno Bruto (PIB) invertido en Educación, demuestra, de modo elocuente, que para el período 2003-2010, Cuba confiere un papel central a este ámbito, por cuanto de 9,9% el año 2003 pasa a 12,9% de su PIB invertido en Educación para el año 2010, lo cual es un % significativamente más alto que el invertido por Chile, que el año 2003 era de 3,9% y el año 2010, alcanza solo a un 4,2% del PIB, el cual es *incluso más bajo que el promedio del PIB mundial invertido en Educación* (Gráfico 10).

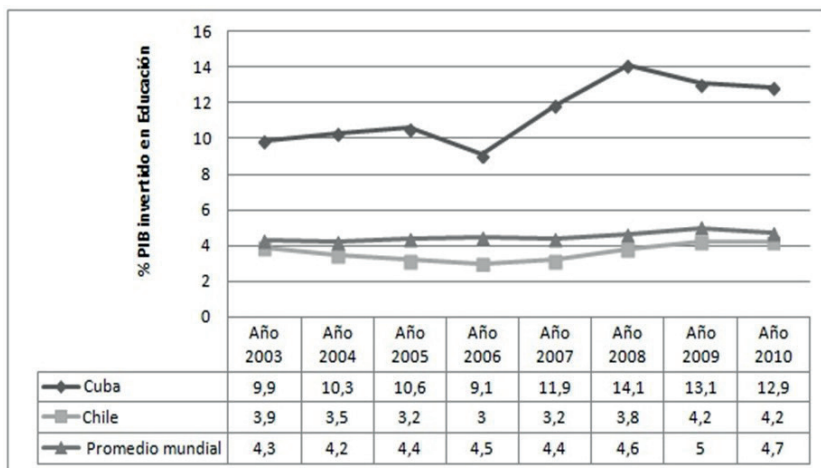


GRÁFICO 10. Porcentaje del PIB invertido en Educación: Cuba, Chile y promedio mundial (2003-2010) hasta último año disponible. Fuente: elaboración propia a partir de Banco Mundial (2015a).

Como resultado del elevado índice del PIB invertido en Educación por Cuba en relación a Chile, se obtiene un efecto distinto de la política pública en educación bajo el socialismo, por cuanto, en la segunda dimensión a analizar, *Índice de Educación* para el período 1990-2001, se constata que en Cuba tal índice es más alto que Chile, es decir, que la expectativa de años de escolaridad y los años de escolaridad efectivamente cursados por los/las alumnos/as es mayor en Cuba que en Chile. Si bien, ambos países inician

en un mismo *Índice de Escolaridad* en el año 1990, para el subperíodo 1995-2010 se observa un crecimiento en el *Índice de Escolaridad* en Cuba, lo cual se asocia al resultado de una política pública en Educación que lleva varias décadas de sistemática implementación luego del triunfo de la Revolución, sin embargo para el subperíodo 2011-2014 se aprecia una clara disminución en el indicador y con ello un repunte de Chile aún incluso levemente más alto que el alcanzado por Cuba que 0,819 en el año 2009 contra los 0,832 alcanzado por Chile en el año 2014 (Gráfico 11).

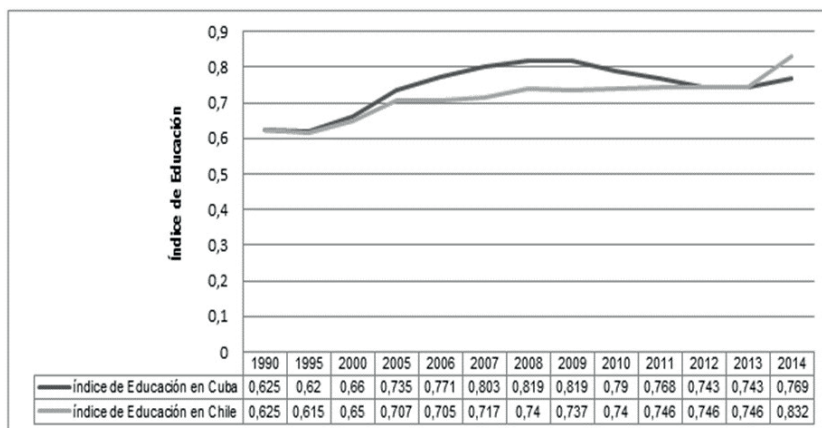


GRÁFICO 11. Índice de Educación en Cuba y Chile (1990-2014), último año disponible. Fuente: elaboración personal a partir de UNDP (2015a).

Ahora, si nos centramos en la Educación Terciaria, a partir del indicador “Gasto por alumno(a) de nivel terciario de Educación expresado en % PIB per cápita”, nos permite constatar que para el período 2004-2010, Cuba tiene un gasto para el año 2004 de 63,6 % del PIB per cápita por alumno(a) de Educación Terciaria. El año 2010, este porcentaje baja levemente a 63 % del PIB per cápita por alumno. Estos porcentajes son claramente más altos que lo invertido por Chile, ya que el año 2004 fue de 14,7 % subiendo a 16,2 % del PIB per cápita por alumno(a) de Educación Terciaria (Gráfico 12).

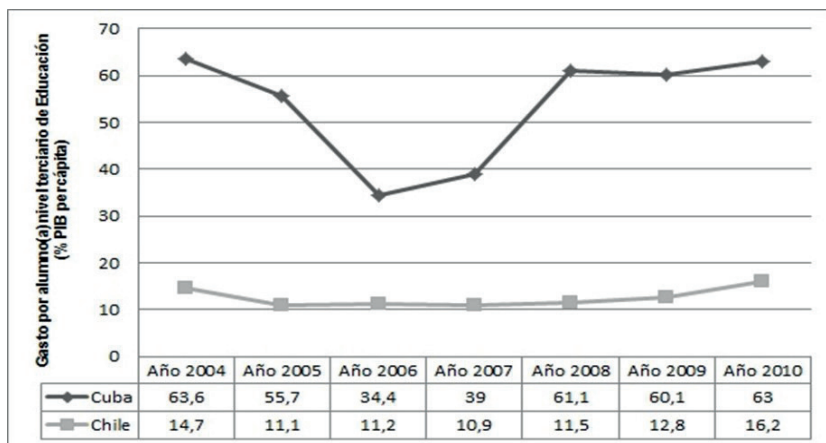


GRÁFICO 12. Gasto por alumno(a) de nivel terciario de Educación expresado en porcentaje PIB per cápita, último año disponible. Fuente: elaboración propia a partir de Banco Mundial (2015b).

Una tercera dimensión donde el modelo socialista cubano se ha destacado es en Salud, el cual demuestra que el gobierno de la isla le confiere mucha importancia, por cuanto el año 2003 invertía 9,9% del PIB en Salud y el año 2014, invirtió 11 % del PIB, mientras que en Chile, pasa del 3,9 % del PIB al 7,7 % el año 2014, estando en un porcentaje notoriamente más bajo que Cuba (Gráfico 13).

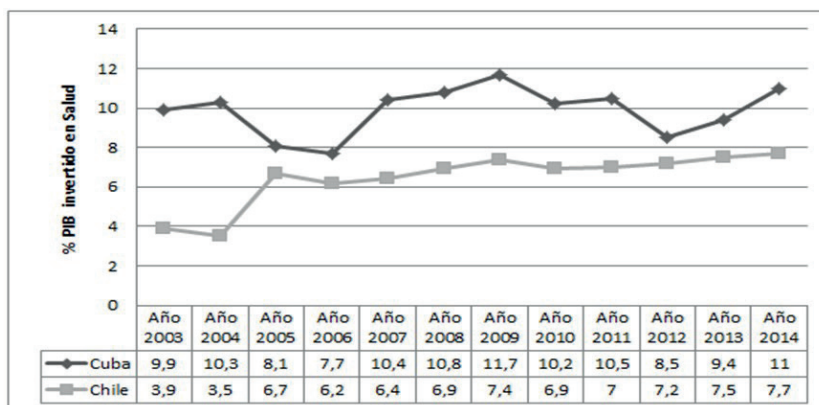


GRÁFICO 13. Porcentaje del PIB invertido en Salud por Cuba y Chile (2003-2014), último año disponible. Fuente: elaboración propia a partir de Banco Mundial (2005c).

El socialismo en Cuba, desde su *paradigma tradicional de política pública* (Franco, 1996), que como revisamos, tiene por protagonista al Estado, ha tenido por objetivo alcanzar los mayores niveles de *justicia social y equidad* posibles. El resultado de ello es que en el período 1990-2011, el cuarto subíndice, *Índice de Desarrollo Humano* (IDH), particularmente en los años 1990, 2000 y 2005, ha sido *Alto* en la isla, incluso en pleno Período Especial. Luego, en el subperíodo 2006-2011 el IDH ha sido *Muy Alto*. En este sentido, pensamos que este elevado nivel de IDH obedece a décadas de política social guiada para materializar un socialismo que hiciera realidad sus postulados de *igualdad y libertad* (Rokeach, 1973, 1968).

Por otro lado, tenemos que Chile, luego de la Dictadura de Augusto Pinochet, donde se sentaron las bases de la economía capitalista neoliberal, el IDH para el año 1990, posee un nivel *Medio*. Los años 2000, 2005, 2006 y 2007 mantiene un nivel *Alto* de IDH y en el subperíodo 2008-2011, Chile alcanza un nivel *Muy Alto* de IDH (PNUD, 2013). Esto demuestra que Chile alcanza, después que Cuba, el nivel *Muy Alto* de IDH. Esto *demuestra que en el socialismo es posible alcanzar* un nivel *Muy Alto* de IDH, no siendo único y exclusivo de sistemas capitalistas, dando cuenta así que los *valores humanistas* del socialismo (Lebowitz, 2006a, 2006b) permiten un modelo de desarrollo centrado en el ser humano y no en el mercado (Gráfico 14).

Sin perjuicio de lo anteriormente señalado, para el subperíodo 2012-2014, se constata un significativo descenso en el IDH de Cuba el año 2014, donde llega a 0,769 que le deja por debajo de Chile que el mismo año ha alcanzado un IDH de 0,832.

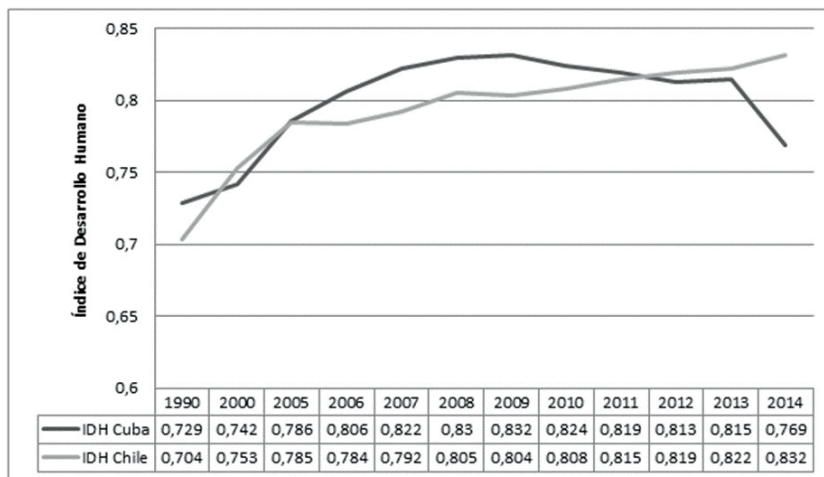


GRÁFICO 14. Índice de Desarrollo Humano en Cuba y Chile (1990-2014), último año disponible. Fuente: elaboración personal a partir de UNDP (2015b).

El ideario *socialista* de construir una sociedad *alta en igualdad* (Rokeach, 1973, 1968), se hace tangible en Cuba en los años posteriores a la Revolución, por cuanto, al comparar el año 1957 y el año 1989, se ha verificado una *reducción* del 54,5 % de la *desigualdad*, medida a través del coeficiente de Gini, nuestra quinta subdimensión. Contrastando con esta situación —para igual período— en el capitalismo neoliberal de Chile, se produce un *aumento de la desigualdad* de 14,6 %. Pese al mencionado contraste, para el caso de Cuba al comparar los años 1989/2000, se ha producido un aumento de 52 % de la desigualdad, volviendo al nivel de desigualdad pre-revolucionario, en lo que ha sido denominado como *reestratificación social* (Espina, 2004, 2008a, 2008b, 2011, 2012), lo cual nos indica que el objetivo del socialismo respecto a alcanzar un país alto en igualdad, está sometido a las vicisitudes propias de la economía interna del país y por cierto, a la correlación de fuerzas existentes después de la caída del Campo Socialista, lo que hace que Cuba se quede sin uno de sus socios comerciales mayores como era la URSS. En este sentido es que lo planteado por Lecher (1984) resulta importante en este punto, *el orden social igualitario* como un valor socialista (Rokeach, 1973, 1968) que se promueve, está sometido a una permanente relación conflictiva, por cuanto el logro del país deseado, desde el ideario político, hace que su materialización sea siempre inacabada, pues

se debe enfrentar antiguos y nuevos desafíos para su mantención y profundización. Para finalizar la presente parte del análisis, podemos agregar que, para el caso de Chile, al comparar los años 1989/2000, la desigualdad aumentó en 1,8 % (Tabla 1, ver anexo página 427).

4. LA PSICOLOGÍA COMO PROFESIÓN EN CUBA Y CHILE

A continuación, pasaremos al nivel de análisis de la Psicología como profesión. Nuestra primera dimensión es la *naturaleza jurídica de la institución universitaria*, que dicta los programas de pregrado para estudiar Psicología. Así, al año 2015, podemos demostrar, de modo comparado, cómo se concibe la Educación. En el caso de Chile, la Educación Superior Universitaria es concebida como una *mercancía más, transable en el mercado* y por lo mismo el 88 % de los programas de pregrado para estudiar Psicología son impartidos por Universidades Privadas y solo un 12 % por Universidades Estatales, pero en ambos casos, la universidad posee un arancel que debe ser cancelado por los(as) propios(as) alumnos(as) y/o sus familias. Contrastando con la situación descrita en Cuba, donde la educación es un bien público, asumido totalmente por el Estado, evidenciando en ello una política que asegura el Derecho Universal a la Educación, por tanto, el 100% de los programas de pregrado en Psicología son impartidos por Universidades Estatales y de modo gratuito para los(as) alumnos(as) (Gráfico 15).

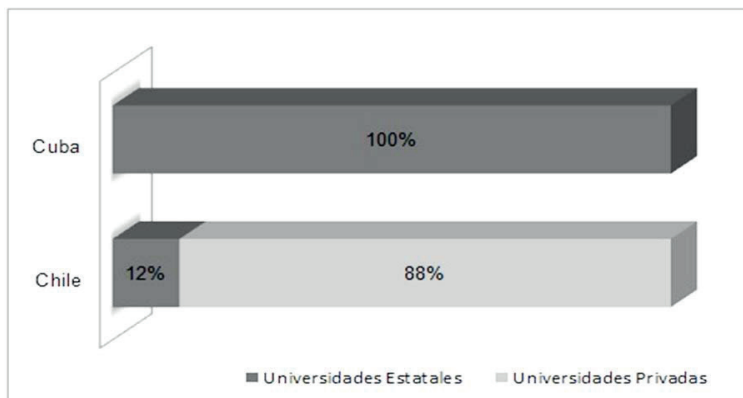


GRÁFICO 15. Porcentaje de los programas de pregrado en Psicología en Cuba y Chile, según la naturaleza jurídica de la institución universitaria, año 2015. Fuente: Mi Futuro (2015); MES (2011).

Una tercera dimensión el *emplazamiento geográfico de los programas* de pregrado para estudiar Psicología es una variable que nos permite constatar las significativas diferencias en la distribución de la oferta de programas en el territorio nacional de Chile, concentrando un 38,5 % en la Región Metropolitana, 12,8 % en la VIII Región y un 9,6 % en la V Región (Tabla 2). A su vez, en la cuarta dimensión que analizamos, la *pertinencia de los programas*, constatamos que son regiones con un Índice de Desarrollo Humano (IDH) Regional alto (Mapa 1). Esto significa que desde el modelo sociopolítico y económico capitalista neoliberal, el *alto nivel de libertad económica*, se traduce en una proliferación de programas en regiones donde existe un mercado atractivo para empresarios, que en su mayoría son movilizados por el *interés de lucrar con la educación* (Guzmán, González, Figueroa y Riquelme, 2014; Mayol, 2012a, 2012b; Mönckeberg, 2013, 2007, 2005; Vallejo, 2012), por tanto, *el aporte a la región, al país y desarrollo del compromiso social* (Fals, 2009) *queda severamente limitado*.

N° Región	N° programas	%
I	11	7,1
II	6	3,8
III	2	1,3
IV	9	5,8
V	15	*9,6
RM	60	***38,5
VI	3	1,9
VII	4	2,6
VIII	20	**12,8
IX	10	6,4
X	15	9,6
XI	0	0
XII	1	0,6
Total	156	100,0

TABLA 2. Chile: Números y porcentajes de programas de pregrado en Psicología por región. Fuente: elaboración personal a partir de SIES (2011).



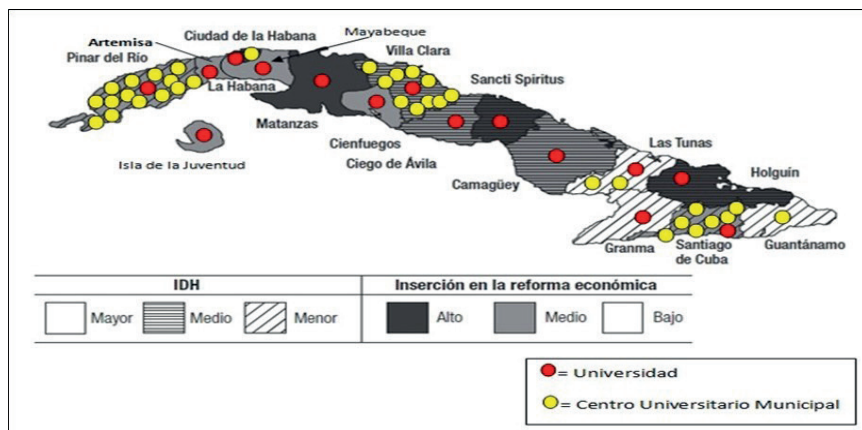
MAPA 1. Índice de Desarrollo Humano Regional y números de programas de Psicología en Chile. Fuente: elaboración propia a partir de *Mi Futuro* (2011) y PNUD-MIDEPLAN (2006).

Para el caso de Cuba en la tercera dimensión, correspondiente a *emplazamiento geográfico de los programas*, el socialismo, con su *paradigma tradicional de política social* (Franco, 1996), genera una *discriminación positiva* hacia las provincias de Pinar del Río que concentra un 30% de los programas de pregrado en Psicología, a la que le sigue Villa Clara con 22% y Santiago

de Cuba con 16 % (Tabla 3). Esta mayor concentración porcentual de los programas de pregrado, se debe a que el Estado ha dirigido su política de *Universalización* hacia aquellas provincias que cuentan con un IDH provincial medio o menor y un nivel *medio de inserción en la reforma económica*, con ello podemos comprobar que nuestra cuarta dimensión de análisis, la *pertinencia de los programas* es adecuada (Mapa 2). En este sentido, podemos observar el efecto de una *planificación central* del Estado que avanza en la isla desde una focalización hacia aquellas provincias con un *perfil social más descendido* (Méndez y Lloret, 2007; Méndez, Figueroa y Lloret, 2007). Esta situación contrasta con el caso de Chile, donde el incentivo para los empresarios de la Educación Superior Universitaria es, la mayor de las veces, el *interés de lucrar*, por tanto, se abren programas en ciudades centrales o con mayor población, pensando en términos de mercado de clientes, solo quienes pueden pagar o con capacidad de endeudamiento, para acceder a estudiar Psicología como una mercancía.

	Provincia	Nº programas regulares	Nº SUM	Nº total de programas	%
1	Pinar del Río	1	14	15	30
2	Artemisa	1	0	1	2
3	La Habana	1	1	2	4
4	Mayabeque	1	0	1	2
5	Matanzas	1	0	1	2
6	Cienfuegos	1	0	1	2
7	Villa Clara	1	10	11	22
8	Sancti Spiritus	1	0	1	2
9	Ciego de Ávila	1	0	1	2
10	Camagüey	0	1	1	2
11	Las Tunas	1	2	3	6
12	Granma	1	0	1	2
13	Holguín	1	0	1	2
14	Santiago de Cuba	1	7	8	16
15	Guantánamo	0	1	1	2
16	Isla de la Juventud	1	0	1	2
	Total programas	14	36	50	100

TABLA 3. Cuba: Números y porcentajes de programas de pregrado en Psicología por provincia. Fuente: elaboración propia a partir de información en páginas web de las respectivas universidades.



MAPA 2. Índice de Desarrollo Humano Regional, inserción en la reforma económica y Filiales Universitarias Municipales que imparten la carrera de Psicología en Cuba. Fuente: elaboración propia a partir de páginas web de universidades²⁰ y mapa elaborado por Espina (2008^a, p. 170).

Una dimensión comparativa importante es el número de titulados/as de Psicología en Cuba y Chile en el período (1996-2017). Para el caso de Cuba en el período (1996-2006) tuvo un promedio de 167 graduados/as. El año 1996 se titularon 203 psicólogos/as y el año 2017 un total de 314 psicólogos/as. Esto marca un incremento de 54,7 %. En el período (1996-2006) se produce un decremento que alcanza al -28,6 % en el número de graduados/as. En el período (2007-2017) se graduó un promedio de 1.360 psicólogos/as marcando un incremento de 24,1 %. Merece especial consideración que el año 2012 se alcanzó un *peak* histórico de 2.469 graduados/as correspondientes a quienes egresaron de: el Programa Regular Diurno, Psicología de la Salud impartidas en las UCM y de los CUM. Frente a este incremento, el Estado mediante su estrategia de planificación centralizada procede al cierre programado de Psicología de la Salud como de los CUM. Con ello, llegado el año 2017 se alcanza un total de 314 se produce así un decremento de 87,3 % (Tabla 4, ver anexo, pág. 428).

Para el caso de Chile los/as graduados/as de Psicología para el período (1996-2017) el promedio de graduados/as *ha experimentado una fuerte alza*.

20 A enero del año 2011, por cuanto no se ha recibido respuesta oficial por parte del Ministerio de Educación Superior [MES] de Cuba a la petición de envío de datos respecto de todas las Filiales Universitarias donde se imparte la carrera de Psicología.

En el año 1996 se graduaron 523 psicólogos/as y en el año 2017 un total de 4.022 psicólogos/as. Esto indica que se ha producido un aumento de 669 %. Al centrarnos en el período (1996-2006) en Chile tenemos un promedio de graduados de 1.134 y un porcentaje de incremento de 249 %. Para el período (2007-2017) un promedio de graduados de 3.357 y un incremento de 53,9 % (Tabla 4, ver anexo, pág. 428).

En el período (1996-2017) en Cuba se graduaron 16.800 psicólogos/as. En Chile, un total de 49.402. Si estas cifras las ponemos en relación a la cantidad de población en ambos países, para el caso de Cuba, existen 150 psicólogos/as cada 100.000 habitantes y en Chile 272 psicólogos/as cada 100.000 habitantes (Tabla 5, ver anexo, pág. 429). La mayor disponibilidad de psicólogos en Chile que en Cuba debe matizarse pues dentro del modelo capitalista neoliberal la sobreoferta manifestada en un número más elevado de psicólogos/as no significa, por ejemplo, un mayor acceso a la atención en salud mental, por cuanto se trata de un servicio ofertado la mayor parte de las veces por el sector privado y con un costo que para un sector importante de la población se vuelve inaccesible. Las prestaciones en el área de la salud mental por parte del Estado, a través del Servicio Público de Salud, *no logra dar cobertura total* a las necesidades de la *población ni logra hacerlo con calidad de atención*. Por otro lado, las personas que poseen un nivel de ingreso económico que les permite pagar atención privada en salud acceden a un nivel de calidad adecuado. Se verifica de este modo un *acceso inequitativo a la atención en salud mental* (Tabla 4, ver anexo página 428).

En contraste con el caso de Chile, si bien, el número de psicólogos/as por habitante en Cuba es menor, el carácter *gratuito y universal* de la salud, hace que *no existan barreras económicas para el acceso a la salud* y se vuelve más probable que el número de graduados/as como psicólogos/as esté en relación con las necesidades de atención en salud mental como de otros campos de la Psicología (Tabla 4, ver anexo página 428).

A continuación, compararemos el número de titulados/as de Psicología (1996-2017) en Cuba y Chile para asociarlo al diseño socio-político institucional para los países en estudio.

Particularmente, observamos en el caso de Cuba una mantención en el número de titulados/as en el decenio (1996-2006). Como resultado de la política pública de Universalización de la Educación Superior Universitaria

implementada, se produce un incremento sostenido en el número de titulados/as en el subperíodo (2007-2011) pasando de 253 a 2.469, la cifra *peak*, se constata un aumento del 876 %. Acá se demuestra el resultado del proyecto político denominado “Batalla de las Ideas” (Castro, 2004), que tuvo por objetivo *profundizar el acceso universal y gratuito* a la universidad para aquellos grupos de jóvenes que provenían de familias socialmente vulnerables, al considerar aspectos educacionales, raciales y territoriales. En otras palabras, es una política pública que pretende el logro de *mayores niveles de justicia social*, y, por tanto, de *igualdad* como valor característico del sistema socio-político institucional socialista.

No podemos desconocer que luego de la apertura de Psicología de la Salud en las UCM y de los CUM, se procedió a un cierre programado de ambos programas, lo que se manifestó en un *cambio en la tendencia*, pasando de 2.469 graduados/as el año 2012 a 314 graduados/as el año 2017, en otras palabras, un *decremento* del -87 % acercándose a la tendencia histórica en el número de graduados para el largo período (1996-2007). Podemos indicar, siguiendo a Vascós (2009) que la *planificación centralizada* del Estado ha permitido *intervenir para regular el número de titulados/as* de Psicología y adecuarlo a *los puestos disponibles para la inserción laboral* (Gráfico 16).

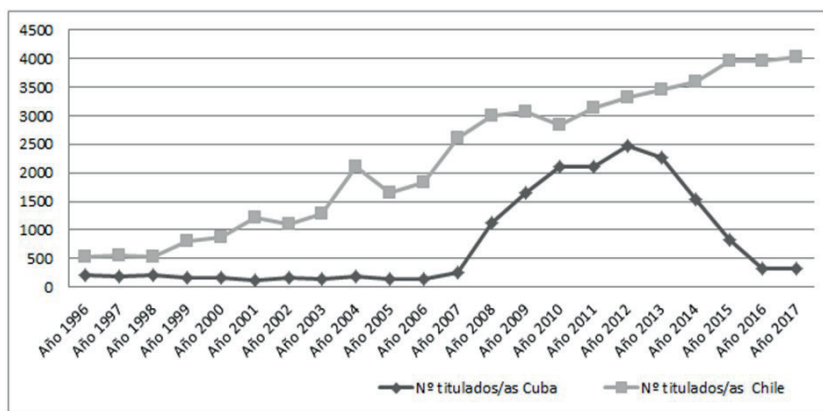


GRÁFICO 16. Números de titulados(as) de Psicólogo(a) en Cuba y Chile (1996-2017) hasta último año disponible. Fuente: elaboración propia a partir de Futuro Laboral (1996-2009); Mi Futuro (2010-2018); ONE (1996-2012) y MES (2018, 2017, 2016, 2015, 2013)¹.

¹ Oficina Nacional de Estadísticas de Cuba [ONE]. (2012). Graduados de Psicología (1996-2012) y MES (2013-2018) [Comunicación personal].

Al mirar en perspectiva la expansión en el número de graduados/as de Psicología como resultado de los programas de Psicología de la Salud como de los CUM, el oficialismo los presentó como un signo del éxito de la política pública de Universalización de la Educación Superior Universitaria, sin embargo, desde una perspectiva crítica, el cierre total de los CUM y de Psicología de la Salud y en las UCM, no hace sino confirmar el fin de otro *ciclo idealista* del gobierno caracterizado por un sello anti-mercado con efectos económico-sociales adversos, en este caso la cesantía, precariedad laboral o una inserción en un área donde el título profesional se transforma en una sobrecalificación (Mesa-Lago, 2012).

Después del ciclo idealista, se ha abierto un necesario *ciclo pragmático* caracterizado por reformas estructurales que se acercan a una lógica de mercado aplicadas durante el mandato de Raúl Castro (2008-2018)²¹ que para el caso de la Universalización de la Educación Superior Universitaria significó, como indicamos, el cierre de Psicología de la Salud y de los CUM (Mesa-Lago, 2015) quedando sólo el Programa Regular Diurno. A ello se suman las reformas al código del trabajo que trajo consigo el *abandono de la política de pleno empleo* (Echevarría y Tejuca, 2015; Echavarría, Díaz, Romero, 2014) como una forma de permitir el ahorro de presupuesto por parte del Estado que desarrolla su acción en el marco de una fluctuante crisis económica estructural

Sin lugar a dudas, el *abandono de la política de pleno empleo* por parte del Estado se ha expresado en una mayor incertidumbre para la empleabilidad de los/as titulados/as de Psicología, pues, si se encuentran sin empleo, no se les califica como desempleados o cesantes sino “*disponibles*” y, por tanto, deben acercarse a las Direcciones Provinciales correspondientes al domicilio de los/as psicólogos/as. En estas Direcciones Provinciales deberán revisar las vacantes disponibles, de este modo, se confiere un carácter más activo a quien han egresado para gestionar su empleabilidad, no queda toda la responsabilidad sólo en la universidad y en el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS). Podemos agregar que así se busca corregir, al menos en parte, situaciones de desinformación respecto a la disponibilidad de plazas por parte del Estado, debido a la burocracia y retraso tecnológico informático en las reparticiones públicas.

21 De alguna forma también el Ciclo Pragmático se ha continuado durante el período presidencial de Miguel Díaz-Canel Bermúdez (2018-).

Tal como se ha indicado más arriba, quienes asumen una perspectiva crítica indican que comprobamos no sólo el *idealismo* del modelo económico socialista sino también los elementos de un estilo de *liderazgo inspiracional* (Álvarez, 2014) de marcado *voluntarismo personalista* (Mesa-Lago, 2015, 2012; Solvilla y García, 2013) que termina tensionando aún más la ya difícil tarea de lograr una eficiente dirección de la planificación centralizada según lo reconocen incluso sus defensores (Rodríguez, 2016; Sierra, 2013).

Nos parece lógico, en consecuencia, sostener que si el *derecho al trabajo* desde la noción del *pleno empleo* en el socialismo, en tanto que derecho social, era un desafío para la planificación centralizada durante el período (1996-2006), teniendo un promedio de 167 titulados/as, la tensión máxima la marcó el período (2007-2017) con un promedio de 1.360 titulados/as, lo cual debió transformarse en un desempleo para un número muy importante de psicólogos/as, un empleo en áreas para las cuales no se requerían las competencias específicas de la profesión y la inserción baja o moderada dada la escasez de presupuesto fiscal para ubicar en determinadas plazas a los/as psicólogos/as.

En Chile es particularmente destacable el subperíodo (2006-2017) iniciando con 1.826 graduados/as y terminando con 4.022 graduados/as, es decir, un aumento de 120 % (Gráfico 16). Es posible apreciar una *marcada tendencia de incremento* en el número de titulados/as, si recordamos, además, que el 88% de la oferta de programas de Psicología está en manos de universidades privadas, la expansión de la oferta viene impulsada por el *afán de lucro* y *no está destinada a favorecer el acceso de postulantes a la carrera según ubicación regional*, por el contrario, el criterio de apertura de los programas formativos obedece a la existencia de una demanda previa según los estudios de mercado que realizan las universidades privadas. Así, como hemos constatado, *se distribuye de manera desigual la oferta expresada en el número de programas de pregrado en Psicología en las distintas regiones a lo largo del territorio nacional*. Con ello, es más probable que se generen barreras de acceso socioeconómicas y territoriales debido a que: 1) el valor del arancel probablemente será más alto si hay poca oferta en algunas regiones; 2) por las exigencias de un determinado puntaje para acceder a la universidad por parte de las casas de estudio y la ausencia de oferta universitaria donde no se exige puntaje de ingreso; 3) un nivel de ingreso familiar que no permite costear alimentación y alojamiento de un(a) alumno(a) fuera de la región de origen en caso de no quedar seleccionado en la(s) universidad(es) donde reside.

Al comparar los diseños socio-político económico capitalista neoliberal de Chile y socialista de Cuba, existen notables diferencias. Por un lado, la tesis neoliberal del Estado mínimo y un amplio mercado que funciona por la ley de oferta y demanda (“la mano invisible del mercado”), *cuyo motor es el lucro*, hace que *la apertura de programas de pregrado por parte de los empresarios sea solo un negocio que posee una calidad educativa variable*. Así, *el afán de lucro deviene en sobreoferta* y los/as psicólogos/as deben enfrentar la *precarización laboral y desempleo* mientras que la universidad se vuelve *una empresa altamente rentable que beneficia principalmente a sus dueños*.

En contraste con el neoliberalismo, el modelo socio-político institucional socialista al ampliar la oferta de programas de pregrado en Psicología mediante los CUM y Psicología de la Salud a través de las UCM, tuvieron un objetivo de *justicia social*. Los CUM derribaron las barreras de acceso socio-territoriales permitiendo la inclusión de los/as jóvenes para obtener el título de psicólogo(a). Para el caso de las UCM quienes se graduaron como Psicólogo(a) de la Salud han apoyado este sector mediante su trabajo profesional en consultorios y hospitales para que se avanzara en la *calidad, cobertura y pertinencia* de la atención en salud.

Para concluir nuestro análisis, consideremos una misma situación: la existencia de psicólogos/as graduados/as que se encuentran en *condiciones laborales precarias o cesantes* en el contexto del capitalismo neoliberal o el socialismo. Pasemos a revisarlo en detalle a continuación.

El desempleo o condiciones laborales precarias en el capitalismo neoliberal es un resultado del afán de lucro de empresarios expresado en términos de sobreoferta. Se trata de un mecanismo que permite la acumulación de capital en manos privadas, es decir, pueden pagar menos a los/as psicólogos/as por cuanto hay cesantes dispuestos incluso a trabajar por una remuneración más baja. También podemos agregar que, en la fase de expansión de la oferta de programas de pregrado, los empresarios de las universidades privadas, aumentan con creces su capital al conducir financieramente sus casas de estudio como una empresa, persiguiendo un interés individual rentista, tensionando o sacrificando la calidad de la educación. Incluso, cuando se produce el cierre de esas universidades los accionistas y la junta directiva tienen asegurado, al menos, recuperar su inversión.

Desde el modelo neoliberal la sociedad se concibe compuesta por individuos, esto quiere decir que es un error pensar que la sociedad sea una entidad que existe fuera de las personas, es sólo el resultado de las acciones de estos. Se suma a una perspectiva de la *naturaleza humana vinculada a la libertad individual* que significa no ser coaccionado por un ente decisorio central como es el Estado, ni que sean limitadas las amplias posibilidades que provee el espacio del mercado en términos de oferta y demanda. Así, la existencia de una diversa gama de programas universitarios de pregrado para estudiar, debe mantenerse para no afectar la libertad de los individuos, tanto de los empresarios de la educación como de los/as postulantes a estudiar Psicología (Friedman & Friedman, Friedman, 1986; Kaiser, 2015). En este punto el Centro de Estudios e Investigación chileno “Libertad y Desarrollo” (2008) se posiciona de manera crítica frente a un proyecto de ley que buscaba dotar al Estado –a través del Ministerio de Educación- de atribuciones para regular la oferta de programas de pregrado de las universidades²². Al respecto, fueron categóricos al sostener:

Así, se podría señalar que algún mercado está “saturado” y por tanto que no es conveniente abrir dicha carrera, lo que implica *limitar las opciones de los estudiantes y por tanto sus posibilidades de elegir. Si un joven opta por estudiar una carrera que está saturada, entonces es su propia responsabilidad, pero no puede el Estado o ninguna otra persona limitar su derecho a hacerlo* (p. 5, cursivas nuestras).

Otro argumento que también esgrimien los partidarios del modelo económico neoliberal es que la interacción oferta-demanda no produce sólo beneficios económicos individuales, sino también sociales. Por ejemplo, que existan más psicólogos/as graduados/as -incluso con tendencia expansiva- es positivo por cuanto deberán bajar los montos que cobran por sus honorarios y de ese modo, serán más accesible para un mayor número de personas y organizaciones que requieran de sus servicios profesionales.

Por otro lado, de manera muy contrastante, en el socialismo el Estado persigue un *interés general*: la *inclusión educativa y justicia social*. Aun reconociendo que la *planificación centralizada* también muestra insuficiencias, *desde el punto de vista ético*, al buscar el *interés general* y, por tanto, un logro para la

22 Un análisis en profundidad del proyecto de ley en términos del análisis de discurso a la ideología neoliberal de Libertad y Desarrollo puede ser leído en el artículo de investigación publicado por De Armas, Ramos y Venegas (2016b).

sociedad, *muestra una preocupación por la esfera pública*. Así, *puede ser tematizado en el espacio el modo de mejorar las condiciones laborales y la empleabilidad de los/as psicólogos/as para aportar de mejor forma a la sociedad*. Este aspecto queda absolutamente descartado en el neoliberalismo bajo la tesis: *“hay que dejar que el mercado regule”*. Los/as individuos/as quedan con su título profesional *abandonados/as al mercado que es un espacio anónimo donde no existe entidad institucional pública donde los/as individuos/as puedan recurrir en caso de cesantía o precarización del empleo*.

Podemos agregar que la profesión no puede entenderse de manera integral si se restringe a la manifestación de una libertad que beneficia solo al individuo en términos de realización personal. Donde se asume que la sociedad no existe más allá de los individuos como afirma el neoliberalismo. Al contrario, sostenemos que la profesión es un modo concreto mediante el cual *se presta un servicio a la sociedad*. Esto es recogido, en Cuba y Chile por los respectivos *códigos de ética profesional* que elevan a rango de *imperativo ético el compromiso social* (Colegio de Psicólogos de Chile, 1999; Sociedad Cubana de Psicología, 2005). De esta manera, la psicología se concibe como una profesión situada en una sociedad que se especifica en sus particulares procesos socio-históricos, políticos, económicos y culturales. Así, el *compromiso social* de los/as psicólogos/as podrá variar según el país, dependiendo de los procesos socio-estructurales y cambios sociales acaecidos y en curso, que *demandan formas específicas de acción profesional*.

Por ejemplo, la contribución de: psicólogos/as clínicos/as que ejercen en consultorios y hospitales o incluso desde sus consultas particulares mejoran la salud mental de las personas y las familias, denominada con justicia como “las células básicas de la sociedad”; los/as psicólogos/as comunitarios/as contribuyen al empoderamiento y desarrollo de las comunidades; los/as psicólogos/as educacionales contribuyen al mejoramiento de la calidad de la educación en términos de optimizar los procesos de aprendizaje-enseñanza, mejorar el clima y la inclusión escolar. En estos campos señalados se trabaja mayoritariamente con personas, familias, barrios y comunidades *socialmente vulnerables*. El ejercicio de la profesión con *compromiso social deviene en una praxis que materializa la justicia social*.

Por otro lado, los pretendidos beneficios sociales del neoliberalismo en términos de ampliar el acceso de las personas y organizaciones a prestaciones profesionales de psicólogos/as por un menor valor de honorarios

-como efecto de la expansión de la oferta- *oculta bajo esa ideología el menoscabo a la dignidad de los/as profesionales en términos de estatus pues el sueldo a la baja compete con ocupaciones laborales con mayor rédito económico que el ejercicio profesional de la Psicología* (Gyarmati, 1984). De este modo se entiende que psicólogas y psicólogos dejen la profesión o sólo se pueden dedicar a su ejercicio de manera parcial por cuanto existe *saturación del mercado*. Una tendencia como la descrita es consistente con estudios donde las dificultades para encontrar empleo, según los/las propios/as egresados/as, se debe a la *saturación del mercado producto del exceso de titulados* (Espinoza, González, Castillo, Sandoval, 2019). Un fenómeno como éste, *precariza las condiciones de empleo*: el 36,1 % ejerce a *honorarios, la cifra más alta según tipo de relación laboral*. Para complementar este diagnóstico, el 42,9 % *no ejerce la profesión jornada completa todos los días de la semana* (Denegri, Castellanos y Silva, 2021).

Además, el *neoliberalismo no muestra interés por la precarización laboral y el desempleo*, es más, se trata de procesos que permiten la *acumulación de capital* al reducir de modo creciente los sueldos y ofrecer inadecuadas condiciones laborales, en otras palabras, quienes están desempleados/as constituyen un *ejército de reserva a disposición del capital* (Marx, 2006). Podemos agregar que este modelo socio-político y económico *oculta ideológicamente un hecho objetivo: quienes se benefician de la expansión de la oferta —de modo mayoritario— son los empresarios de la educación*.

Siguiendo en esta línea crítica, estamos de acuerdo con Bourdieu (1997c) cuando señala que el sistema económico neoliberal es actualmente una:

Teoría tutelar es una *pura ficción matemática* fundamentada desde el inicio en una *formidable abstracción*, aquella que evocando el nombre de una concepción tan literalmente tomada como estrecha de la racionalidad identificada así con *la racionalidad individual*, consiste en *poner entre paréntesis las condiciones económicas y sociales* que encierran las *disposiciones racionales* y las *estructuras económicas y sociales que son la condición de su aplicación*. [...]. Expresado así, esta “teoría” *desocializada y deshistoricizada* en el origen posee hoy más que nunca los medios de realizarse, de hacerse empíricamente verificable. En efecto, el discurso neoliberal no es un discurso más [...] *es un discurso fuerte* [...]. El movimiento se posibilita a través de la *política de desregulación financiera*, en marcha hacia la *utopía liberal* de un *mercado puro y perfecto*; se

lleva a cabo a través de la acción transformadora y, hay que decirlo, *destructora de toda medida política* (p. 1, cursivas nuestras).

En la misma línea de lo planteado por Bourdieu (1997c) la autora Réme (2005) muestra que la Sociología cuando aborda el estudio de los mercados lo hace desde su *funcionamiento real* considerando las variables sociales que influyen en su comportamiento. En contraste con ello, en general, la Economía —y muy particularmente la neoclásica— teoriza mediante distintos modelos matemáticos cómo debieran funcionar de manera *más eficiente los mercados*. Desde esta última concepción la oferta y la demanda se manejan de manera abstracta mediante simbolización matemática que permite inclusive modelos predictivos y simulación de escenarios.

Estamos de acuerdo con Bourdieu (1997c) y Réme (2005) por cuanto estudiar el mercado en términos sociales, nos ayuda a deconstruir críticamente el modelo económico neoliberal. En este sentido, podemos afirmar —siguiendo la evidencia de estudios científicos— que la formación de pregrado y ejercicio profesional de la Psicología en Chile se ha visto profundamente afectada en términos de sobreoferta, incertidumbre respecto a la calidad de la docencia, precarización del empleo, malestar laboral, jurisdicción ética insuficiente y falta de compromiso social (De Armas, Ramos y Venegas, 2016^a, 2016b, De Armas, Ramos, Cárdenas, Ferretti y Venegas, 2017; Denegri, Castellanos y Silva, 2021; Espinoza, González, Castillo, Orellana, Guzmán, Bellei, Gareca & Torres, 2017; Sandoval, 2019; Venegas, 2014c, 2010).

Cuando consideramos la variable de *género* para los(as) titulados(as) de Psicología en el período 2007–2011 encontramos que en Cuba se titularon un 73 % de mujeres y un 27 % de hombres, mientras que en Chile, 72 % son mujeres y 28 % son hombres. El *idéntico y mayoritario porcentaje de mujeres que se titula de psicóloga*, evidencia que la elección de la carrera —en el contexto de culturas patriarcales— los estereotipos de género hacen que las profesiones de servicio y cuidado estén feminizadas (González, 2002), por cuanto en las *culturas patriarcales* (De Armas y Venegas, 2016) se construye como propio de lo femenino actitudes de: empatía, sensibilidad, receptividad y escucha, claramente asociada a un interés vocacional por la carrera de Psicología (Gráfico 17).

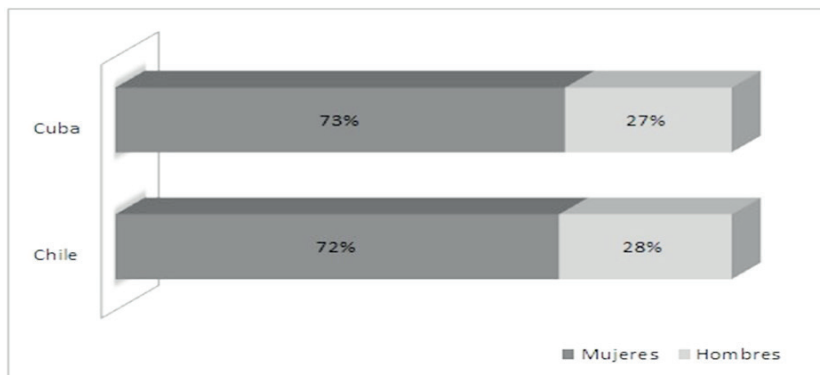


GRÁFICO 17. Porcentaje de titulados(as) de Psicología según género en Cuba y Chile (2007-2011). Fuente: elaboración propia a partir de Futuro Laboral (2007, 2008, 2009); Mi Futuro índice (2010, 2011) y ONE (2012)²³.

Para describir la formación de pregrado para la Psicología en Cuba y Chile, utilizaremos la clasificación de materias efectuadas por Guzmán y Castillo, (2008):

I) Formación general: Que agrupa a las Teórico-Conceptuales, Introdutorias, Procesos Psicológicos, Psicobiológicas, Histórico Filosóficas, Socio contextuales, otra es las de Enfoques Teóricos como, Conductismo, Psicoanálisis, Humanismo, Genético, Cognitivo, Sistémico y las de tipo Metodológico, ya sea como metodología de la investigación y/o técnicas de análisis de la información, tanto de tipo estadístico como cualitativo (Guzmán y Castillo, 2008).

II) Profesionales: Las referidas a las asignaturas que de manera concreta buscan la formación profesional, ya sea de manera general o en alguna área de especialización, incluye los instrumentos y técnicas para la práctica profesional, así como las asignaturas introductorias a las áreas (Guzmán y Castillo, 2008).

III) Apoyo: Son materias cuya finalidad es auxiliar al estudiante para que pueda cursar exitosamente la carrera, como son informática, el aprendizaje de otro idioma, las estrategias de aprendizaje, seminarios para elaborar las tesis o el desarrollo personal, pero también incluye asignaturas cuya

23 Oficina Nacional de Estadísticas de Cuba [ONE]. (2012). Graduados de Psicología por años. [Comunicación personal, e-mail, 27 de junio, 2012].

característica es alguna modalidad de enseñanza como son los seminarios o las prácticas (Guzmán y Castillo, 2008).

IV) Otras. Las categorías que no pudieron ser incluidas en alguno de los rubros anteriores (Guzmán y Castillo, 2008).

Aplicando la taxonomía de materias para la formación académica de pregrado en Psicología de Guzmán y Castillo (2008), para los casos de Cuba y Chile, podemos constatar que el porcentaje de materias: I. Formación general en las Universidades Privadas (UP) de Chile es de 32 %, le sigue Cuba con un 31 % y las Universidades Estatales (UE) de Chile con un 25 %. En cuanto al número II. Formación profesional, Cuba posee un 53 %, le siguen las UE de Chile con un 49 % y las UP de Chile con 47 %. Donde podemos pesquisar diferencias más amplias es en el cuerpo de asignaturas III. Apoyo, encabezado por las UE de Chile con un 26 %, seguido por las UP de Chile con un 20 % y Cuba con un 8,6 %. El porcentaje más bajo de asignaturas de apoyo para el caso de Cuba está referido al alto nivel de homogeneidad de la enseñanza escolar, que se manifiesta en niveles elevados de competencias en matemáticas y lenguaje, en relación a otros países de América Latina (Carnoy, 2010). Al contrario, Chile tiene para la formación académica de pregrado en Psicología un mayor porcentaje de asignaturas de apoyo, lo que se puede asociar con la alta segmentación del sistema educativo, desde el nivel preescolar hasta la Enseñanza Media, lo que lleva a la universidad a intentar una nivelación de los(as) alumno(as) para reducir la probabilidad de deserción. Finalmente, en el punto IV. Otras, para el caso de Cuba alcanzan un 7,4 % las asignaturas que incluyen varios niveles de Educación Física y una asignatura que se denomina “Preparación para la Defensa”, referida a un entrenamiento militar que enfatiza la especificidad disciplinaria —en este caso de la Psicología—, para responder en caso que el país enfrente una guerra. Para las UP de Chile, bajo esta taxonomía solo se encontró un 1 % y en el caso de las UE de Chile no tuvieron asignaturas bajo esta categoría (Gráfico 18).

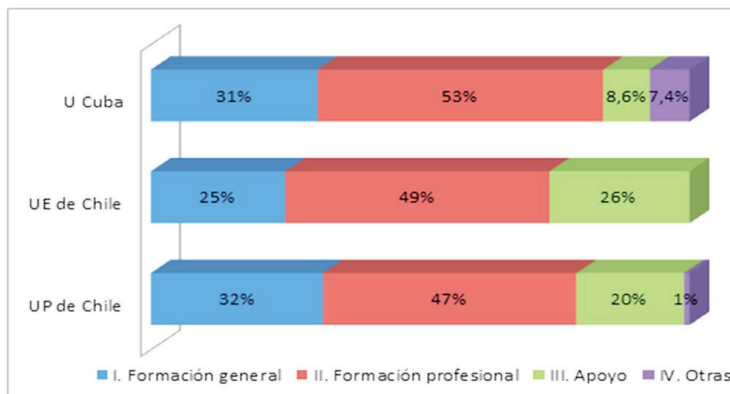


GRÁFICO 18. Porcentaje de materias en la formación de pregrado en Psicología en Cuba y Chile. Fuente: elaboración propia a partir de las mallas de pregrado.

Los programas de pregrado en Psicología para el caso de Cuba —que son impartidos en universidades estatales—, el 100 % se encuentran acreditados (Junta de Acreditación Nacional [JAN], 2017)²⁴. Para el caso de Chile, el 86 % de los programas de pregrado en Psicología, impartidos por las Universidades Estales (UE) se encuentran acreditados, y un 73 % de los programas de pregrado impartidos por las Universidades Privadas (UP) (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2017) (Gráfico 19). Una situación como la señalada muestra que bajo la dirección Estatal es posible obtener la calidad en la Educación, incluso más que en el ámbito privado. Si bien, se puede argüir que para el caso cubano y chileno las universidades estatales son pocas, lo cual reduce la gestión del Estado a un espacio geográfico más reducido y con sedes que tienen uno o máximo dos programas, aun así, se demuestra, comparativamente que en el caso de las UP de Chile avanzaron impulsadas por un afán de lucro, sin consolidar un estándar de calidad que les permitiera extender su número de programas bajo una calidad homogénea. En la línea de lo señalado podemos agregar que en las UP es de 3 años el promedio de acreditación y en las UE 4 años²⁵.

24 Las únicas universidades que actualmente imparten la carrera de Psicología son: la Universidad de La Habana (UH), la Universidad Central de Las Villas (UCLV) que han obtenido la máxima categoría de acreditación: “Excelencia” y la Universidad de Oriente (UO) que posee la segunda más alta categoría de acreditación: “Certificada”.

25 Cálculo del autor realizado a partir de los datos entregados por CNA (2017) consultados al 17 de febrero del 2017.

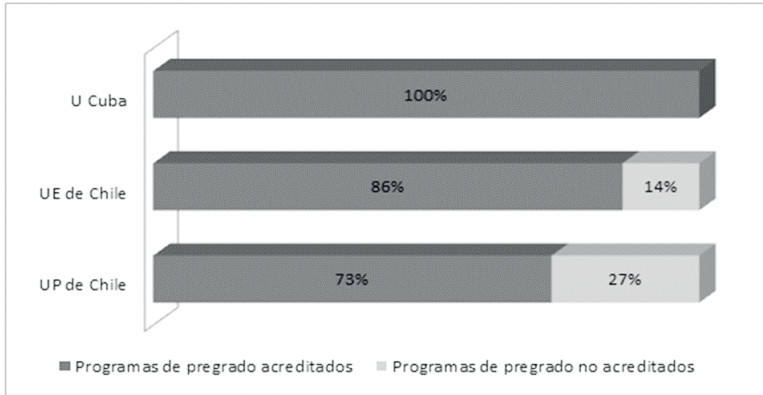


GRÁFICO 19. Porcentaje de programas de pregrado en Psicología acreditados en Cuba y Chile según naturaleza jurídica de las Universidades a febrero 2017. Fuente: elaboración personal CNA (2017) y JAN (2017).

La próxima dimensión está referida a la afiliación al Colegio de Psicólogos de Chile (COLEPSI) y a su homóloga, la Sociedad Cubana de Psicología (SCP), podemos estimar que el porcentaje de afiliados(as) a la SCPS es de un 19 % considerando el total de titulados(as) en el período 1996-2016; mientras que, en Chile, los(as) afiliados(as) al COLEPSI, llega solo al 11 %. Para finalizar, es importante destacar el papel de la “Sociedad Cubana de Psicología” (SCPS) y el “Colegio de Psicólogos de Chile” (COLEPSI), ya que son organizaciones que promueven la defensa de intereses colectivos de sus asociados(as) y de la profesión. Como hemos visto con anterioridad, la SCPS en su misión y objetivos, promueve el aporte de la Psicología como profesión al servicio del bienestar socio-cultural y desarrollo humano mediante la *construcción de una sociedad socialista*, por tanto, posee una clara función socio-política y económica específica. Contrastando con esta visión, el COLEPSI, tiene unos objetivos y misión de desarrollo disciplinar-gremial que no establece su compromiso social (Fals, 2009) con el aporte a la construcción de un determinado tipo de sociedad o especificando el aporte al país, con lo cual limita el campo de su acción organizacional. La diferencia en los porcentajes mayor en la afiliación para el caso de Cuba, se explicaría por un diseño institucional socialista que apunta a la colectividad y la promoción de la asociatividad, en contraste con un modelo capitalista neoliberal que apunta a lo individual. Sin embargo, se trata, en ambos casos de *porcentajes bajos de afiliación* a sus

respectivas organizaciones, lo cual podemos vincularlos, en principio a la *baja imposición* (Levitsky y Murillo, 2010) de ambos diseños institucionales (Gráfico 20).

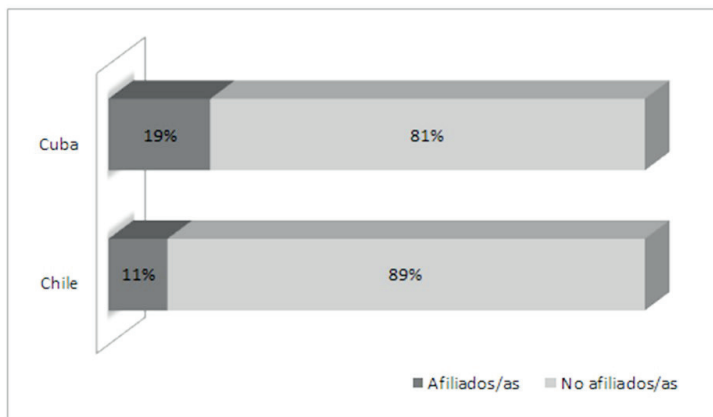


GRÁFICO 20. Porcentaje de afiliados(as) y no afiliados(as) a la Sociedad Cubana de Psicología y al Colegio de Psicólogos de Chile respecto al total de titulados(as) (1996-2016). Fuente: elaboración personal a partir de Colegio de Psicólogos de Chile²⁶ y la Sociedad Cubana de Psicología²⁷.

La próxima dimensión se refiere el trabajo, y el indicador son los sueldos que perciben los(as) psicólogos(as) en Cuba y Chile a Paridad de Poder Adquisitivo (PPA). Así, los(as) psicólogos(as) que trabajan en la planta estatal y a contrata en el Servicio de Salud, a lo largo del territorio nacional en Chile, perciben en promedio un sueldo a PPA que es de 2,8 a 4,2 mayor que el de Cuba, considerando la “Escala Única Salarial” (Tabla 6). Una situación como ésta, se explica por el Bloqueo Económico y el largo “Período Especial”, ocasionado por la caída del Campo Socialista, que ha mantenido los salarios con un reajuste que está muy por debajo de lo requerido para mantener un nivel de vida que permita la satisfacción adecuada de las necesidades (Bonilla, 2011). Por lo mismo, la *insatisfacción con el salario* para los psicólogos(as) que trabajan en Atención Primaria y Secundaria de

26 C. Santibáñez (comunicación personal, 3 de Enero, 2013), Prieto, A. (Comunicación personal e-mail, 13 de febrero 2017 Estadística sobre N° de Psicólogos/as afiliados/as al Colegio de Psicólogos/as de Chile según datos de la Asociación Gremial (A.G.) (1996-2013).

27 Alexis Lorenzo Ruiz, Presidente de la Sociedad Cubana de Psicología, Profesor Titular de la Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba (comunicación personal, e-mail, 31 de Enero, 2017). Datos de Asociados/as a la Sociedad Cubana de Psicología según censo institucional.

Salud es de 58 % y 69 %, y la *insatisfacción con las condiciones de vida* es de 88,6 % y 75 % respectivamente (Cabrera, 2012²⁸). Si bien, se trata de un estudio que se centra en el ejercicio de psicólogos(as) de la salud en el Municipio de Santa Clara, estimamos que la insatisfacción puede extrapolarse, con las variaciones del caso a otros municipios considerando que existe una Escala Salarial Única de carácter nacional que se ha mantenido inalterable desde el año 2005 hasta la fecha²⁹.

País	Sueldo en moneda nacional (promedio o rango peso chileno/peso cubano)			Paridad de Poder Adquisitivo (PPA)
	Planta estatal (promedio en \$)	Contrata estatal (promedio en \$)	Privado (promedio en \$)	
Chile	1.063.751	943.378	576.145	23.135
Cuba	425-650			5.487 - 7.746

TABLA 6. Sueldos a paridad de poder adquisitivo (PPA) para psicólogos(as) en Chile y Cuba hasta último año disponible. Fuente: elaboración personal a partir de INE (2009); MTSS (2005); Mi Futuro (2011) y MINSAL (2013).

Agregamos para el análisis, que Chile, en el ámbito del Servicio Público de Salud, el sueldo promedio en pesos chilenos que perciben los/as psicólogos(as) contratados en la planta estatal es 84,63 % *mayor que la remuneración percibida en promedio en el ámbito privado*. A su vez, el sueldo promedio que perciben los(as) psicólogos(as) a contrata estatal es un 63,73 % *mayor que la remuneración promedio que reciben en el ámbito privado*. Siguiendo en esta línea, podemos señalar que la diferencia en el promedio de sueldo que perciben los(as) psicólogos(as) planta respecto a quienes trabajan a contrata para el Estado, es solo de 12,75 % y en general, los(as) psicólogos(as) en el ámbito privado —producto de la sobreoferta— alcanzan a un 64,6 % en situación de trabajo no decente (De Armas, Ramos y Venegas, 2016b).

28 Estos resultados se suman a los hallazgos de otra área de la Salud como es la del personal médico que ejercen en Atención Primaria de Salud (APS) donde el 72,38% se encuentra “poco satisfecho” con su sueldo (Reyes, Reyes y Cofiño, 2012).

29 Efectivamente, la Escala única Salarial dispone un rango de 225-650 pesos cubanos según lo establece el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS, 2005). La única excepción ha sido el reajuste de sueldos para Médicos y Especialidades Propias de la Salud (Enfermeras, médicos y especialidades médicas) en un rango de 595 a los 1.600 pesos. Esta medida se aprobó el 1° de junio del 2014 (Granma, 21 de marzo, 2014).

Estos resultados indican que, para el caso de Chile, una de las formas que adquiere la *explotación del hombre por el hombre* se manifiesta en los *bajos sueldos en el ámbito privado respecto al estatal*.

5. LOS ELEMENTOS SOCIO ESTRUCTURALES EN EL SOCIALISMO CUBANO Y EL CAPITALISMO NEOLIBERAL CHILENO: UNA BASE PARA LAS TRAYECTORIAS BIOGRÁFICO-PROFESIONALES DE LAS PSICÓLOGAS Y LOS PSICÓLOGOS

Para situar las trayectorias biográfico profesionales de los(as) psicólogos(as) en Cuba y Chile debemos mostrar el modo en que influyen las dimensiones socioestructurales (Martuccelli, 2007b) y la formación de pregrado y ejercicio profesional de la Psicología en los respectivos sistemas socio-políticos y económicos. De esta forma será más fácil comprender las pruebas y desafíos (Martuccelli, 2007b) que enfrentan los(as) psicólogos(as) en ambos países.

En el sistema socio-político y económico neoliberal (Friedman & Friedman, 1986) de Chile, se protege constitucionalmente la amplia posibilidad de ofertar de programas formativos de pregrado, con la única condición que no atenten contra la moral y las buenas costumbres (libertad de enseñanza). Por otro lado, para el ejercicio legal de profesión, lo único habilitante es el título profesional, no se requiere estar afiliado al Colegio de Psicólogos (libertad de empleo). Esta libertad de empleo alcanza un nivel “mayoritariamente libre”. Además, existe un resguardo absoluto de la interacción oferta-demanda, es decir, se propicia el libre flujo de servicios y mercancías (libertad económica). Esta última, alcanza un nivel “mayoritariamente libre”. En este sentido se reduce el papel del Estado a ser solo un garante de la libertad de mercado. Desde esta concepción, se considera que la desigualdad es el resultado inevitable de las diferencias individuales y por tanto inevitables, luego, no se transforma en un problema a resolver en el marco de la concepción neoliberal, esto hace que sea un sistema sociopolítico y económico alto en desigualdad.

El Estado posee una *alta fortaleza institucional* (imposición y estabilidad alta), sin embargo, una *legitimidad de origen y de proceso baja* por cuanto este sistema sociopolítico se instaura como una dictadura cívico-militar (1973-1990) y con posterioridad, lo que se recupera es una democracia defectuosa

(1990-) que bien merece la denominación de postdictadura por cuanto se mantienen enclaves autoritarios y el liderazgo presidencial es transaccional con objetivos incrementales, esto quiere decir, que se busca establecer consensos o acuerdos entre los diferentes grupos de interés representados por partidos políticos parlamentarios (se excluyen los extraparlamentarios) con la idea de ir consolidando paulatinamente algunos objetivos del poder político en la comprensión que poseen de los(as) intereses de la ciudadanía.

En consonancia con la doctrina económica neoliberal (Friedman & Friedman, 1986) la política pública es ejecutada bajo el Paradigma Emergente, esto significa que se invierte un bajo PIB en Educación como en Educación Terciaria, se focaliza el gasto mediante el Crédito con Aval del Estado (CAE) y becas de alimentación de la Junta Nacional de Auxilio Escalar y Becas (JUNAEB), solo a alumnos(as) que logren ser categorizados como pertenecientes a familias con vulnerabilidad social.

Otra manifestación muy característica del sistema económico neoliberal es que la oferta de programas de Psicología desde un punto de vista territorial está fuertemente *centralizada*, es decir, se concentra en aquellas regiones más densamente pobladas, siguiendo una lógica mercantil, no de favorecer el acceso equitativo de alumnos(as) de distintas regiones. Además, tenemos que el 88 % de los programas de pregrado son ofertados por universidades privadas de las cuales el 73 % se encuentran acreditadas. Para complementar, el amplio e irrestricto libre mercado ha conducido a que en el período 1996-2017, se ha incrementado un 669 % el número de titulados(as) de Psicología, lo cual nos arroja un total de 272 psicólogos(as) cada 100.000 habs. Este mayor número de graduados(as) no ha significado una mayor empleabilidad, pues ya al año 2007 se evidenciaba una precarización laboral para el 64,6 % de los(as) psicólogos(as) con un sueldo que posee un mayor poder adquisitivo relativo. Para completar, el ejercicio laboral se efectúa con un nivel de afiliación al Colegio de Psicólogos, muy bajo, solo del 11 %.

En síntesis podemos señalar que dentro de los elementos *socioestructurales* que enmarcarán las *pruebas y desafíos* (Martuccelli, 2007b) para los(as) psicólogos chilenos en sus trayectorias biográfico-profesionales, se encuentran la elevada privatización de la oferta de pregrado asociada —muy probablemente— a aranceles altos que demandan, en muchos casos, la realización de trabajos a tiempo parcial para pagar el costo de la educación mientras cursan la carrera y/o el endeudamiento para pagar sus

estudios. Además, la sobreoferta de programas de pregrado les hace encontrar a quienes se titulan un campo laboral donde se verifica una elevada saturación del mercado, es altamente probable enfrentar una cesantía cíclica, periódica o absoluta y sin lugar a dudas, la precarización laboral sin ningún tipo de apoyo desde el Estado, pues la acción de este solo está enfocada a proteger el libre mercado (Friedman & Friedman, 1986).

El sistema económico socialista de Cuba defiende el valor de la *libertad* entendida desde una perspectiva más bien de su independencia y su derecho a defender La Revolución contra el Bloqueo y el imperialismo norteamericano. Por otro lado, el valor de la *igualdad* se materializa en el ámbito de la remuneración mediante una Escala Única Salarial que rige de manera nacional. En este mismo sentido la igualdad se manifiesta en Salud y Educación por cuanto poseen un acceso universal y gratuito, se entienden como derechos sociales. Para garantizarlos se invierte un importante porcentaje del PIB en estas áreas. En este mismo sentido se ampara como derecho social el acceso al trabajo. También el carácter igualitarista se manifiesta empíricamente como resultado en un GINI muy bajo.

El liderazgo presidencial se construye con un perfil *inspiracional con objetivos transformacionales*, esto quiere decir que bajo el relato de La Revolución como hazaña histórica se construye un discurso legitimador del Gobierno que ha regido por más de 60 años la isla, donde las transformaciones radicales han sido tematizadas bajo el signo propio de la radicalidad revolucionaria. Para ello, se apela a la *legitimidad de origen* que históricamente tiene La Revolución institucionalmente hablando, aunque, no puede desconocerse que existe una *baja legitimidad de proceso*. Uno de los aspectos que incide es el carácter de *Régimen Autoritario* que posee la forma de gobernar. Por otro lado, la fortaleza institucional se expresa en una *alta estabilidad*, es decir, duración en el tiempo, pero una *baja imposición*, es decir, una clara debilidad para que el orden consagrado en la Constitución y las leyes se cumpla y se haga cumplir en el devenir de los(as) ciudadanos(as).

La política pública se ejerce desde un Paradigma Tradicional, es decir, desde una centralización estatal para planear y ejecutar las políticas públicas, lo cual tiene como debilidad el carácter burocrático, sumado a la rigidez para diagnosticar de manera integral los cambios acaecidos y en curso de las dinámicas socio-demográficas y territoriales asociadas —para el caso que nos ocupa— a la Educación y al Trabajo.

Para mantener un acceso equitativo y descentralizado a la oferta en Educación Superior Universitaria se establecen cupos para los(as) alumnos(as) según provincia y también existe un cupo limitado para cada carrera. Esto es para evitar la sobreoferta y cumplir el derecho al trabajo para cada egresado de una carrera universitaria. Una vez que se egresa es obligatorio cumplir el Servicio Social durante tres años. Los aspectos señalados inciden en una libertad económica y de empleo considerada como *reprimida* por la fuerte intervención del Estado que concentra el total de la oferta educativa (100 % acreditada), implementa los mecanismos de inserción laboral y establece la Escala Única Salarial Nacional donde ubicarán a los(as) psicólogos(as) en determinado tramo.

Al revisar la oferta de pregrado en Psicología para Cuba, encontramos que en el período 1996-2017 se ha verificado un incremento de 54,7 % y una cantidad de 150 psicólogos(as) cada 100.000 habs. Estas cifras dan cuenta del resultado de la regulación estatal sobre la relación oferta-demanda. Para complementar podemos indicar que existe un escaso poder adquisitivo del sueldo a paridad de poder adquisitivo (PPA) y una baja afiliación a la Sociedad Cubana de Psicología que alcanza solo al 19 %.

En síntesis, nos es posible indicar que dentro de los elementos *socioestructurales* que enmarcarán las *pruebas y desafíos* (Martuccelli, 2007b), para los(as) psicólogos cubanos(as) en sus trayectorias biográfico-profesionales, están las limitaciones de infraestructura por el Bloqueo Económico, como por la lentitud de diagnosticar y de implementar los planes quinquenales para mejorar las condiciones laborales en que ejercen los(as) psicólogos(as) en atender a los pacientes. Otro aspecto no menor es el escaso poder adquisitivo del sueldo, lo cual afecta la calidad de vida como la motivación y satisfacción laboral, aspectos que devienen en centrales para los(as) psicólogos(as) en Cuba.

Todos los elementos vinculados a la dimensión socioestructural y de la formación y ejercicio profesional de la Psicología podrán verse sistematizados en el Cuadro 7 que se presenta en el anexo página 430.

6. LA SOCIEDAD A ESCALA DE INDIVIDUO: TRAYECTORIAS BIOGRÁFICO-PROFESIONALES DE PSICÓLOGOS/AS EN CUBA

En este apartado vamos a caracterizar las *experiencias* de los(as) individuos(as) en torno a las *pruebas institucionales* como son: la *elección de la carrera, formación académica de pregrado y ejercicio profesional* de psicólogos(as) cubanos(as) y chilenos(as). Comenzaremos por los(as) psicólogos(as) cubanos(as) y en segundo lugar con los(as) psicólogos(as) chilenos(as), situándoles en los dos períodos donde se enmarca su formación y ejercicio profesional, es decir, 1970-1989 y 1990-2011.

A partir de la perspectiva teórica de la individuación central en este trabajo (Martuccelli, 2007b), las pruebas que afrontan los(as) individuos(as) se sitúan en determinadas condiciones estructurales (Martuccelli, 2007b). Las pruebas se experimentan como desafíos, a los cuales responden teniendo en frente ideales de naturaleza social, para así dar respuesta de manera concreta valiéndose de determinados soportes. En los epígrafes que siguen se analizan estas pruebas en los ámbitos de la *elección de la carrera y formación de pregrado* en Cuba en los períodos ya señalizados.

A continuación, analizaremos en los distintos epígrafes las *pruebas* (Martuccelli, 2007b) que los(as) psicólogo(as) enfrentan, las cuales coinciden con límites institucionales (*elección de la carrera, formación académica de pregrado y ejercicio profesional*) y las *pruebas emergentes*, que, no teniendo límites enmarcados en la institucionalidad, son transversales en la experiencia de los(as) individuos(as). Estas pruebas serán contextualizadas en el marco de *condiciones estructurales*, dando cuenta de ese modo, de aspectos históricos y sociales que, por un lado, hacen especificidad respecto a características puntuales en los períodos 1970-1989 y 1990-2011, como así también, de una transversalidad a dichos períodos, lo cual se asocia al limitado desarrollo económico logrado por el socialismo. Por tanto, las condiciones estructurales (Martuccelli, 2007b) nos permitirán situar la dimensión sociohistórica de las pruebas que enfrentan los(as) psicólogos(as) en su formación de pregrado y ejercicio profesional, así se vuelven inteligibles los desafíos de los(as) individuos(as).

7. EL CORRECTO DISCERNIMIENTO VOCACIONAL (1970-1989)

En el período 1970-1989 la *elección* de la carrera de Psicología se llevó a cabo bajo una *condición estructural* (Martuccelli, 2007b) de *meritocratización*, es decir, luego que La Revolución fue ampliando la alfabetización del país y garantiza la educación como un derecho universal, se fija un criterio de acceso, la selección meritocrática, la cual comenzaba en la enseñanza preuniversitaria, especialmente mediante los denominados *Institutos Preuniversitarios de Ciencias Exactas*, independientemente que alguien optara más tarde por una carrera de las Ciencias Sociales o la Humanidades por ejemplo. Sumado a ello, se establecieron *pruebas de ingreso a la universidad con alto nivel de exigencia* (Domínguez, 2016a). Considerando las características del período histórico hemos levantado la categoría de “insuficiente orientación vocacional”. En esa misma línea se entiende por qué ha devenido en una “Prueba: El correcto discernimiento vocacional” como lo indican los(as) psicólogos(as) en los siguientes pasajes:

El desafío mayor fue decidir qué carrera estudiar, pues me gustaban varias y tenía buen rendimiento en todas las áreas de manera que terminé el preuniversitario con 100 puntos en el escalafón. *La orientación vocacional era escasa*, en mi familia no había antecedentes para darme ideas al respecto, de modo que tuve que decidir solo a partir de criterios de compañeros y algunos profesores acerca de las funciones de esta profesión y mis inclinaciones por esta sin saber bien de qué se trataba. Enfrenté este desafío buscando información sobre todo con los profesores del preuniversitario, sobre esto tengo un recuerdo contradictorio, uno me dijo que no malgastara mi inteligencia estudiando esta carrera (Laritz, 57 años, psicóloga, Dra. en Psicología de la Salud, profesora universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Pese a la “insuficiente orientación vocacional” que existía en el período 1970-1989 hubo algunos estudiantes que sí lograron “elegir la carrera sin dificultades” como se señala en el siguiente pasaje:

Yo no tuve dificultad alguna para elegir la carrera que me gustaba, ni confronté ningún obstáculo para invertir todo el tiempo que fue necesario en mi carrera. (Edel, 64 años, Dr. en Psicología, psicólogo deportivo, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

La posibilidad de efectuar una elección por la carrera de Psicología, es decir, el logro de un buen discernimiento vocacional, se encuentra asociado, en parte, con el nivel de educación que exista en el hogar, contar con padres profesionales o al menos personas profesionales en la familia extensa, lo cual es concordante con las investigaciones que han abordado el estudio de este fenómeno asociado a la *meritocratización* educativa propia de este período (Domínguez, 2016a). Tal como hemos señalado hasta el presente punto, en el “descubrimiento vocacional hacia la Psicología”, que fueron realizando los(as) jóvenes del período 1970-1989, fue central la perspectiva que aportaron familiares directos, como también psicólogos(as) que habían en la familia y en general, personas afectivamente significativas fueron relevantes en la elección. En este sentido, tal como hemos señalado se asocia al capital cultural de la familia, por lo que se recurre al *sopORTE confesable* (Martuccelli, 2007a). Se ejemplifica en el siguiente pasaje:

Yo tenía *en mi familia un tío político* que era psicólogo escuchaba las historias que me hacía de su profesión, escuchaba de qué se trataba eso de la Psicología, le hacía preguntas y todo. Recuerdo que en la adolescencia mi mamá me llevó a un psicólogo, intercambié mis preocupaciones y pude seguir adelante. Eso contribuyó a descubrir a pensar que podía ayudar a las personas (Yanara, 57 años, psicóloga clínica atención primaria, docente universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

La reestratificación social en Cuba tiene como una de sus expresiones la pirámide socio-económica invertida, significa que los(as) profesionales, entre ellos los psicólogos, perciban remuneraciones significativamente más bajas que personas con menor formación académica. Una *condición estructural* (Martuccelli, 2007b) como la descrita nos lleva a considerar que la mantención de los(as) profesionales en el ejercicio de la Psicología frente a otras opciones laborales mejor remuneradas implica una resignificación narrativo-experiencial para los(as) profesionales de la Psicología. Esto es lo que hemos codificado como “vocación para evitar la frustración profesional”. Así la vocación se transforma en una fuente renovada de motivación intrínseca para perseverar en el ejercicio de una profesión que *no tiene el nivel de reconocimiento que requiere*. Estamos en frente del denominado *sopORTE invisible* (Martuccelli, 2007a) El siguiente pasaje es ilustrativo:

Muy tempranamente, en la propia puerta de la Facultad, creo que cuando cursaba el primero o el segundo año, alguien (que tampoco recuerdo) dijo algo como lo siguiente: “el psicólogo que crea que sabe algo cuando egrese de la Facultad, está perdido. Cuando uno se gradúa es cuando comienza verdaderamente el estudio y el aprendizaje”. Durante mucho tiempo medité sobre esa afirmación y la fui confirmando en la práctica. Además, me sirvió mucho para interpretar mi profesión y el rol social de ella. Creo que eso *me ayudó a evitar frustraciones*, como las que he observado en algunos colegas que esperaban otra cosa del hecho de ser psicólogos. Estos *se fueron apartando con el tiempo y confesaron sensaciones de amargura y frustración en el plano profesional y, en algunos casos, personal en general*. En mi caso, tengo que decir que nunca me ocurrió eso y que, en realidad, *nunca me pasó por la mente abandonar la profesión de psicólogo, de la cual -sin vanidad alguna lo digo- me siento orgulloso* (Edel, 64 años, Dr. en Psicología, psicólogo deportivo, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Como señaláramos con anterioridad el período 1970-1989 estuvo caracterizado como un momento altamente *meritocrático* (Domínguez, 2016a) en la Educación Superior cubana, conforme con ello, la experiencia de los(as) psicólogos(as) está marcada por el recuerdo de “Altas exigencias de selección para Psicología” y por consiguiente, se tuvo que realizar un “Esfuerzo académico para quedar en Psicología” aquí lo que prima es un *sopORTE invisible* (Martuccelli, 2007a). Lo apreciamos en los siguientes pasajes:

Las pruebas de ingresos que incluían una *gran cantidad de valoraciones psicológicas y la entrevista* además de que en aquel entonces eran cientos los que optaban por la misma (Reinier, Dr. en Psicología, 74 años, psicólogo clínico, período histórico (1970-1989), “Universidad 2”).

Los escalafones que existían para el ingreso, la necesidad de pedir muchas opciones de carreras diferentes para no quedar fuera de la Enseñanza Superior. ¿Cómo los enfrenté? Estudiando, *sacando buenas notas para el escalafón*, pidiéndola en primera opción (Daimy, Dra. en Psicología, 58 años, psicóloga de la salud, período histórico (1970-1989), “Universidad 2”).

Por esta época existía un sistema de Educación Superior Universitaria altamente *meritocrático*, esto significaba la existencia de altas exigencias a los/as postulantes en las pruebas de ingreso a la universidad. Esto trajo como consecuencia que los(as) alumnos(as) que ingresaban a la universidad vinieran de familias donde existían profesionales de niveles socioeconómicos medio-altos (Domínguez, 2016^a). Una situación como la descrita ha permitido un hilo de continuidad entre la calidad de los aprendizajes alcanzado por los(as) alumnos(as) en los niveles educacionales anteriores a la universidad y las exigencias de las pruebas para estudiar la carrera. Esto lo hemos codificado como: “Rendimiento académico adecuado para postular a Psicología”. En esta misma línea podemos sostener que en virtud de los altos niveles de selectividad el nivel académico de los alumnos les permitió rendir sin problemas aquellas exigencias propias del mundo universitario. Esto se ha codificado como “Adaptación normal a la universidad”.

Tanto para enfrentar las pruebas de ingreso a la universidad como para mantenerse en la carrera de Psicología hasta graduarse, despliegan un devenir como individuo(a) recurriendo a un *soporte invisible*, es decir, soportados(as) desde sí mismos(as) (Martuccelli, 2007a). En palabras de las psicólogas:

No tuve ningún desafío, *tenía buen expediente y me matriculé sin problemas* (Maydelis, Dra. en Psicología de la Salud, 66 años, profesora universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Yo creo que durante esa etapa *no tuve ningún desafío importante. Normal como cualquier estudiante* que tiene que entrar a la universidad *adaptarse al cambio*, pero me gustaba mucho lo que había elegido (Emma, 64 años, psicóloga clínica, atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

8. ELIGIENDO LA CARRERA EN CONDICIONES DE PLENO ACCESO (1990-2011)

Para dar cuenta del proceso de *elección de la carrera* de Psicología, para quienes realizaron sus estudios y comenzaron a ejercer la profesión en el período 1990-2011, debemos efectuar una síntesis respecto de los principales elementos que marcaron la Educación Superior Universitaria en Cuba, para ello, seguimos a Domínguez (2016a), quien plantea que en el período 1991-2000, denominado *la preservación*, estuvo fuertemente influido por la

aguda crisis económica por la caída de la URSS, principal socio comercial y en general con los países de Europa del Este, sumado a un recrudecimiento del Bloqueo Económico por parte de Estados Unidos. Una crisis económica como esta, dio origen al Período Especial, traducéndose en un severo impacto en términos de *acceso e inclusión social*. En el ámbito de la Educación Superior Universitaria se produce un abrupto recorte del financiamiento, se redujeron las matrículas, se fue concentrando en segmentos de población donde los *padres y madres tenían nivel universitario, feminización de la matrícula superior universitaria*, desde el punto de vista racial *mayor acceso de blancos(as) que afrodescendientes y mulatos(as)*. Los hombres jóvenes mayormente estuvieron ocupados en actividades que permitieran un ingreso económico a las familias, asumiendo un rol de género clásico: *el de proveedor*. Desde un punto de vista subjetivo *sufre un desmedro importante la representación social de la Educación como vía de movilidad social*, junto al inicio paulatino de la devaluación del poder adquisitivo del salario para los(as) profesionales y la posibilidad de insertarse en espacios laborales emergentes y mejor remuneradas ligadas al sector turístico, trabajo por cuenta propia, vivir de las remesas enviadas por familiares en el extranjero o incluso una amplia gama de actividades ilícitas (Domínguez, 2016a) que han sido denominadas, genéricamente, por el discurso oficial del Gobierno como *indisciplinas sociales*.

En el período 2001-2010, denominado la *segunda universalización*, la política educativa se hace cargo de enfrentar los efectos que ha dejado la crisis de los 90, como *es la existencia de un amplio sector de jóvenes que no continuaron estudios superiores universitarios* ni trabajaban, eran mayoritariamente hombres con una mayor proporción de afrodescendientes y mulatos(as) provenientes de barrios y provincias más vulnerables, por tanto, había elementos socio-territoriales que estaban asociados. Teniendo ese diagnóstico, se generan una serie de *Nuevos Programas Sociales* (NPS) centrados específicamente en ampliar las opciones educacionales, promoviendo el acceso y la continuidad de estudios de aquellos(as) estudiantes que lo habían interrumpido. En este contexto surge la política de *Universalización* de la Educación Superior Universitaria que, en primer lugar, aprovecha la existencia del elevado número de jóvenes con niveles educacionales, preuniversitarios que podían aprovechar de inmediato las nuevas opciones presentadas. En segundo lugar, las *áreas de las carreras ofertadas eran de Ciencias Sociales y Humanidades*, por cuanto se entendía que el perfil de las carreras cumplía con el ideario de una formación para una

“*cultura general integral*”, por tanto, no estaba orientado al sector productivo de la economía. En tercer lugar, la *municipalización*, es decir, se acercaron las universidades a los municipios donde desarrollaban de manera cotidiana su vida los(as) jóvenes, aumentando el acceso de población proveniente de espacios socio-territoriales menos aventajados. En cuarto lugar, no se requería rendir exámenes de ingreso ni tenían cupos limitados de matrícula, todo esto, sin lugar a dudas, buscó levantar las barreras de acceso a la Educación Superior Universitaria (Domínguez, 2016a).

A continuación, habiendo realizado la descripción de algunos rasgos del sistema educativo efectuada por Domínguez (2016a), pasaremos a situar el proceso de elección de la carrera de Psicología por los(as) postulantes en el período 1990-2011. Comenzaremos señalando que la elección de la carrera para los(as) alumnos(as) viene posibilitada por ayuda en el discernimiento vocacional. Esto lo hemos codificado como: “adecuada orientación vocacional”. Al respecto lo podemos ejemplificar con el siguiente pasaje:

En mi caso, Psicología la elegí porque conocía a una amiga de mi mamá que era psicóloga, nos visitaba, le preguntaba las características de la carrera. Además, en el *Pre te hacen orientación vocacional y ahí elegí la carrera* (Zenaida, 28 años, psicóloga clínica geriatría atención secundaria de Salud, período histórico 1990-2011, UCM 1).

Considerando el marco de la política educacional de universalización con el levantamiento del requisito de rendir pruebas de ingreso, la multiplicación de Sedes Universitarias Municipales ha posibilitado que determinados grupos sociales provenientes de barrios y municipios socialmente más vulnerables, además de afrodescendientes y mulatos(as) accedieran a la Educación Superior Universitaria. Debemos decir, además, que paralelo a este proceso está la apertura de la carrera de Psicología de la Salud que formaba a psicólogos(as) especialmente para el área de Atención Primaria de Salud y hospitales en las Universidades de Ciencias Médicas (UCM). Al respecto, hemos sintetizado mediante el código “CUM/UCM permitió integración de jóvenes”, como lo podemos ver en los siguientes pasajes:

Ni remotamente pensaba estudiar la carrera, me la ofrecieron como una alternativa, lo pensé, me motivé, di la prueba de ingreso y quedé. Yo, pensé que nunca iba a poder estudiar, estoy triplemente feliz porque me gradué,

siendo mujer y negra. (Aylín, 29 años, afrodescendiente, psicóloga clínica, atención primaria de salud, período histórico 1990-2011, UCM 1).

Creo que la municipalización fue una *buena oportunidad* para nosotros los jóvenes, como fortalece la posibilidad de obtener una carrera universitaria y *el sistema de estudio* (Miladys, 28 años, psicóloga educacional, período histórico 1990-2011, CUM 1).

Pese al aumento del acceso a la Educación Superior Universitaria que ha permitido la Universalización, las *condiciones estructurales* (Martuccelli, 2007b) del país no permiten conferir las becas en cantidad y calidad que se requiere. Producto del bloqueo económico Cuba ha quedado severamente limitada en sus posibilidades de desarrollo económico, lo cual no permite diseñar y ejecutar todas las políticas sociales que logren hacer frente de manera adecuada a la diversidad y complejidad de problemas sociales. En un escenario como el descrito, para dar cuenta del contenido cualitativo hemos formulado la categoría: “el subdesarrollo económico limita la ayuda social”. Podemos agregar que transversalmente a los períodos investigados (1970-2011), el mencionado subdesarrollo económico para el área de educación se traduce en becas de mala calidad, lo cual hemos codificado como las “Becas ofrecen condiciones precarias”. Lo señalado hasta el presente punto lo podemos apreciar en los siguientes pasajes:

La sociedad cubana de entonces no estaba tan preparada para *compensar déficits familiares y sociales* y, la verdad, *tampoco creo que ahora lo esté, al menos en el ámbito económico.* Creo que en mi país existe total vocación social para apoyar a los jóvenes estudiantes que lo necesiten, pero *el desarrollo económico no acompaña a las intenciones* (Edel, 64 años, Dr. en Psicología, psicólogo deportivo, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

El mayor desafío para mí fue *estar becado y las condiciones de la universidad* para nosotros ya que vivía en una zona rural y tenía que *ajustarme a las condiciones de la beca.* Desde el punto de vista de género no tuve ninguna diferencia creo que todo es normal (Osvel, 29 años, profesor universitario, período formativo 1990-2011, “Universidad 1”).

Como hemos señalado, el proceso de universalización de la Educación Superior Universitaria eliminó el requisito de la prueba de selección para ingresar a la universidad, además, en muchos casos las carreras

universitarias eran ofrecidas directamente por los trabajadores sociales a los jóvenes, directamente donde se enclavaban los CUM. Por lo descrito, el proceso de *elección de la carrera* no devino en una *prueba* (Martuccelli, 2007b). Lo planteado está en concordancia con la descripción de este proceso de “segunda universalización” efectuada por Domínguez (2016a).

9. FORMACIÓN ACADÉMICA: SER UN PSICÓLOGO PARA LA REVOLUCIÓN (1970-1989)

Describiremos las características de la formación académica de pregrado en Cuba para los períodos 1970-1989 y 1990-2011 para lo cual indicaremos las *pruebas* que enfrentan los(as) psicólogos(as), como así también daremos cuenta de elementos transversales situándolos en el contexto de las condiciones estructurales (Martuccelli, 2007b) que enfrentan los(as) psicólogos(as).

Caracterizaremos la formación de pregrado en Psicología en Cuba para el período 1970-1989, como un momento fuertemente influenciado por las exigencias de La Revolución, en términos de supeditar la formación bajo el ideario y acciones influenciadas por tal proceso. Esto lo hemos codificado como: “Prueba: Ser un(a) psicólogo(a) para La Revolución”, esto implicaba una perspectiva que ponía el énfasis en entender los problemas sociales. En este sentido, la profesión estaba totalmente al servicio del proceso revolucionario, por tanto, los alumnos y alumnas estaban siendo formados/as para responder desde su formación académica a la construcción de una sociedad socialista. En concordancia con esta prueba se ha fraguado como *condición estructural* (Martuccelli, 2007b) una “Formación académica supeditada a La Revolución” tal como señaláramos.

La experiencia de los(as) individuos(as) se vive conforme a un único horizonte de sentido, en un contexto histórico donde se persigue con tenacidad, desde el diseño socio-político institucional, el objetivo de construir un andamiaje que permitiera la reproducción simbólico-subjetiva del proyecto revolucionario. Lo señalado lo ejemplificaremos con los siguientes pasajes:

Realmente creo que la Universidad tuvo y tiene actualmente *el propósito de formar estudiantes revolucionarios* capaces de comprender las necesidades, de *prepararse para resolver favorablemente las exigencias del entorno en todos los ámbitos de la vida social* (Reinier, Dr. en Psicología, 74 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Supongo que querían formar un profesional *integrado a los principios de La Revolución ante todo y que supiera algo de la teoría básica de lo que era la Psicología* (Daimy, Dra. en Psicología, 58 años, psicóloga de la salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Como hemos visto la “Prueba: ser un psicólogo para La Revolución” surge desde dentro de las fronteras institucionales. Frente a la mencionada prueba los(as) individuos(as) responden entorno a un *ideal* al cual deben responder durante su vida universitaria y cuyo contenido cualitativo lo hemos codificado como “La ‘integralidad’ como desafío académico”. Este código da cuenta así que la concepción de El Hombre Nuevo en el socialismo es un *ideal* que según Araujo (2009a) deviene a un mismo tiempo en cohesión comunitaria-político-libertaria como así también de *dominación*, por cuanto instituye un “deber ser”. Ambas dimensiones, cohesión-dominación, son elementos constitutivos e inseparables de un *ideal*. Esta inherente tensión del ideal, tanto de concitar voluntariamente la acción como de imponerla, hizo que los(as) alumnos(as) lo vivenciaran en sus experiencias estudiantiles del siguiente modo:

La vida universitaria *era complicada, no era fácil sacar las asignaturas con buenas notas*, aprender realmente, *cumplir con todas las exigencias* de la FEU [Federación de Estudiantes Universitarios]. Me hicieron *competir en deportes que nunca había realizado* y por supuesto perder en la primera eliminatoria y *cantar con el coro universitario por tres años* con intensos periodos de ensayos que conllevaban *bastante carga*, pero que al final disfruté y me dio una bonita experiencia. *Había que «ser integral» para ser bien valorado* (Daimy, Dra. en Psicología, 58 años, psicóloga de la salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Fue buena [la experiencia universitaria], *era muy integral*, pertenecía a la FEU, era buena alumna y tenía cargos en la FEU, UJC [Unión de Jóvenes Comunistas] y también practicaba varios deportes: tiro deportivo, gimnasia y esgrima. Además, participaba en diversas actividades culturales, danza, teatro, etc. (Maydelis, Dra. en Psicología

de la Salud, 66 años, profesora universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

En este período la universidad enfoca su rol formativo desde la perspectiva de una *profesionalización civilizadora* (Domingo, 2010), es decir, la universidad concibe su rol como formadora de profesionales que aporten desde el compromiso social al desarrollo social y el bienestar social. Esta universidad de *profesionalización civilizadora* (Domingo, 2010) se asocia fuertemente con la experiencia formativa de los(as) alumnos(as) de pregrado en Psicología. Tales experiencias las hemos sistematizado bajo el código: “La formación de pregrado para la dignidad humana”. Lo ejemplificamos mediante los siguientes pasajes:

La universidad si tenía la intención de formar un profesional comprometido con la Psicología como ciencia basada en modelos y teorías, que tuviera un *espíritu crítico* y fuera capaz de construir conocimientos y prácticas que *contribuyeran al bienestar de las personas y el buen desempeño con rigor y prestigio* (Laritzza, 57 años, psicóloga, Dra. en Psicología de la Salud, profesora universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Sí, claro, [la universidad tenía como objetivo formar a un alumno] *suficientemente preparado* en el campo de estudio y con *valores de servicio a la sociedad* (Luan, 70 años, docente universitario, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

La formación de pregrado en Psicología en Cuba para el período 1970-1989, en su afán de responder de manera más pertinente a la complejidad de las distintas necesidades sociales existentes en el país en aquellos años, ha ideado un perfil formativo de pregrado con profundización, mención o especialidad en el área: Organizacional Educacional, Clínica o Social. Esto es lo que hemos codificado como “Formación académica de especialista”. Lo señalado hasta el presente punto lo ilustramos en los siguientes pasajes:

En mi plan de estudio *se salía con un perfil específico de una de cuatro especialidades*. Eso ya fue superado, pues *estrechaba la formación a una sola salida en los últimos años* (Laritzza, 57 años, psicóloga, Dra. en Psicología de la Salud, profesora universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Más adelante nos dividían en áreas: Educacional, Clínica y Social. En el área clínica éramos unos 20 alumnos como ve nos dividíamos por área no se formaban a psicólogos integrales sino especializados por área (Yanara, 57 años, psicóloga clínica atención primaria, docente universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Durante el período 1970-1989 como hemos señalado, la *condición estructural* (Martuccelli, 2007b) estuvo marcada por la “Formación académica supe-
ditada a La Revolución”, que ha puesto como ideal (2009a) la formación del Hombre Nuevo en el socialismo. Tal objetivo político ha llevado a las autoridades a la implementación de una serie de autores rusos, entre ellos Lev Vygotsky por cuanto los autores adheridos a la filosofía materialista eran los principales o únicos que debían ser enseñados. Como la perspectiva teórica de Vygotsky conocida como Histórico Cultural era lo suficientemente amplia para aplicarla en diferentes contextos; se fue transformando en un autor central en la Psicología Cubana de ese período. Pero, como hemos señalado, el ideal del Hombre Nuevo llevó a concebir que solo el enfoque Histórico Cultural podía asegurar el correcto entendimiento de la realidad social y la adecuada formación de los(as) futuros(as) psicólogos(as). Esto lo hemos codificado bajo el código: “Enfoque Histórico Cultural dogmático”.

Una de las formas en que se ha expresado el “Enfoque Histórico Cultural dogmático”, fue la restricción en los contenidos curriculares de la carrera de Psicología. Por decisión de las autoridades, se eliminó a Freud y el psicoanálisis en general de la formación de pregrado. Lo que primó fue una formación marcadamente monolítica respecto a autores marxistas. Si bien, este ideal del Hombre Nuevo buscó promover la unidad y la reproducción simbólico-subjetiva de La Revolución, significó una evidente pérdida en la libertad de cátedra como de la diversidad de contenidos en la formación académica recibida. Una situación como la descrita generaba, como resulta lógico en ese contexto, una fuerte dicotomía provocada por la politización. Así, los autores no marxistas serán vistos como burgueses, revisionistas y representantes de lo decadente, de aquello que se busca transformar de raíz. La experiencia en la formación de pregrado es recordada por los(as) psicólogos(as) del siguiente modo:

Es que realmente *en la época que nosotros estudiamos y también ahora, nos basábamos en la teoría de los soviéticos* porque realmente aquí lo que se daba era Rubinstein, estudiábamos a Vygotsky a Leóntiev, esos eran

los filósofos o los psicólogos en los cuales nos basábamos en los estudios, *en otras teorías no*, como por ejemplo la teoría de Freud *esa no la podíamos utilizar, a nosotros por lo menos, en mi época estaba prohibida, no se explicaba eso, ahora no, ahora hay flexibilidad*. Te diría que realmente *fue una etapa en que realmente no se explicaba a Freud*. Nosotros teníamos un profesor y el me explicó a grandes rasgos cosas, aspectos de esa teoría. Pero *realmente no estaba dentro del plan de estudios*, estudiar las teorías de Freud. ¿Por qué? Porque bueno, *básicamente todo era lo soviético y ya tú sabes*. Yo creo que ellos más bien se basaban... porque acuérdate que en lo material ellos ven lo que es la parte de lo que nos daban a nosotros del punto de vista soviético, lo ideal o lo material, y lo *ideal del punto de vista del psicoanálisis, algo ideal algo que no existía*, algo que realmente lo conformó una persona, pero *que no se veía como el materialismo dialectico, que nosotros nos basábamos en lo que era el materialismo dialectico. Como el psicoanálisis era algo ideal, algo creado como un sistema de pensamiento idealista, que no se relacionaba con lo socio-histórico y culturalista, con los aspectos materiales objetivos que influyen el psiquismo*. Freud trabajaba con los instintos de la psique, con los instintos sexuales, trabaja con el significado de los sueños, con la interpretación. ¿Ya ve Ud.? *Todo eso muy subjetivo* (Lourdes, 62 años, psicóloga clínica en atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

La formación ha sido Vygotskyana como enfoque general. Pero además estaba separada por área: Clínica, social y educacional. Además, *nos pasaban de todas las corrientes psicológicas, pero claro, desde la perspectiva teórica porque era muy difícil que lo hicieran desde lo aplicado*. Por ejemplo, lo aplicado desde el Psicoanálisis significa formarse como psicoanalista, formarse como humanista, las teorías desde lo aplicado tienen un componente de técnicas que requieren una formación de especialidad de años que *no es posible dentro de la carrera profesional*, por eso *vimos las escuelas de Psicología desde la teoría, pero no desde la práctica* (Yanara, 57 años, psicóloga clínica atención primaria, docente universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

La formación académica que recibí estuvo *dirigida a formar un profesional de la Psicología afiliado a la Filosofía Materialista Dialéctica y a las posiciones epistemológicas de Vygotsky y de Rubinstein*. El Psicoanálisis,

el Conductismo, el Funcionalismo y otras escuelas eran aceptados como *elementos históricos, pero no activos*. Lo curioso fue que no se trató de una imposición sino *de una convicción que reinaba en la mayoría de los estudiantes, persuadidos sinceramente de que el Materialismo Dialéctico e Histórico era, más que una posición filosófica, una actitud ante la vida, que debía asumirse para, inclusive, entender mejor y más científicamente el mundo en que vivíamos*. Por supuesto, *me reconozco en ese perfil y durante los cuarenta y dos años de profesión lo he aplicado* (Edel, 64 años, Dr. en Psicología, psicólogo deportivo, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

La *condición estructural* (Martuccelli, 2007b) estuvo configurada en torno a la reproducción simbólico-material de La Revolución mediante el ideal del Hombre Nuevo. Es en este sentido que la experiencia de quienes se han formado en este período (1970-1989) estuvo fuertemente marcada por este ideario político como por el desafío de ser alumnos(as) “integrales”, es decir, participar en deporte, arte, actividades políticas y buen rendimiento académico.

Durante el período 1970-1989, la implementación de un modelo sociopolítico y económico soviético adoptado por Cuba de modo acrítico, tuvo por consecuencia la práctica sistemática de la *represión y censura* durante el Quinquenio Gris (1970-1975) y que para el caso de la Psicología, significó el retiro de circulación de toda la obra de Freud y la desaparición de la teoría psicoanalítica de los planes de estudio para el período formativo (1970-1989), tornando incompleta la formación de pregrado en Psicología por la imposición autoritaria del *materialismo dialéctico*, entendido epistemológicamente como “*realismo socialista*” (Arango, 2007; De la Torre, 2008, 2009; Fonet, 2016, 2007; González, 2013a, 2013b, 2012).

Así, los procesos de *individuación* (Martuccelli, 2007a, 2007b) se configuran apelando a un *ideal* revolucionario que ha devenido en instrumento de dominación por cuanto impuso a los(as) individuos(as) un cristalizado “deber ser” (Araujo, 2009b). Esta severa restricción para los temas a investigar, su publicación, hemos codificado tal experiencia de los(as) individuos(as) como: “censura en temas y difusión de investigaciones”.

Cuando se limita el carácter público de la crítica efectuada desde la Psicología, como así también su papel de agente promotor de la

transformación social, se limita severamente el aporte constructivo a la reflexividad crítica. Es un hecho que en Cuba existen problemas sociales nuevos o que se han mantenido, y que deben ser enfrentados por el modelo socialista y en esto el papel de la Psicología resulta fundamental. Pese a ello, entre la labor investigativa de la Psicología y el modelo socialista, se ha mantenido una relación de censura y/o restricción hacia temas investigativos como su divulgación para psicólogos(as) pertenecientes a distintos períodos formativos: 1970-1989 y 1990-2011. Lo hasta acá planteado lo ejemplificaremos con los siguientes pasajes:

Quando yo estaba en la universidad se hizo una tesis sobre el suicidio, un ejemplo que te pongo, pero *eso fue a puertas cerradas, porque el suicidio era alto en aquella época*, entonces igual se hacen estudios con un psicólogo a cargo, *pero los resultados no se difunden lo que debiera* (Lourdes, 62 años, psicóloga clínica en atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Yo tenía una compañera que ella hizo énfasis en hacer un trabajo sobre la *violencia en el deporte*, demostró que había violencia en el deporte y el propio organismo, el INDER (Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación), *no le permitió hacer el trabajo*, le dijo: “no está permitido hacer el trabajo”, porque ahí iban a salir a relucir problemas, que no está permitido divulgarlos, por ejemplo, *no es adecuado que el entrenador golpee a un atleta*, sin embargo, a veces es necesario, *no justifico el hecho*, pero a veces es necesario, como que el entrenador lo sacude, entonces el atleta reacciona, porque lo he visto, al principio yo llegaba y decía: ¡¡pero Dios mío!!, pero es que realmente, yo digo que los atletas funcionan así, una mala cosa, al atleta se le hace así y reacciona, *hay entrenadores que se pasan y ahí está la violencia*, bueno, *la violencia esta incluso en el vocabulario*. Pero *no le permitieron hacer el trabajo*. Ella buscó, demostró y *le dijeron que no*, una cosa tan sencilla como esa, pero *eso iba a traer otras cosas, otras repercusiones y como eso, sencillamente no pudo realizar el estudio* (Yaneymy, 26 años, psicóloga del deporte, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

10. RECONVERTIRSE EN ESTUDIANTE (1990-2011)

En este período 1990-2011 se desarrolla el proceso que Domínguez (2016a) denomina Segunda Universalización (2002-2015) que significó, entre otras cosas, la posibilidad que jóvenes que no pudieron entrar a la universidad accedieran a ella. Efectivamente, en el marco de esta política educativa los(as) individuos(as) debieron enfrentar la *prueba* (Martuccelli, 2007b) de “Reconvertirse en estudiantes”, pues antes de ingresar al programa de la universalización estaban totalmente alejados(as) de lo académico, las actividades que realizaban, podían tipificarse bajo el rótulo: ni trabajan ni estudian (Ni-Ni), o bien, tenían vinculación al trabajo formal o informal.

En vinculación con la prueba (Martuccelli, 2007b) de “Reconvertirse en estudiantes” el *rendimiento académico se tornó un desafío*, lo cual se asocia a la *masividad* del ingreso que permitió la universalización y la eliminación del requisito de prueba de ingreso. Una situación como la descrita hizo que se generara una enorme heterogeneidad respecto a las competencias necesarias para enfrentar estudios universitarios.

Otro desafío que debieron enfrentar los(as) alumnos(as) fue lo difícil que se tornó compatibilizar *trabajo-estudio*. Los(as) alumnos(as) que ingresaron al proceso de universalización, considerando su origen mayoritariamente vulnerable por el emplazamiento socio-territorial de su hogar, como por su nivel socio-económico, debieron mantener su trabajo por cuanto era su fuente de ingreso fundamental.

Es necesario indicar que, desde una perspectiva de género, persiste una inequitativa distribución de las labores domésticas entre hombres y mujeres. Así, se limita la plena equidad de género respecto al trabajo no remunerado vinculado a la reproducción de la vida (Holgado, 2002). De este modo las mujeres deben enfrentar una doble jornada (doméstica-laboral) que convierte su vida como estudiante en una exigencia aún más alta que la de los hombres.

Lo que hemos descrito hasta el presente punto, lo podemos ejemplificar con los siguientes pasajes:

Además, *superar algunos retos* que me imponían algunos profesores *fue otro de los desafíos* (Haniel, 33 años psicólogo educacional, profesor universitario, período histórico 1990-2011, CUM 1).

El principal desafío fue *estudiar y trabajar a la vez*; claro que este y otros desafíos *son diferentes para hombres y mujeres*, no obstante, *los intereses y motivaciones por la carrera me llevaron a vencer los estudios* (Haniel, 33 años psicólogo educacional, profesor universitario, período histórico 1990-2011, CUM 1).

Era difícil trabajar, estudiar y atender el hogar, pero era un desafío porque elegí la profesión correcta, no solo para mi vida como profesional sino personal. *La vida cotidiana está llena de obstáculos y si nos llevamos por los quehaceres, el trabajo, la situación económica*, la búsqueda de medios para auto-prepararse en un examen, buscar tiempo para estudiar hasta la madrugada (Miladys, 28 años, psicóloga educacional, período histórico 1990-2011, CUM 1).

Las condiciones estructurales (Martuccelli, 2007b) específicas del período formativo 1990-2011 está conformada por la “Planificación irracional” que ha significado la apertura de la carrera de Psicología en la UCM y en los CUM. La política en Educación Superior Universitaria ha permitido una ampliación de los cupos para ambos programas. Hemos señalado que posee un carácter de planificación irracional por cuanto se aleja totalmente del mercado, es decir, de la relación oferta-demanda, esto es propio de un Ciclo Idealista (Mesa-Lago, 2012).

En la experiencia de las individuos, el carácter de “Panificación irracional” es descrita en los siguientes términos:

Yo siempre lo dije, *la cantidad de alumnos que se graduaron con las plazas existentes no coincidían o con las plazas que se podían crear, no daba*, “lo hicieron a lo loco” (Yumisleidys, 32 años, psicóloga clínica atención secundaria de salud, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

Esos alumnos [de los CUM] tuvieron una formación que duraba 6 años, tenían menos asignaturas de algunas áreas, por ejemplo, de psicopatología. Creo que *no fue una buena planificación* porque si bien esos alumnos sabían que *no se les aseguraba plaza* y que debían buscarla, hay exceso (Dalia, 27 años, psicóloga clínica atención secundaria de Salud, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

El carácter de “planificación irracional” que mencionáramos fue la causa del “Cierre por exceso de graduados(as) CUM/UCM”. Al respecto, los(as) psicólogos(as) afirman:

En un momento, La Revolución ha señalado que faltan profesionales para el área de Atención Primaria en Salud y abre el programa en el Instituto de Ciencias Médicas, que había jóvenes que no habían cogido carrera, que era necesario integrarlos y se abrieron Sedes Municipales. *Actualmente, ambos están cerrados* (Siboney, 63 años, psicóloga, clínica atención secundaria de Salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

En la Universidad de Ciencias Médicas llegaron a tener dos cursos de 30 alumnos para ejercer en el área de la Salud, *con una gran cantidad de egresados donde no fue posible encontrar plaza fija para todos, por eso, finalmente cerraron esa carrera. ¿Ve?* En nuestro sistema hay las denominadas “Plazas Fijas” que corresponden a empleo seguro y las “Plazas en Exceso”, en ambas ganan lo mismo, pero en caso de problemas presupuestarios que signifiquen reducción de personal lo hacen a partir de las “Plazas en Exceso” (Alexander, 44 años, psicólogo clínico, atención primaria de salud, período histórico 1990-2011, UCM 2).

Creo que efectivamente, *para mantener esa directriz de asegurar plazas para el ejercicio profesional tuvieron que cerrar las Sedes Universitarias Municipales al día de hoy, se cumplió el objetivo de integrar a esos jóvenes y se han cerrado* (Emma, 64 años, psicóloga clínica, atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Si nos centramos en la gestión de los programas de los CUM y la UCM, específicamente en la etapa de inicio de los mismos, la experiencia formativa de los(as) psicólogos(as) indica:

No se tenían libros para los cursos, llegaban después cuando habíamos pasado los cursos (Zenaida, 28 años, psicóloga clínica geriatría, atención secundaria de Salud, período histórico 1990-2011, UCM 1).

Al principio *hubo mucha desorganización* en las Sedes Universitarias Municipales especialmente en la cantidad de cursos y profesores que se necesitaban (Daimy, Dra. en Psicología, 58 años, psicóloga de la salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

La “implementación deficiente UCM” ha generado dificultades importantes durante la formación de pregrado para los(as) psicólogos(as):

En mi caso el desafío cuando estudiaba era *el acceso a los computadores* para hacer los trabajos, las investigaciones, *ese era un gran problema* (Aylín, psicóloga clínica, atención primaria de salud, período histórico 1990-2011, UCM 1).

Acceder a *internet era difícil, también encontrar literatura actualizada*. Si bien, existen infocentros, *el acceso a internet es lento y están siempre llenos* (Zenaida, 28 años, psicóloga clínica geriatría atención secundaria de Salud, período histórico 1990-2011, UCM 1).

La *condición estructural* (Martuccelli, 2007b) denominada “Planificación irracional” ha tenido por consecuencia un “Diseño del programa CUM desmotivante”, específicamente, quienes se manifiestan de modo crítico han sido psicólogas que fueron estudiantes de Psicología del Régimen Regular Diurno y que pertenecieron a distintos períodos históricos. Específicamente nos señalan:

Porque el programa es confeccionado por la universidad, los de la filial [CUM] estoy hablando, pero a la hora de la docencia, *como eran por encuentro*, la exigencia no era como la universidad, que eso era otra cosa, aunque se exigía, pero no era esa cosa diaria de que tú tienes que ir; y tú tienes seminario y por ejemplo tenía un seminario una vez a la semana, entonces a veces no se preparaban bien, *les daba lo mismo coger tres que coger dos, porque no es esa constancia de la universidad* (Lourdes, 62 años, psicóloga clínica en atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

La mayoría son muchachos que trabajaban y entonces van a una clase por encuentro no estudiaban y ya, *cogían un tres* [nota mínima de aprobación] *y con un tres se conformaban y entonces se graduaban prácticamente en toda la carrera con tres puntos* (Yumisleidys, 32 años, psicóloga clínica atención secundaria de salud, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

Pese al carácter de “planificación irracional”, desde la experiencia de los(as) psicólogos(as) consideran que el programa “CUM/UCM permitió integración de jóvenes”, y por tanto, se destacan unos pocos elementos positivos:

Creo que fue una estrategia del país *graduar muchos profesionales para elevar el nivel de instrucción* y nos dieron un enfoque social y político acorde con nuestros principios revolucionarios (Leoger, 38 años, psicólogo clínico, período histórico 1990-2011, CUM 1).

Yo, pensé que *nunca iba a poder estudiar, estoy triplemente feliz porque me gradué, siendo mujer y negra* (Aylín, 29 años, psicóloga clínica, atención primaria de salud, período histórico 1990-2011, UCM).

Cuando se abrieron las Sedes Universitarias Municipales *fue un programa muy bueno* porque permitió que muchos jóvenes como yo que *no habíamos cogido carrera, que estábamos trabajando o en el caso de otros jóvenes que no trabajaban ni estudiaban, pudieran estudiar* (Eslan, 30 años, psicólogo clínico, atención primaria de salud, período histórico 1990-2011, CUM 3).

Como fortaleza, infero la *posibilidad de brindar acceso a todo aquel que quisiera optar por una carrera universitaria; además, la posibilidad de trabajar y estudiar* a la vez brindaba la opción de ganar en experiencia al ir asumiendo nuevos conocimientos profesionales (Adalberto, 38 años, psicólogo clínico, período histórico 1990-2011, CUM 2).

Otro aspecto positivo de la creación de los programas formativos en los CUM es que *se plantearon en el intento de contribuir a la solución de problemas sociales*, desde esa misma experiencia especula un psicólogo cuando señala:

Me imagino que [el programa formativo en el CUM] *fue en su momento una vía para resolver los problemas sociales* (Alexander, 44 años, psicólogo clínico, atención primaria de salud, período histórico 1990-2011, UCM 2).

Dentro de las características que son específicas de la formación de pregrado de Psicología en Cuba para el período 1990-2011 se encuentra una convicción experiencial respecto a que existe una “Formación deficiente de egresados(as) CUM/UCM”, lo cual manifiesta un punto débil de la planificación centralizada, propia de un paradigma tradicional (Franco, 1996). Desde esta perspectiva, y ejecutada desde un voluntarismo personalista (Sovilla y García, 2013), sin duda la “Planificación irracional” de la Política de Educación Superior en este Ciclo Idealista (Mesa-Lago, 2012) queda por las condiciones estructurales (Martuccelli, 2007b) propias del

modelo socio-político y económico, sin posibilidad de retroalimentación por parte de múltiples actores y actrices sociales que ejerzan control y exijan rendición de cuentas por parte del Estado. Nos encontramos con un *indudable punto débil del autoritarismo socialista*.

Entonces, los referidos elementos de formación de pregrado deficientes aparecen en estos pasajes:

La mayor fortaleza de las Sedes Universitarias para la carrera de Psicología es la disposición de los alumnos a implicarse en *perfiles prácticos*, teniendo en cuenta que muchos de ellos fueron trabajadores antes de estudiar la carrera. Esto los convierte en más dúctiles a la hora de asignarlos a un deporte, sin embargo, los egresados de la Facultad de Psicología [Régimen Regular Diurno] *logran un pensamiento estratégico y científico más rápido y efectivo*. Para empeños científicos prefiero a estos últimos, mientras pienso en los egresados de las Sedes preferentemente para *acometer tareas prácticas, ligadas a la actividad y a las rutinas laborales* (Edel, 64 años, Dr. en Psicología, psicólogo deportivo, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Como *debilidades* [en programa formativo del CUM encuentro que] *las prácticas profesionales en las diferentes ramas, principalmente en la clínica y la organizacional [...]. No haber tenido práctica en mi vida estudiantil me lo hizo más difícil [...]. He percibido poca preparación de esta carrera en el área de la salud y no hay mayor profundidad en algunos contenidos que consideraría esenciales* (Miladys, 28 años, psicóloga educacional, período histórico 1990-2011, CUM 1).

Soy profesora tutora [en el CUM], he guiado tesis y hay alumnos que *tienen pendiente la prueba estatal. Te lo digo porque los conozco, no van a aprobar [...]. Pero en el área clínica los graduados de las Sedes Municipales no son buenos*, porque la clínica requiere no solo de formación teórica sino además de *muchas horas de observación de casos clínicos, de práctica clínica* (Yanara, 57 años, psicóloga clínica atención primaria, docente universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Se graduaron [del CUM] algunas personas que *no tenían la calidad requerida para un profesional de la Psicología*, muchos otros sí [...]. La universidad [en los programas del CUM] la relación profesor – alumno, *no era tan exigente como el curso regular diurno* (Daimy, Dra. en

Psicología, 58 años, psicóloga de la salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

[El CUM] se trató de un programa que si bien, era una sede de una universidad de cabecera provincial, *no tenía toda la calidad* (Yaneymy, 26 años, psicóloga del deporte, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

Los [psicólogos] de la [Universidad] “Marta Abreu” *son muy sólidos en teoría, son buenos, no lo niego*, sin embargo, cuando hay algún *problema de Salud en las familias del barrio*. ¿A quiénes van a llamar? ¿A [Manuel] Calviño de la Universidad de La Habana?... ¿A un psicólogo de la [Universidad] “Marta Abreu”? No, *nos llaman a nosotros que tenemos una formación para el nivel primario de salud, que conocemos a las personas, las familias, el barrio* (Alexander, 44 años, psicólogo clínico, atención primaria de salud, período histórico 1990-2011, UCM 2).

He accedido a varios cursos de la Universidad. Tomé cursos de psicodiagnóstico, psicoterapia, hipnosis. *Una va llenando lagunas*. En la [Universidad] Marta Abreu tienen muy buenos profesores (Zenaida, 28 años, psicóloga clínica geriatría atención secundaria de Salud, período histórico 1990-2011, UCM 1).

En el marco de la Segunda Universalización (Domínguez, 2016a) existieron importantes diferencias entre los programas conducentes al título de Psicólogo. Para iniciar debemos indicar una debilidad importante si consideramos que ambos programas —Régimen regular (D) y el de los CUM— ambos llevan a la obtención del título de Psicólogo(a) y al grado de licenciado(a), lo cual exige demostrar competencias para investigar y comunicar resultados de estudios mediante la formalidad de la exposición científica en formato oral como escrito y los(as) alumnos(as) no lograban competencias homogéneas.

Como veremos el mayor número de críticas están centradas en la formación entregada en los CUM por cuanto la masividad y el carácter no selectivo en su ingreso generó que las competencias de los(as) alumnos(as) fueran marcadamente deficitarias. La experiencia que han tenido los(as) individuos(as) están respaldada por una serie de investigaciones que aportan una contundente evidencia que respalda los adversos resultados de los CUM en aspectos relacionados con su *implementación, gestión y deficiente formación de sus*

egresados(as) (Aday, 2007; Casanova, 2011; Fonseca, Mestre, Abad, Valdés y Barba, 2011; Fernández, Ibarra, Domínguez, Arés, 2008; González, Hernández y Area, 2011; González y Machado, 2011; Román-Cao y Herrera-Rodríguez, 2010; Sánchez, 2004; Sainz, Broche, Hernández, 2009; Santos, 2006; Sierra, 2015; Suárez, Iglesias, Basulto, 2012; Véliz y Díaz, 2010). Desde una perspectiva más amplia la constatación, en definitiva, que la política pública de Universalización de la Educación Superior Universitaria no logró revertir de modo significativo las tendencias de exclusión en aspectos de acceso a la Educación Superior Universitaria por parte de grupos sociales vulnerables (Ávila, 2011; Cañedo, Agüero, Núñez y Rodríguez, 2009; Puebla, 2014).

Siguiendo con las características que son específicas de la formación de pregrado de Psicología en Cuba para el período 1990-2011 encontramos un “Enfoque Histórico Cultural integracionista”, aquí podemos ver la transformación respecto del período anterior 1970-1989 donde se concibió la formación académica desde un “Enfoque Histórico Cultural dogmático”. El carácter “integracionista” del Enfoque Histórico Cultural para el período 1990-2011 deja de considerar a Freud y al psicoanálisis, en general, una teoría prohibida, aceptando también los aportes de otras escuelas en Psicología que pasan a formar parte de los autores que se incluyen en este período. El carácter “integracionista” se aprecia en las siguientes citas:

El modelo no es ecléctico, sino *integracionista* como dice el mismísimo [Manuel] Calviño, el esfuerzo de tomar el enfoque Materialista Histórico o el enfoque Histórico Cultural, y de aquellos años, vaya, se criticaron a distintos autores, aporta una teoría amplia, sin embargo, es una teoría que no *aporta técnicas específicas*. En cambio, Freud, el enfoque conductual proveen técnicas específicas, por lo mismo, *tomamos de esos enfoques, por ejemplo* (Dalia, 27 años, psicóloga clínica atención secundaria de Salud, período histórico 1990-2011, "Universidad 1").

Mira, cuando analizamos desde un modelo Histórico Cultural pensamos la familia, en esa interacción socio-cultural como una suerte de sociedad en micro análisis, ya tú sabes, muchas de las cosas que están presentes en la sociedad se reflejan en la familia, pero también hay cosas particulares de la familia, de sus dinámicas. Por ejemplo, cuando trabajamos con un niño de esa familia, lo entendemos dentro de ese sistema socio-cultural y, por ejemplo, hablamos en términos de

su desarrollo desde el concepto de la «zona de desarrollo próximo», que como sabes, da cuenta del desarrollo de un niño en términos de sus aprendizajes respecto de lo que es capaz de hacer solo y aquello que puede lograr con la guía de un adulto. Entonces, si bien, esta es la base, el modelo, *también utilizamos otros enfoques pues reconocemos los aportes del enfoque cognitivo conductual, del psicoanálisis*. Particularmente me gusta el psicoanálisis y utilizo algunos de sus aportes. Por ejemplo, ¿quién podría negar el aporte del psicoanálisis respecto a los mecanismos de defensa del psiquismo, a la importancia de los sueños y lo inconsciente? Trabajo con los sueños de los pacientes como una forma de captar elementos profundos de su psique. ¿Ya ve? *Se van integrando aportes de diferentes enfoques* (Alexander, 44 años, psicólogo clínico, atención primaria de salud, período histórico 1990-2011, UCM 2).

Siguiendo con la caracterización del período 1990-2011, ha sido propia de estos años una “Formación académica sin perspectiva de género” presente en los siguientes pasajes:

Realmente la temática de género *no constituye objeto de estudio*, este tema solo se trataba como *algo general y asociado solamente a la identidad sexual* (Yunier, 34 años Psicólogo clínico infanto-juvenil, psicólogo del deporte, período histórico 1990-2011, CUM 4).

La formación académica *no incluye la perspectiva de género*, esto tuve que calzarlo en *los estudios de posgrado* (Haniel, 34 años psicólogo educacional, Profesor universitario, período histórico 1990-2011 CUM 3).

Durante el período 1990-2011 la *planificación socialista centralizada* (Acosta, 1982; Borrego, 2006; Figueroa, 2009; Vascós, 2009) ha concebido una “Formación académica generalista pertinente a plaza”. Esto significa que la demanda en el mercado cubano de especialidades en Psicología: clínica, educacional, social y organizacional es más eficiente articular la relación oferta-demanda, haciendo que los(as) egresados(as) salgan con un perfil generalista, de modo que se puedan ejercer en cualquier plaza laboral que surja, como una forma de favorecer la inserción laboral de los(as) graduados(as) y propender hacia una mejor adecuación entre oferta y demanda (Rodríguez, 2016; Sierra, 2013).

Podemos ver en este punto una clara transformación respecto al modelo imperante en el período 1970-1989 que concibió la “Formación

académica de especialista” y como es lógico circunscrito a un área o campo de la Psicología. Esto da cuenta que hay un dinamismo que toma en consideración los resultados de la política pública en Educación Superior Universitaria, sin embargo, debemos decir que el carácter burocrático de la política pública desde este Paradigma Tradicional (Franco, 1996), más las características propias del modelo socio-político-económico cubano hace que los cambios en la política pública ejecutada desde el Estado sean lentos.

El *Paradigma tradicional* donde “El Estado sabe” (Franco, 1996), lleva a una planificación “desde arriba” que busca resolver la falta de especialistas en Psicología entregando una formación generalista para que cada egresado(a) pueda adaptarse a cualquier perfil profesional requerido para la plaza ofertada. Esta planificación centralizada por sus características intrínsecas no contempla que siempre existirá un eventual desajuste entre la motivación que los(as) individuos tienen, vocación y preferencia por determinada área de la Psicología y lo planificado centralmente por el Estado. Por lo mismo, tal como hemos señalado, he ahí exactamente su trabajo como individuos (Martuccelli, 2010, 2007a, 2007b).

Teniendo en consideración esta perspectiva, agregaremos que la “Formación académica generalista pertinente a plaza” la podemos apreciar como experiencia en el siguiente pasaje:

Sí, pero ya en mi año, no se hacía como en el año de mi mamá [psicóloga formada en el período 1970-1989], ya en cuarto año te decían no tu perfil que te enfocaban hacia una especialidad no..., nosotros no, hasta cuarto año dimos asignaturas de distintos tipos tanto como laboral, clínica, educacional y social porque al final tú te graduabas de psicología general, o sea, podías trabajar tanto como en deportiva, educacional como clínica como en laboral [...] con *los problemas de las plazas no te podían especializar en una cosa* porque se dio también la dificultad de que por ejemplo, estudiaba educación social no tenían conocimientos para trabajar en la clínica, entonces a veces no habían plazas en social y te ubicaban en clínica, a veces estudiabas educacional y no podías, porque *tampoco había plaza entonces eso creó dificultades porque el profesional no estaba preparado para asumir esas plazas*. Con ese conflicto se determinó hacer psicología general donde salías preparado en todos los aspectos y te podían ubicar en

cualquier área acorde a la plaza disponible (Yaneymy, 26 años, psicóloga del deporte, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

Durante la vida como estudiantes en la universidad sin lugar a dudas los(as) alumnos(as) van desarrollando motivación por distintas áreas de la Psicología, muchas veces también vinculado a características personales que le vuelven más cercano(a) a determinados campos de la Psicología. Pese a ello no siempre se logra una adecuación entre esas variables personales como estudiante, expresadas hacia determinados campos y la plaza existente. Esto es lo que hemos codificado como: “tensión perfil académico-plaza laboral”. Es aquí donde el trabajo como individuo(a) se expresa de modo elocuente:

Bueno cuando yo estudiaba todo el mundo estaba preguntándose, cuándo nos graduábamos *dónde íbamos a ejercer*, porque a mí me gustaba la Psicología Laboral, a mí me gusta mucho la Psicología Laboral, la Psicología Clínica es la más bonita, pero diría yo que no tengo mucha paciencia para estar acá viendo dificultades de las personas, entonces *la laboral me gustaba más porque era más movida, más activa dentro de una empresa, aun así me asignaron una plaza clínica, pude “resolver” un cambio de plaza en Psicología del Deporte* (Yaneymy, 26 años, psicóloga del deporte, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

II. OTRAS CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE PREGRADO EN LOS PERÍODOS 1970-1989 y 1990-2011

De manera transversal a los períodos en estudio 1970-1989 y 1990-2011 el diseño socio-político institucional socialista, orientado por uno de sus valores primordiales como es la *igualdad* (Rokeach, 1973, 1968) ha buscado implementar tal valor mediante un conjunto de políticas públicas que han tenido como resultado grandes logros desde una perspectiva de género, permitiendo un notable empoderamiento de las mujeres en la sociedad cubana. Al respecto son elocuentes las siguientes cifras: la tasa de participación de la mujer en el empleo era 13,5 % el año 1953 y se incrementó a 59 % el año 2008. El número total de mujeres ocupadas que tenían un nivel Educativo Superior Universitario en el año 1980 eran 52.700 y el año 2008 alcanzaban a un total de 364.400, es decir, un

incremento de 591,5 %. Las mujeres que alcanzan categorías investigativas en ciencia es 48,5 % y el 51,5 % restante corresponde a hombres. El año 2009 Cuba se ubicaba en el 4º lugar dentro de los parlamentos a nivel mundial con mayor presencia femenina alcanzando al 43,3 % (ONE, 2009c).

Actualmente, el año 2017, la presencia femenina en el parlamento cubano se ha incrementado a 48,9 % subiendo al 3º lugar a nivel mundial (ONU, 2017)³⁰. Habiendo alcanzado logros sociales como los señalados en términos de *equidad de género y empoderamiento de las mujeres en espacios públicos en la sociedad cubana*, lleva a mujeres y hombres formados(as) como psicólogos(as) a narrar experiencias que las hemos sistematizado bajo la categoría de: “No existen diferencias de género”. Estas experiencias se ven tensionadas por la alusión o atisbo de desigualdades, aunque no fueron precisadas.

Finalmente, en el ámbito donde sí se identificaron desigualdades hacia las mujeres, fue respecto de aquellas que tuvieron un embarazo durante la carrera de Psicología. En este sentido, la movilización de la mujer embarazada desde su domicilio a la universidad se vuelve más complejo. Y, por cierto, una vez que nace el bebé, la necesidad de una red de apoyo para su cuidado. Además, la desigual distribución de las labores de cuidado, hace que la madre del bebé deba responder con una situación de sobrecarga en las labores de cuidado, un trabajo doméstico que se ha invisibilizado y es muy demandante. Por todo lo que hemos indicado, las experiencias que han tenido profesores permitieron levantar el código: “El embarazo como desafío académico”.

A continuación, esa percepción de igualdad predominante, con los matices mencionados, lo ilustraremos en los siguientes pasajes:

No creo que existan *diferencias de género importantes* en la formación entre hombres y mujeres. En los desafíos tampoco. *Igualdad plena, total* (Emma, 64 años, psicóloga clínica, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

En *aquel entonces eran idénticos* para varones y hembras (Reinier, 74 años, psicólogo clínico, docente universitario, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

30 Estadística actualizada al 1º de julio del 2017.

Nunca he sentido diferencias en cuanto al género. Todos éramos iguales y se nos exigía por igual. Realmente no he sufrido mucho en mi vida las diferencias de género (Daimy, 58 años, Dra. en Psicología, psicóloga de la salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Reconozco que, en otros casos, en particular entre las muchachas, tuvieron algunos desafíos que vencer. Por ejemplo, algunas de mis compañeras *se embarzaron* durante la carrera, *asistían con dificultades a clases* debido a esa razón y, en algunos casos, *no encontraron el apoyo familiar que necesitaban*. Recuerdo que el transporte estaba pésimo y muchas veces *debían regresar de la parada a la casa porque no podían subirse a un ómnibus repleto* (Edel, 64 años, Dr. en Psicología, psicólogo deportivo, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Podemos señalar que otra de las características transversales a la formación académica de pregrado en Cuba para los períodos 1970-1989 y 1990-2011 es la existencia de “Buenos profesores”, lo cual se destaca como una gran fortaleza del sistema de Educación Superior Universitaria en el programa de Psicología del Régimen Regular (D), los programas para Psicólogos de la Salud de la Universidad de Ciencias Médicas (UCM), incluso en los Centros Universitarios Municipales (CUM), lo cual se señala en los siguientes pasajes:

Tuve profesores *excepcionales, de gran formación* (Yanara, 57 años, psicóloga clínica atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Univerdad 1”).

Los profesores *eran excelentes, tenían buena disposición para compartir sus conocimientos* (Zenaida, 28 años, psicóloga clínica, período histórico 1990-2011, UCM).

Mira creo que *tuvimos magníficos docentes* que nos ayudaron con el objetivo de formar buenos profesionales en cualquier rama de la Psicología, ser como ellos era un anhelo (Miladys, 28 años, psicóloga educacional, período histórico 1990-2011, CUM).

Los profesores [de los CUM] eran los mismos de la Universidad Marta Abreu que es la de cabecera municipal, eran ellos los que *diseñaban las pruebas y eran exigentes* (Eslan, 30 años, psicólogo clínico, atención primaria de salud, período histórico 1990-2011, CUM).

Mis maestros eran *grandes profesionales* de diferentes áreas (Miladys, 28 años, psicóloga educacional, período histórico 1990-2011, CUM).

Se reunió *un gran número de profesionales valiosos* que aportaron a la docencia de esos estudiantes [de los CUM], logrando una *adecuada formación* académica de los mismos (Daimy, 58 años, psicóloga clínica, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Efectuando una mirada transversal a la vida universitaria, en la formación de pregrado de Psicología en Cuba, en los períodos 1970-1989 y 1990-2011, en busca de pesquisar si existían diferencias marcadas en la relación entre profesores(as) y alumnos(as), para ambos períodos, se ha constatado que no, sin embargo, lo que ha emergido desde la experiencia de los(as) entonces alumnos(as) de Psicología han sido unas variopintas experiencias, las que hemos codificado justamente como “Diversas relaciones profesores(as)-alumnos(as)”. Es necesario acotar que si bien, se reconocen aspectos de tensión, ha primado un vínculo positivo, donde inclusive, en algunos casos, la relación profesor(a)-alumno(a) sirvió a los(as) alumnos(as) como motivación por la profesión misma, así también, para seguir formación de postgrado. Pasemos a revisar los siguientes pasajes:

En general fue positiva, más que cuestiones de género se tropezaba con *estilos diferentes de los profesores, algunos mejores que otros* (Luan, 70 años, docente universitario, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Fue buena la relación con mis profesores, tanto los más jóvenes del claustro como los consagrados. A algunos les debo *la motivación que desarrollaron en mí por la carrera y la profesión, que me hizo mantenerla hasta lograr un doctorado* (Laritz, 57 años, psicóloga, Dra. en Psicología, profesora universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

También recuerdo las clases de Psiquiatría, era una eminencia, pero *era difícil tratar con él*, te entregaba la prueba habías cogido un 2³¹ y *no daba ninguna explicación. Había alumnos que reclamaban y era peor, no se lograba nada, fue difícil y doloroso*. También recuerdo nos hicieron clases

31 La escala de notas en Cuba es de 1 a 5.

médicos y también *había quienes eran didácticos y otros no tanto* (Yanara, 57 años, psicóloga clínica atención primaria, docente universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Las relaciones entre nosotras y los profesores eran *con unas más cercanas y otras más distantes*, vaya, depende del profesor, eran buenos profesores. *La relación entre profesores también era buena, se hacían debates* y fue motivante (Yumisleidys, 32 años, psicóloga clínica atención secundaria de salud, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

Mantuve y mantengo *excelentes relaciones tanto con profesores mujeres como hombres*, así como colegas, de ambos sexos (Yunier, 34 años, psicólogo clínico infanto-juvenil, psicólogo del deporte, período histórico 1990-2011, CUM 4).

La relación con los profesores también *fue muy buena* tanto con los profesores hombres como las mujeres (Haniel, 33 años psicólogo educacional, profesor universitario, período histórico 1990-2011, CUM 3).

12. SOPORTES TRANSVERSALES DURANTE LA FORMACIÓN ACADÉMICA 1970-1989 y 1990-2011

Durante la formación académica de pregrado en los períodos 1970-1989 y 1990-2011, para los programas formativos del Régimen Regular (D), de psicólogo(a) de la Salud por la UCM como en los CUM, existieron relaciones de compañerismo entre alumnos(as) donde fue característico el apoyo, por lo mismo hemos codificado esas experiencias como “Relaciones de colaboración entre alumnos(as)”.

Estas relaciones de apoyo son un *soporte confesable* (Martuccelli, 2007a) que tiene como característica, tal como revisamos, una interacción con una carga afectiva positiva que entrega sentido de pertenencia y contención entre sus compañeros(as), por tanto, deviene en una forma de sostenerse socialmente dentro del marco institucional universitario, donde los(as) individuos(as) deben enfrentar las *pruebas* (Martuccelli, 2007b) específicas como hemos visto: “Prueba: Ser un(a) psicólogo para La Revolución” período 1970-1989 y la Prueba: “Reconvertirse en estudiante” (1990-2011).

Las experiencias que hemos codificado como “Relaciones de colaboración entre alumnos(as)”, devienen *soporte confesable* (Martuccelli, 2007a), lo ejemplificaremos mediante las siguientes citas:

Recuerdo que el grupo de Psicología éramos 72 estudiantes había muchos de Provincias Orientales, por ejemplo, de Holguín, Sancti Spíritus, Ciego de Ávila y otras, había subgrupos, pero *nos sentíamos todos formando parte del curso* (Yanara, 57 años, psicóloga clínica atención primaria, docente universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Las *relaciones fueron siempre de colaboración, ayuda y comprensión*, generalmente nos reuníamos un grupo de tres o cuatro personas donde tres ellas eran mujeres y solo yo el hombre (Haniel, 33 años psicólogo educacional, profesor universitario, período histórico 1990-2011, CUM 3).

La relación entre los alumnos también *era buena, había una relación de compañerismo* (Zenaida, 28 años, psicóloga clínica geriatría atención secundaria de Salud, período histórico 1990-2011, UCM 1).

Con *los mismos compañeros de grupo me llevaba bien*, hacíamos muchas prácticas fuera, a partir de tercer año en hospitales, en círculos infantiles, o sea, trabajos que nos mandaban, estudios de casos y cosas que teníamos que salir de la universidad y nos gustaba mucho más porque era más práctico, más activo, no sentarte en una aula a escuchar, escuchar, escuchar, y me fue bien (Yaneymy, 26 años, psicóloga del deporte, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

Los grupos que conformábamos entre alumnos y alumnas *nos permitieron trabajar en las investigaciones que debíamos realizar y había buen clima de trabajo* (Dalia, 27 años, psicóloga clínica atención secundaria de Salud, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

13. PROBLEMAS PARA LA ACTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA 1970-1989 Y 1990-2011

La *condición estructural* (Martuccelli, 2007b) del bloqueo económico genera una profunda escasez material, que impacta de manera negativa en la formación de pregrado en Psicología durante los períodos 1970-1989 y 1990-2011, recorriendo de modo transversal a los distintos programas formativos.

Un primer aspecto de la experiencia de los(as) psicólogos(as) que aparece como importante es que “Falla la implementación para actualizar conocimientos en Psicología”, limitando la posibilidad de contar con un número adecuado de computadores para los(as) alumnos(as), como así también la carencia de la infraestructura tecnológica que permita una adecuada conectividad a internet. A lo señalado, se suma un acceso a internet vinculado a la jerarquía o estatus que puede tener una persona en la sociedad, lo cual agrega una complejidad adicional. Lo señalado hasta el presente punto se aprecia en los siguientes pasajes:

Empecé a hacer distintos cursos en la universidad para poder actualizarme, *vaya, lo que uno puede actualizarse estando acá en Cuba*, porque en mi caso, *nunca he salido del país* (Yanara, 57 años, psicóloga clínica atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

El desafío mayor durante el estudio de la carrera no eran las asignaturas mismas. *Lo más difícil para todos como alumnos era acceder a bibliografía actualizada, conseguirse un computador para escribir, hacer los trabajos, acceder a internet*. Imagínate que *todavía tenemos autores rusos en nuestra bibliografía* (Dalia, 27 años, psicóloga clínica atención secundaria de Salud, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

En Psicología es fundamental tener acceso a información, literatura y a investigaciones actualizadas. Si bien hay infocentros hay muchas personas, la conexión es lenta. [Respecto a los CUM] las debilidades también son el acceso a internet y a literatura actualizada (Zenaida, 28 años, psicóloga clínica geriatría atención secundaria de Salud, período histórico 1990-2011, UCM 1).

Principalmente estar actualizado en cuanto a las tendencias internacionales de la profesión ya que *la información es difícil acceder porque la internet es muy limitada y ajustada solo a personas con un cargo o rango alto dentro de la sociedad* (Adalberto, 38 años, psicólogo clínico, período histórico 1990-2011, CUM 2).

Algo que *nos dificulta el trabajo es el escaso o el nulo acceso a la información actualizada* que tenemos sobre todo los que estamos en la asistencia clínica, ya que *solo los docentes a altos niveles pueden tener comunicación e información actualizada con el mundo nosotros ni siquiera contamos con una computadora en el departamento* (Nereida, 27 años, psicóloga clínica, período formativo 1990-2011, “Universidad 1”).

También *la falta de información mundial actualizada*, incluyendo el *atraso en la tecnología ya que en mi departamento no tenemos ni una computadora para el trabajo* (Samira, 27 años, psicóloga del deporte, período formativo 1990-2011, “Universidad 1”).

14. POSICIONARSE PROFESIONALMENTE COMO PSICÓLOGO 1970-1989

A continuación, revisaremos las características del ejercicio profesional de la Psicología en Cuba para los períodos 1970-1989 y 1990-2011.

En el período 1970-1989, los(as) psicólogos(as) enfrentan la “Prueba: posicionarse profesionalmente como psicólogo(a)”. Esta *prueba* (Martucelli, 2007b) se entiende en el contexto de un incipiente posicionamiento de la Psicología que está más centrada en su propio fortalecimiento como disciplina, por ejemplo, se formaba a los(as) alumnos(as) en psicodiagnóstico para presentar informes psicológicos para otros(as) psicólogos(as). Por otro lado, la Psicología está en el campo profesional teniendo aún los primeros vínculos interdisciplinarios con la Medicina y la Psiquiatría especialmente. Estas experiencias que han tenido los(as) individuos(as) las hemos codificado del siguiente modo: la “Relación interdisciplinaria como desafío”. A continuación, algunos pasajes ilustrativos:

Recuerdo que una vez envié un informe psicológico para un psiquiatra y “me lo viró” [lo desechó totalmente] me dijo: “eso no

sirve”. Durante la formación universitaria nos enseñaron a hacer informes psicológicos para otros psicólogos, pero no para otros profesionales. Nos enseñaron a trabajar con otros psicólogos, *pero no con otros profesionales, menos el tema interdisciplinario*. Tuve que aprender a qué era lo relevante de un informe psicológico cuando se dirige a otros profesionales como psiquiatras o médicos, por ejemplo “estuvo duro eso” (Yanara, 57 años, psicóloga clínica atención primaria, docente universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Los desafíos, en ese sentido, se derivan del “medicocentrismo”, tendencia que aún se puede observar por pertenecer a una institución médica. No somos un Instituto de Psicología del Deporte, sino de Medicina del Deporte, lo que *nos obliga a adoptar enfrentamientos eficaces [desde la Psicología] para no sucumbir bajo la égida médica* (Edel, 64 años, Dr. en Psicología, psicólogo deportivo, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

15. EJERCER CON DIGNIDAD LA PROFESIÓN 1990-2011

En el período 1990-2011 los(as) psicólogos(as) enfrentan una “Prueba: Ejercer con dignidad la profesión”. Esta prueba (Martuccelli, 2007b) está influida por las *condiciones estructurales* (Martuccelli, 2007b) como son: el bloqueo económico estadounidense, la escasez material y el bajo crecimiento económico de Cuba. Una situación estructural así descrita, hace que en el ejercicio de la Psicología, en las áreas de Psicología Clínica como así también de la Psicología del Deporte, se ejerza en el contexto de una precaria infraestructura, donde los escasos medios de los cuales se disponen deben ser optimizados al máximo para poder brindar la mejor atención posible. Estas experiencias las hemos codificado como: “La eficiencia profesional como desafío”. A continuación, ejemplificaremos con las siguientes citas:

Desde el punto *de vista material no tienes condiciones* para hacer lo que realmente tú quisieras hacer. Si tú vas hacer hipnosis, no tienes posibilidad [...]. Pero es que si lo vas a hacer no tienes condiciones materiales, por lo menos te estoy hablando de este lugar, lo primero que dicen que tú lo puedes lograr, pero tienes que tener privacidad,

comodidad y donde tú puedas hacer lo que tú quieras, donde nadie te interrumpa, donde tú puedas llegar y hacer cualquier cosa y que tengas las condiciones materiales ahí. *Y eso no lo tenemos*, nosotros tenemos la suerte de que cuando trabajamos aquí tenemos una consulta, pero *hay policlínicos que no tienen consultas donde atender. Tú no puedes dar una consulta en un cuerpo de guardias [sala de urgencias] y aquí se ha hecho eso*, no en el caso mío, en otros policlínicos sí, porque no tienen espacio para poder hacerlo, no hay local, no hay privacidad. Yo ahora *no hago grupos terapéuticos, porque no tengo espacios, no tengo local, no tengo forma de hacerlo* y a mí me encantan porque yo cuando era técnico de psicometría se hacían en el hospital y sé que magnifico es que da muy buenos resultados y tengo pacientes que realmente lo necesitan y que los puede ayudar, pero *no se puede, no tienes las condiciones para hacerlo* (Lourdes, 62 años, psicóloga clínica en atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Hay desafíos con la infraestructura, *no hay una consulta, propiamente tal ¿ves?* Esta es nuestra oficina, *no existen las condiciones para hacer una relajación como corresponde*. Si bien, nos podemos considerar afortunadas porque al menos tenemos un par de camillas para hacer la relajación, vienen y tocan la puerta para preguntarte algo, pese a que uno pone un cartelico para que no molesten. Me contaban el otro día del caso de una aplicación de un mismo test a dos niños en paralelo en una misma sala con una mesa pegada a la otra porque no había más espacio. Estos elementos son los que nos causan insatisfacción laboral (Dalia, 27 años, psicóloga clínica atención secundaria de Salud, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

Nosotros contamos con el privilegio de tener dos consultas, somos diecinueve psicólogos, pero tenemos dos consultas, somos tres al día, cada día de la semana tienen 3 psicólogos la misma consulta, a veces nos pasa eso que *no tenemos las condiciones porque nos llegan tres casos y tenemos dos locales y no sabemos dónde darlos*, tenemos que estar pidiendo el favor nos presten espacios, *los equipos propios para la psicología deportiva, son muy escasos*. Por ejemplo, para ejercicios de coordinación de la simple a la más compleja que *es un equipo imagínate ruso del año... ¡imagínate!* Bueno, son tres foquitos, entonces el atleta debe apretar cada vez que aparezca el foquito amarillo, el aprieta en la

mano derecha, pero en la compleja se encienden los tres foquitos entonces esta un mando aquí, y otro mando aquí, o sea, el atleta tiene que saber si es el azul es este mando, tiene que coordinar los movimientos y un pedal también, Resulta complejo para los atletas y otras cosas como *las pruebas psicológicas, que hay algunas que se deben aplicar, pero mayormente no tenemos apoyo, tenemos que imprimirlas nosotros y no contamos a veces con los recursos, o sea, eso es al nivel de empresa o personal entonces es a mano, resulta más compleja a la hora de aplicación y calificación.* Son todas las pruebas estandarizadas, están en la máquina [computadora], pero que tendrías que imprimirlas para llevarlas porque son sesenta muchachos, que no las puedes pasar tú a mano y dárselas, entonces *si no se imprimen, entonces dictárselo al muchacho y ya la prueba pierde totalmente el sentido cuando empiezas a dictar. Y son esas cosas así, pero bueno ahí en medicina deportiva se trabaja muy bien, en ese aspecto y hasta ahora tenemos ese privilegio de tener dos locales que hay gente que no tiene ni eso* (Yaneymy, 26 años, psicóloga del deporte, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

Hemos podido apreciar, que los(as) psicólogos(as) enfrentan la *prueba* (Martuccelli, 2007b) de “Ejercer con dignidad la profesión” asumiendo el *ideal* (Araujo, 2009a) de lograr una buena atención —el nivel más alto posible— para los(as) pacientes y deportistas en condiciones de infraestructura y materiales para aplicar pruebas psicológicas claramente deficitarias. El ideal descrito se ve tensionado por cuanto el sueldo que perciben los(as) psicólogos(as) se ha visto fuertemente devaluado. Existen así experiencias que hemos codificado así: “Insatisfacción laboral por bajo sueldo”. Lo ejemplificaremos en los siguientes pasajes:

Además, *el salario es bajo y hasta ridículo.* Desde el punto de vista afectivo siento *frustración económica* (Osvel, 29 años, profesor universitario, período formativo 1990-2011, “Universidad 1”).

La insatisfacción es *puramente económica por el bajo salario* (Nereida, 27 años, psicóloga clínica, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

La política de Universalización de la Educación Superior en Cuba concluyó en el período 2013-2015 con el cierre de los CUM y los programas de pregrado en Psicología dictados en la UCM. Un hecho como este nos indica que la *planificación socialista centralizada* (Acosta, 1982; Borrego, 2006;

Figuroa, 2009) no ha sido del todo eficiente (Rodríguez, 2016; Sierra, 2013) para lograr una adecuada relación entre oferta y demanda. Una situación como la descrita concede respaldo a las críticas efectuadas por Sovilla y García (2013) y Mesa-Lago (2015, 2012) en términos que el *personalismo voluntarista y el carácter idealista* de la política pública de Universalización *encontraría como obstáculo la imposibilidad de inserción laboral proporcional a la cantidad de graduados*.

La política de Universalización al haberse apartado tanto del mercado —propio del ciclo idealista— *no dejó otra opción que no fuera sino el cierre de los programas de pregrado* de Psicología en los CUM (Mesa-Lago, 2015, 2012), y por extensión también, el cierre del programa para formar psicólogos(as) especializados en Psicología de la Salud en las UCM. Con ello, siguiendo a Mesa-Lago (2015, 2012) se da inicio a un *ciclo pragmático* (2007 en adelante) que implica una serie de reformas económicas estructurales implementadas por Raúl Castro, que, al acercarse un poco más a una lógica de mercado, reduce el desajuste entre la oferta y demanda que había ocurrido.

Si bien el Estado, a través de la planificación centralizada socialista (Vascós, 2009), intenta alcanzar un intercambio más racional oferta-demanda, dicha planificación no está exenta de dificultades. Podemos sostener que hay un permanente intento para que las necesidades existentes, oferta (plazas), se correspondan con las necesidades (demanda) en determinadas áreas, como es el caso de la Atención Primaria de Salud y Hospitales. Este perfil de una planificación centralizada que tiende hacia la mayor racionalidad posible es lo que perciben los(as) psicólogos(as) cuando se refieren a los CUM y a las UCM. Sus experiencias han sido codificadas como: “Cierre por exceso de graduados(as) CUM/UCM”. Al respecto señalan:

En un momento, La Revolución ha señalado que *faltan profesionales* para el área de Atención en Salud y abre el programa en la Universidad de Ciencias Médicas, que había jóvenes que no habían cogido carrera, que *era necesario integrarlos* y se abrieron Sedes Municipales. *Actualmente, ambos están cerrados* (Dalia, 27 años, psicóloga clínica atención secundaria de Salud, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

En la Universidad de Ciencias Médicas llegaron a tener dos cursos de 30 alumnos para ejercer en el área de la Salud, con una *gran*

cantidad de egresados donde no fue posible encontrar plaza fija para todos, por eso, finalmente, cerraron esa carrera. ¿Ve? En nuestro sistema hay las denominadas “Plazas Fijas” que corresponden a empleo seguro y las “Plazas en Exceso”, en ambas ganan lo mismo, pero en caso de problemas presupuestarios que signifiquen reducción de personal lo hacen a partir de las “Plazas en Exceso” (Aylín, psicóloga clínica, atención primaria de salud, período histórico 1990-2011, UCM 3).

Creo que efectivamente, para mantener esa directriz de asegurar plazas para el ejercicio profesional tuvieron que cerrar las Sedes Universitarias Municipales al día de hoy, se cumplió el objetivo de integrar a esos jóvenes y se han cerrado (Emma, 64 años, psicóloga clínica, atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Si bien se reconoce que “Los(as) psicólogos(as) de la UCM son buenos(as) en clínica”, por tanto, se trata, mayoritariamente de profesionales bien formados académicamente, hay una “sobreoferta Ps. Graduados(as) UCM”, es decir, fueron parte de un programa inscrito en una política en Educación Superior Universitaria que no ha logrado aprovechar de manera eficiente la inversión en formación académica de psicólogos para la atención en salud, lo cual es indicado por las psicólogas en los siguientes términos:

En los programas de la Universidad de Ciencias Médicas al tratarse de un programa para formar psicólogos específicamente para el área de la salud tenía un énfasis clínico con muchas horas de práctica y supervisión clínica (Yanara, 57 años, psicóloga clínica atención primaria, docente universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

En la Universidad de Ciencias Médicas salieron bien preparados la mayoría —porque también hubo sus cosas—, porque hay, pero nada más que son psicólogos de salud, entonces no estudiaban nada más que psicólogos de salud (Lourdes, 62 años, psicóloga clínica en atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Los que se graduaron en la Universidad de Ciencias Médicas, cuando terminaron no tenían plaza, la mayoría, bueno, trabajan en otras cosas, son graduados de la Universidad de Ciencias Médicas y se supone que trabajan en policlínicos, no te digo que la totalidad, pero hay

algunos que están trabajando en el Poder Popular (Asamblea del Poder Popular), *están trabajando en otras cosas que no tienen nada que ver con la Psicología* y entonces quisieron darle prioridad, *pero fueron tantos los que salieron graduados que no le dieron cabida en ningún lado* (Lourdes, 62 años, psicóloga clínica en atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

En la misma línea de lo señalado más arriba existieron “Plazas insuficientes para Ps. UCM” en el área de Salud, al respecto señalan:

En la formación de psicólogos en la Universidad de Ciencias Médicas se dedicaron más a lo que era salud porque se suponía, que es obvio, iban a trabajar en salud y hay ahí quien tiene cargos en la Provincia en el Municipio y hay quien está en su casa sentada y eso es una cosa que nosotros siempre dijimos, que *la masividad de estudiantes de Psicología, bueno, a tal extremos que en este momento, ya sede no hay*[de UCM] *y aquí* [en la Provincia] *tampoco* (Lourdes, 62 años, psicóloga clínica en atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Considerando que uno de los programas que más aportó graduados ha sido los CUM, se ha traducido en una “Difícil empleabilidad para graduados de CUM”, lo cual se asocia, no solo a la superioridad numérica, sino, además, al *estigma* que percibieron por parte de los empleadores(as) respecto a que poseían una formación de inferior calidad que quienes se formaron el programa regular (D). Al respecto señalaron:

La posibilidad de obtener empleo solo por pertenecer a este tipo de enseñanza [en CUM] ya que supongo no tomen en cuenta nuestros conocimientos ni siquiera con un título de mejor graduado, *es difícil conseguir empleo*. Luché para conseguir trabajo y al final mi primera experiencia fue en una escuela primaria y básicamente rural con muchas problemáticas, pero eso fue lo más importante (Miladys, 28 años, psicóloga educacional, período histórico 1990-2011, CUM).

La sede *no daba ubicación laboral y no conseguí muy rápido trabajo* como psicólogo (Leoger, 38 años, psicólogo clínico, período histórico 1990-2011, CUM).

La masividad de la Universalización se tradujo en “Graduados CUM desempleados o subempleados”:

Hubo mucha masividad, pero ¿qué pasó? que muchos estudiaron la carrera y *no les dio*, están trabajando, porque fueron alumnos míos, porque yo di clases en la sede y hoy son bodegueros, son cuentapropistas o se quedaron en las casas y no siguieron la carrera y sin embargo tienen un título porque realmente, después, no había donde ubicarlos (Lourdes, 62 años, psicóloga clínica en atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Si bien esos alumnos sabían que no se les aseguraba plaza y que debían buscarla *hay exceso*. De hecho, tengo un amigo [psicólogo] que *está fuera de plantilla* [haciendo uso de un cupo innecesario] otros están en el Poder Popular, *otros como secretarios para imprimir papeles* (Yumisleidys, 32 años, psicóloga clínica atención secundaria de salud, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

En la actualidad *es imposible encontrar empleo como psicólogo*, lo más parecido es trabajar como psicopedagogo en las escuelas y en ocasiones no desean emplearnos pues ya se están graduando estudiantes en estas especialidades (Haniel, 33 años psicólogo educacional, profesor universitario, período histórico 1990-2011, CUM).

Como resultado de la masividad en el número de titulados especialmente de los CUM y de la UCM y la equivalencia del título y grado, es decir, se titulaban de Psicólogos(as) y licenciados(as) en Psicología quienes lo hacen desde los CUM como de la UCM. La única diferencia es que estos últimos salían con una especialidad en Psicología de la Salud para poder ejercer en Atención Primaria de Salud y Hospitales. Pues bien, el crecimiento desmesurado de graduados de psicología, como hemos señalado, tensionó la relación oferta-demanda, lo cual fue una experiencia que tuvieron los(as) individuos(as) que codificamos bajo el rótulo: “Exceso de titulados(as) y limitado campo Ps. Prog. Reg D” lo que apreciamos en los siguientes pasajes:

Ahora, como graduada de la Universidad X, soy siempre considerada como *personal externo* porque la prioridad para ocupar las plazas de Salud son los graduados del Instituto de Ciencias Médicas, en caso de trabajar en una empresa, por ejemplo, también

somos considerados personal externo (Dalia, 27 años, psicóloga clínica atención secundaria de Salud, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

Los [psicólogos] de la [Universidad] “Marta Abreu”, no querían usar la bata blanca [delantal blanco] porque supuestamente tenían un perfil para dedicarse al área organizacional, investigación, por eso no querían la bata blanca, distinto es ahora que *algunos no tienen trabajo, entonces ahora quieren venirse a trabajar en los consultorios* (Alexander, 44 años, psicólogo clínico, atención primaria de salud, período histórico 1990-2011, UCM 2).

Para el ejercicio profesional de la Psicología se necesita una reivindicación gremial que tenga por objetivo promover no solo el desarrollo de la profesión, sino además, la transformación de aquellas condiciones que afectan la calidad y la dignidad de los profesionales y la profesión. Por lo mismo, la entidad denominada Sociedad Cubana de Psicología (SCPS) es la que debiera tener ese rol, además, es una organización que podría ser fundamental para canalizar las inquietudes, no solo de sus afiliados(as). Pese a la importancia y rol importante que podría jugar la SCPS para mejorar el ejercicio profesional, se percibe la “SCPS [como] no representativa” por su funcionamiento academicista abstracto, desligado de lo político y circunscrito a un espacio burocrático, tal como lo podemos ver en los siguientes pasajes:

La Psicología no tiene nada que ver con la política, o sea ellos hacen sus eventos, la organización planifica un evento en el Palacio de Convenciones o en Oriente, no sé qué, van psicólogos que presentan los trabajos, pero se quedan ahí, lo que ellos hacen, no creo que tenga repercusión ni positiva ni negativa, para la política, o sea, no tiene nada que ver con política, es la Psicología, hace su cosa, la Medicina hace su cosa, *no hay una interrelación entre el Gobierno y los demás sectores o disciplinas científicas como la Psicología u otras áreas del saber*. Creo que lo que hacen desde el punto de vista de la Sociedad Cubana de Psicología es más bien *intercambiar conocimientos, trabajos desde el punto de la Psicología, trabajos disciplinares, no creo que influya en nada en la política, nada de eso* (Lourdes, 62 años, psicóloga clínica en atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

La ausencia de una organización que nos agrupe a pesar de que esta la Sociedad Cubana de Psicología, pero en realidad *eso no funciona, solo es para algunos burócratas que viven de nosotros y de sus viajes* (Isora, 25 años, psicóloga del deporte, período formativo 1990-2011, “Universidad 1”).

Complementando lo indicado con anterioridad “La SCP no logra suficiente integración entre profesionales”, esto hace entonces que la actual forma organizativa no logre cumplir con las expectativas de los(as) psicólogos(as). Lo señalado hasta el presente punto lo podemos ejemplificar con los siguientes pasajes:

También *debemos tener más integración* como especialistas a pesar de contar con un gremio cada vez mayor, *no se realizan eventos científicos suficientes* para elaborar planes en conjunto *o sea todo es a nivel muy estrecho y centralizado* (Yunier, 34 años Psicólogo clínico infanto-juvenil, psicólogo del deporte, período histórico 1990-2011, CUM 4).

Carecemos de cultura psicológica y *nuestro gremio no está bien organizado* (Loeger, 38 años, psicólogo clínico, “Universidad 1”).

La *prueba* (Martuccelli, 2007b) de “Ejercer con dignidad la profesión” está también vinculada a aquellas formas de ejercer la profesión, especialmente en el área de la salud, donde la existencia de estructuras jerárquicas que ejercen el poder de modo unidireccional y sin las agrupaciones sindicales que permitan defender el interés de los(as) psicólogos(as), les deja en funciones que no están relacionados con su formación. Lo descrito ha sido codificado como: “Ejercicio desprofesionalizante”. A continuación, lo ejemplificaremos:

Además aquí al psicólogo *no se le da el valor que debe de tener*, nosotros hacemos falta en todo, pero somos rechazados por todos, porque para todo es el psicólogo, el psicólogo, el psicólogo ya es una costumbre de *ponerle incluso hacer cosas que me parece a mí que no hay que hacer, que nos desacredita, que realmente no es nuestro perfil de trabajo*, pero no puedes decir no... [...] porque en Cuba hay varios programas, el programa de la parasitología, el programa de vacunación, el programa PAMI, que es el “Programa Materno Infantil”. También que los pacientes del consultorio se deben hacer los análisis [exámenes de laboratorio]. Por ejemplo, si un paciente no se hace los análisis,

tiene que ir el psicólogo, hablar con la paciente y decirle que vaya, pero no es que no podemos hacerlo, porque yo puedo ir y hablar con el paciente para ver por qué no se ha realizado los análisis tal día, pero a veces, o no se lo quiere hacer u otras veces esta complicada, ya cuando pasa un tiempo y llaman al psicólogo para que vaya, entonces uno va, si no quiere hacerlo, tienes que tratar de que se lo haga, y entonces yo siempre digo que eso es una opción de ellos, de hacerse o no el análisis, hay que respetar la privacidad de cada cual y las opciones, algunas veces desde un punto de vista psicológico se entiende por qué no va a hacerse los análisis. Lo mismo, si el niño no se vacuna, también tenemos que ir... por ejemplo, *ahora hay que ver incluso con el tema del mosquito*³², también tenemos que ir a ver a las madres, tenemos que ir a ver al recién nacido, porque está bien, si tu formas parte del equipo de salud entonces va el psicólogo y el pediatra. Pero antes íbamos al recién nacido, pero era más bien para dar una orientación, pero bueno, ahora se trata de controlar que la madre no hubiera desarrollado alguna psicosis o depresión postparto. Entonces, como puedes ver como eso *tenemos que hacer muchas cosas, cosas que no están estrictamente dentro de nuestra línea de trabajo como eso de “caerle detrás”* [perseguir, controlar] *a quienes no se han realizado los análisis de diversos tipos que como te contaba hay que ir a domicilio lo cual se suma a todo lo que ya tienes [...]*. Con respecto a otras cosas bueno, ya te dije que *a veces nos molestan porque nos utilizan, porque realmente protestamos ¿bueno pero por qué? Si nosotros somos profesionales no estamos para caerle detrás a los pacientes de todas las áreas que van al policlínico como te decía, por el tema del mosquito, de los análisis y todo eso, sin embargo, eso es algo que está establecido y que las personas a veces no lo ven* (Lourdes, 62 años, psicóloga clínica en atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

A mi edad tengo 57 años, no podría trabajar como psicóloga de los “grupos básicos” para atender de todo: madres adolescentes, embarazadas, adultos, *“caerle detrás” a quienes no se han realizado los análisis (exámenes de laboratorio), estar en el tema del mosquito* Ahora, si al psicólogo lo ponen a “caerle detrás” [perseguir, controlar] a la gente por el mosquito, porque no se han hecho los análisis (exámenes de

32 Campaña para prevenir la propagación de enfermedades por la picadura de mosquito.

laboratorio), deben desarrollarse modelos de prevención amplios donde se incluyan estudios desde la Psicología para la prevención, *el psicólogo no puede estar solo “cayéndole detrás” a la gente* (Yanara, 57 años, psicóloga clínica atención primaria, docente universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

16. ASPECTOS TRANSVERSALES EN EL EJERCICIO PROFESIONAL 1970-1989 Y 1990-2011

Los elementos trasversales respecto al ejercicio profesional de la Psicología en Cuba para los períodos 1970-1989 y 1990-2011, pueden ser vinculados con las *condiciones estructurales* (Martuccelli, 2007b) del bloqueo económico, déficit de infraestructura y bajo crecimiento de la economía, lo que precariza las condiciones de infraestructura como de insumos. Así, la “Escasez material tensiona el ejercicio profesional”. También el “bloqueo económico limita la ayuda social”, es decir, el bloqueo económico no permite a Cuba tener un mayor nivel de ingresos que posibiliten el aumento en el gasto social, lo cual se traduce en una “Limitada cobertura de atención en salud”. Una situación como la descrita no hace posible el incremento en el número de los(as) psicólogos(as) en el área de Atención Primaria de Salud, en hospitales como en otras áreas no resulta, por cuanto el Estado no posee los recursos para ello. Esto trae como consecuencia que quedan necesidades de atención psicológica en la población insatisfechas. Una situación como la descrita se manifiesta en un ejercicio profesional que está bajo una altísima demanda.

Lo que hemos planteado hasta el presente punto lo apreciamos en las experiencias narradas por los(as) psicólogos(as):

En ese lugar estuve hasta el año 86'. La población en ese tiempo del lugar debió haber sido *unos 38 mil habitantes. Había 3 policlínicos. Había que atender niños, adultos, hacer prevención. En las escuelas había que hacer “escuela para padres”*. Esto lo había escuchado, pero no había realizado nunca una. *Tuve que enfrentar a un aula repleta de padres y yo sofocada* (Yanara, 57 años, psicóloga clínica atención primaria, docente universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Desde mi perspectiva, *creo que idealmente el Estado debiera tener aún más psicólogos trabajando* en el sistema de Salud, también en Educación, en los Círculos Infantiles (Parvularios), por ejemplo, porque imagine todos los problemas que hay en una Escuela, no solo de aprendizaje sino también con los alumnos, los profesores. Pero un Estado como ese *debiera invertir una cantidad enorme de recursos que no tenemos, somos un país pequeño, económicamente bloqueado ¿ve?* Pero pese a ello, *intentamos dar la mejor atención en salud que podemos con los recursos que disponemos. No podemos atender todas las necesidades de la población, no logramos dar seguimiento a todos los casos como quisiéramos* (Alexander, 44 años, psicólogo clínico, atención primaria de salud, período histórico 1990-2011, UCM 2).

Continuando con los elementos transversales, respecto al ejercicio profesional de la Psicología en Cuba para los períodos 1970-1989 y 1990-2011, desde una perspectiva de género se constata una “tensión género y trabajo-estudio”, acá nuevamente el hecho de ser mujer y trabajar se invisibiliza el trabajo doméstico que debe realizar la mujer, el cual está invisibilizado y naturalizado dentro de una cultura patriarcal como algo que se espera que realicen. Por lo mismo, al entrar a estudiar la carrera de Psicología se hace difícil para las mujeres congeniar trabajo remunerado, trabajo doméstico y estudio.

Considerando la condición de las mujeres en el patriarcado, ellas deben cargar con el peso de la doble jornada (la laboral más la doméstica). Esto hace que las experiencias narradas por las mujeres se pudieran codificar como la “maternidad influye en la trayectoria laboral”. Teniendo en consideración la influencia decisiva que tiene la maternidad y lo demandante del rol que se necesita una red de “apoyo para la maternidad”. En aquellos casos donde la red de apoyo ha sido buena, “la maternidad no influye en la trayectoria profesional”.

Cuando nos hemos referido a las redes de apoyo estamos señalando a familiares, asesoras del hogar y/o apoyos institucionales a través de Círculos Infantiles³³.

Son destacables, desde las experiencias de las mujeres madres, que durante el ejercicio profesional se refirieran a un deseo de mayor ayuda por

33 Corresponden a los denominados Jardines Infantiles de Chile.

parte de una red familiar como así también parte de una pareja. Estos elementos se constituyen en claves para entender las situaciones de inequidad de género que aún enfrentan las mujeres en la isla. Podemos agregar que persisten situaciones de abierta discriminación por parte de los hombres que ocupan cargos jerárquicos, cuando las mujeres, por ejemplo, solicitan permisos relacionados con el ejercicio de la maternidad, es algo que aún no se ha superado.

Otra área que se vincula en este caso a la academia universitaria también emerge como experiencia relevante, que hemos codificado como: “A costas del trabajo doméstico femenino los hombres investigan”. Si bien, aparece un atisbo de conciencia crítica se termina justificando los roles de género tradicionales. Lo que se observa en esta particular área, como es el ejercicio profesional en la academia universitaria, nos sugiere que no parecen haber los suficientes elementos que indiquen una vía de transformación efectiva luego de esa toma de conciencia. Estos elementos que encontramos en las experiencias de los(as) psicólogos(as) apuntan en la dirección de los planteamientos de Holgado (2002), respecto a que los niveles de elevado protagonismo público de las mujeres en la sociedad cubana, en diversas áreas, no ha ido a la par de una transformación en materias referidas al reparto equitativo de las labores domésticas cotidianas entre hombres y mujeres en la isla.

Los elementos hasta ahora planteados en términos de género los podemos ejemplificar a través de los siguientes pasajes:

Me acuerdo solo una vez que me enfermé de sarampión y tuve que pedir una semana de permiso en mi trabajo. Pero, además *tuve por muchos años una señora que me la cuidaba* [cuidaba de su hija menor de edad]. Cuando inicié mi carrera profesional por allá en Cienfuegos, *estaba embarazada, cogía para llegar allá carretón de caballos incluso hasta las 34 semanas de mi embarazo, hasta que tomé conciencia del riesgo que significaba* (Yanara, 57 años, psicóloga clínica atención primaria, docente universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Desde lo social también *fue muy útil para mí la existencia de círculos infantiles para poder seguir trabajando y las escuelas seminternados donde se garantizaba el almuerzo a mis hijos y su cuidado durante toda la jornada laboral* (Daimy, 58 años, psicóloga clínica, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Para las mujeres *puede resultar más difícil conseguir o, inclusive, preservar el trabajo* debido a las ya mencionadas dificultades *con la maternidad y el desigual apoyo que reciben las jóvenes embarazadas, en dependencia de las características de la familia y del propio centro de trabajo que las acoge* (Edel, 64 años, Dr. en Psicología, psicólogo deportivo, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

El *principal desafío fue la maternidad* y que *me divorcié* sin dudas para *una madre soltera* es muy complejo estudiar una carrera universitaria a pesar de la ayuda de mis padres. Y sin dudas *el género en mi caso fue muy decisivo* [...]. La propia vida que escoges o que tienes te va llevando a modificar tu “pirámide de necesidades”³⁴ en mi caso, *ser madre soltera ha llevado que tenga que descuidar mi trabajo para dedicarme a mis hijos*, incluyendo la *frustración económica que padecemos* creo *yo todos los profesionales cubanos* [...]. El desafío como psicóloga mujer es en primer lugar que por *mi condición de madre soltera he tenido que ausentarme de mi trabajo por enfermedad de mis hijos y los jefes hombres tienen sus prejuicios con eso* (Nereida, 27 años, psicóloga clínica, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

El otro desafío que experimento es el de investigar, publicar y brindar cobertura psicológica a la vez. Creo que en estos desafíos *influye la condición de género* por lo siguiente: *Aún arrastramos ciertas dosis de machismo, que exonera un poco a los hombres a realizar labores hogareñas que reducen tiempo para investigar en casa*. Sé que hay profesionales destacados que tienen el hábito de no llevar a casa tareas laborales, entre las que se incluye la investigación científica. Me declaro incapaz de hacerlo así. Es extraña la noche que no dedico parte del tiempo a adelantar [avanzar] un proyecto, a realizar algún informe, etc. y *mi compañera me lo dispensa*. Esa es la verdad. Se lo agradezco mucho a ella, pero reconozco que me recuesto y eso no es correcto, es decir, que, si todos los hombres fueran como yo, podríamos ostentar el dudoso mérito de lograr nuestro desarrollo científico y profesional a costa del sacrificio del tiempo libre de las mujeres que nos malcrían. Pero... la verdad, soy hijo de esta época, tengo más de sesenta años y es difícil que pueda yo convertirme en un “amo de

34 Hace referencia a los planteamientos de Maslow.

casa” y, a la vez, en un investigador actualizado. No sé hacerlo y, tal vez, no deseo aprender a estas alturas. Lo siento (Edel, 64 años, Dr. en Psicología, psicólogo deportivo, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

En el ejercicio profesional de la Psicología en Cuba para los períodos 1970-1989 y 1990-2011, de manera transversal, en la experiencia de los(as) psicólogos(as) existe “satisfacción profesional por objetivos logrados” y por el “cambio terapéutico/psicosocial como satisfacción laboral”. Si bien, sentir satisfacción como profesional por objetivos o cambios psicosociales logrados, es algo esperable, reviste un sentido especial estando en Cuba, que tal como indicáramos, la existencia de déficit de infraestructura como de insumos, hace que en aquellos casos en los cuales se logra el éxito en la intervención como en los objetivos, permite a los(as) psicólogos(as) un alto sentido de satisfacción. Así también, se experimenta “Satisfacción laboral por reconocimiento clientes/pacientes”. Podemos observar que quienes son objeto/sujetos de intervención por parte de los(as) profesionales aparecen identificando lo pertinente y adecuado del accionar desde la disciplina.

Lo que hemos señalado hasta el presente punto lo ejemplificamos en los siguientes pasajes:

Los ancianos están en familias extensas, viven varias generaciones en su casa y los ancianos van cursando deterioro cognitivo asociado al proceso de envejecimiento normal, en mi caso, *hago un trabajo de estimulación “neurocognitiva” para ellos para mejorar su bienestar y el de su familia [...]* La satisfacción laboral es hacer los talleres de psicodrama con adultos mayores, la estimulación neurocognitiva, años que estoy en esta área y *eso me hace feliz* (Yanara, 57 años, psicóloga clínica atención primaria, docente universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Me siento *altamente satisfecha* con el modo que he ejercido mi profesión, como profesora e investigadora en el campo de Psicología de la salud casi todo el tiempo. Me *satisface mucho el contacto con los estudiantes* y contribuir desde ahí a su formación y educación. La docencia de postgrado me permitió el vínculo con los servicios a través de la investigación que hago junto a ellos, esta es una faceta que *disfruto*

mucho y también la publicación de los resultados, es decir, dar clases, investigar y escribir son tres modos del ejercicio profesional que *me satisfacen plenamente* (Laritzza, 57 años, psicóloga, Dra. en Psicología, profesora universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Me siento *muy realizada* cuando mis atletas logran una medalla y se muestran concentrados y psicológicamente ubicados (Samira, 27 años, psicóloga del deporte, período formativo 1990-2011, “Universidad 1”).

La *plena satisfacción* es cuando mis atletas tienen resultados importantes que alcanzan una medalla y se sienten felices y que logren concentrarse en su trabajo (Isora, 25 años, psicóloga del deporte, período formativo 1990-2011, “Universidad 1”).

Por otro lado, los elementos que nos causan *satisfacción laboral* son cuando logramos un cambio en la vida de las personas, de las familias, uno ve el cambio, es muy palpable. *Nos sentimos satisfechas* porque se van agradecidos (Dalia, 27 años, psicóloga clínica atención secundaria de Salud, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

La mayor *satisfacción* que recibo es el agradecimiento de mis clientes o pacientes, nada más (Nereida, 27 años, psicóloga clínica, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

Dentro de los elementos transversales al ejercicio profesional de la Psicología en Cuba para los períodos 1970-1989 y 1990-2011 se reconoce que el “Perfil de pregrado coincide con el profesional”. Así encontramos las siguientes experiencias:

Me reconozco con algo de ese perfil que se fue puliendo y enriqueciendo con el ejemplo de otros profesionales de la Psicología con quienes trabajé y a quienes agradezco amar esta profesión y la ciencia en general (Laritzza, 57 años, psicóloga, Dra. en Psicología, profesora universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Sí, *me reconozco en ese perfil*, me ha permitido utilizar métodos y técnicas para incursionar en varias esferas de la Psicología *sin perder de vista el Enfoque Histórico Cultural*, tanto así, que soy miembro de la Cátedra Honorífica L. S. Vygotsky de la Universidad de la Habana

(Haniel, 33 años psicólogo educacional, profesor universitario, período histórico 1990-2011, CUM 3).

Claro, como no, un profesional para el Servicio de Atención Primaria y Secundaria *con una sólida formación en psicopatología*, en atención familiar (Dalia, 27 años, psicóloga clínica atención secundaria de Salud, período histórico 1990-2011, UCM 4).

Siguiendo con los elementos transversales al ejercicio profesional de la Psicología en Cuba para los períodos 1970-1989 y 1990-2011 encontramos la “Falta de reconocimiento institucional a la Psicología/psicólogo(a)”. Esto nos permite entender, desde un sentido aún más profundo, el enorme sentido de satisfacción experimentado por los(as) psicólogos(as) por el reconocimiento que le efectúan sus clientes/pacientes, pues desde lo organizacional no hay reconocimiento a la labor de los(as) psicólogos(as). Por otro lado, debemos agregar que, si bien es cierto, la Psicología se ha insertado en distintos campos donde se mantienen relaciones interprofesionales, aún falta concederle el lugar de importancia que merece, así también de igualdad respecto a las demás disciplinas científicas. Lo señalado lo apreciamos en los siguientes pasajes:

Decirte que hay que cumplirlo, porque son órdenes y hay que cumplirlas, es un hecho, a pesar de que no nos ha gustado, porque esta opinión es general, no te estoy diciendo solamente la mía, si no de *la gente que trabaja en salud*, a pesar de que nos disgusta, que para todo nos llaman y lo digo, para todo, cuando hay que dar un reconocimiento, cuando hablan de los perfiles que trabajan, *el psicólogo se queda un poco atrás y realmente nos subvaloran, a pesar de que siempre estamos resolviéndoles los problemas o estamos en todos en los programas del PAMI [Programa Materno Infantil] que abarca desde la parte del embarazo de la mamá, el nacimiento del niño y hasta la etapa de lactancia, o sea todo eso es lo que se hace en el PAMI [...]* A veces chocamos porque hay personas que no se quieren hacer el análisis [exámenes médicos], entonces vamos reiteradas veces, hasta nos maltratan verbalmente por nuestra insistencia, al final, cuando yo tuve una paciente así, al final llegué, me puse a conversar, converse con ella, yo tengo ese carácter y esa forma de ser y entonces me pidieron disculpas, “no, mire usted disculpe, yo sé que usted viene, usted sabe que yo soy una persona mayor, usted disculpe, han venido

otras veces y no han venido en una buen posición”, o sea, que hemos manejado situaciones, y entonces a nosotros *no nos reconocen nuestro trabajo*, también somos docentes y bueno eso ha sido así (Lourdes, 62 años, psicóloga clínica en atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Siempre el psicólogo en Salud Pública *ha sido y sigue siendo algo relegado a segundo término*. Siempre se priorizan a los médicos y no se nos considera como verdaderos profesionales. *Ni se nos dan los mismos derechos*. Eso hizo que durante mucho tiempo no se nos quisiera pagar la docencia que impartíamos, ni pagarnos la antigüedad en la misma, nos consideran como “otros técnicos” y eso afectaba el ingreso salarial, era bajo (hasta que la reciente ley de salarios en el SNS, incrementó el salario que devengamos, *siempre por debajo de los otros profesionales del sector*). Eso ha sido uno de los problemas o desafíos enfrentados durante mi vida laboral. (Daimy, Dra. en Psicología, 58 años, psicóloga de la salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Otro aspecto es la inequidad en relación con la *retribución salarial que reciben una parte de los profesionales de la Psicología con respecto a otros perfiles profesionales*.

Trabajadores que *realizan el mismo contenido de trabajo o mayor*, con los mismos grados científicos y categorías docentes perciben diferente salario *con desventaja para los psicólogos* (Laritzza, 57 años, psicóloga, Dra. en Psicología de la Salud, profesora universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

La Psicología podría tener un rol más instrumental, pero no es así. *No se valora el rol del psicólogo suficiente*, la gente que decide las políticas no sabe nada de Psicología. (Alexander, 44 años, psicólogo clínico, atención primaria de salud, período histórico 1990-2011, UCM 2).

Actualizarse y ampliar su espectro de actuación y sobre todo *lograr que a nivel institucional se le brinde la importancia que tiene esta profesión* (Adalberto, 38 años, psicólogo clínico, período histórico 1990-2011, CUM 2).

Soy una mujer dedicada a mi familia enmarcada en un medio social completamente desfavorable desde el punto de vista de valores y

principios y lo digo a nivel de país ya que aquí *no existe ninguna ventaja para los psicólogos solo somos más del montón no tenemos una representación social adecuada y la población y las instituciones encargadas no nos dan la importancia que tenemos desde el punto de vista social* (Nereida, 27 años, psicóloga clínica, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

Siguiendo con la revisión de los elementos transversales al ejercicio de la Psicología en Cuba en los períodos 1970-1989 y 1990-2011, uno de los aspectos que ha resultado muy complejo para el socialismo cubano, es encontrar la adecuada relación oferta-demanda mediante la *planificación centralizada* (Acosta, 1982; Borrego, 2006; Figueroa, 2009; Guevara, 1972; Vascós, 2009). La planificación centralizada es un modelo económico que incluye siempre ajustes permanentes, pues se reconoce el carácter dinámico de oferta-demanda al cual debe ceñirse (Rodríguez, 2016; Sierra, 2013).

La condición de las instituciones encargadas estructuralmente (Martuccelli, 2007b) de la planificación centralizada —con su búsqueda permanente de racionalizar el vínculo oferta-demanda—, significa de modo concreto, al menos una cosa: que egresados(as) no han podido ejercer la profesión o bien están —al menos inicialmente— en áreas del ejercicio de la profesión que no son acordes a sus intereses. Hemos comprendido la experiencia que narran los(as) psicólogos(as) mediante el código: “Disímil acceso a plaza laboral”. Los(as) psicólogos(as) en su devenir como individuos(as) buscan justamente realizar acciones que permitan, en este caso, corregir para el ejercicio de su profesión los desajustes oferta-demanda que se generan en la planificación centralizada. El modo específico que adoptan los(as) individuos(as) es “resolviendo”, en otras palabras, utilizar vías no formales para salvar el desajuste.

En la experiencia de los(as) psicólogos(as) lo apreciamos en los siguientes pasajes:

Nos enviaron al área de Salud a distintos municipios para las Provincias Orientales. En mi caso, me correspondió la provincia de Cienfuegos, en ese momento, *era la única psicóloga en un tiempo donde los municipios no tenían ningún psicólogo*. Entonces, en ese tiempo, cuando ejercí por la Ley de Servicio Social como psicóloga clínica me inserté en el área de Salud, tenían entonces un “calificador de cargo” que establecía todo lo que debíamos hacer como función

como psicólogo. Esos dos años de ejercicio bajo la Ley, era con un sueldo bajito de 198 pesos. Una vez que terminé el Servicio Social y fui ejerciendo subí en el escalafón recibiendo mayor salario (Yanara, 57 años, psicóloga clínica atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Me ubicaron en Manicaragua, «*resolví*» ahí una plaza, trabajé entonces es salud, pero no directamente con los pacientes, sino que era responsable Municipal de Educación para la Salud, entonces tenía que ver con todo también con las escuelas, también lo que era hablar sobre temas específicos de los adolescentes, y bueno ese es era el trabajo que tuve, estuve un año también trabajando allá. Hasta que después logré conseguir entonces trabajar ya en el policlínico de aquí de salud (Lourdes, 62 años, psicóloga clínica en atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Como fui alumna ayudante *me pidieron que me quedara como profesora de la universidad y acepté*. Siempre me he dedicado a la docencia y la asistencia a la vez (Maydelis, Dra. en Psicología de la Salud, 66 años, profesora universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Al cabo de seis meses me incorporé a la Universidad de Holguín como *profesor adjunto* al departamento de Psicología, *después de un año comencé como plaza* en este departamento (Haniel, 33 años psicólogo educacional, profesor universitario, período histórico 1990-2011, CUM 3).

Pero bueno cuando yo termine *no había plaza en Psicología laboral*, incluso a mí *me pusieron en un policlínico*, pero bueno pude “resolver” y pase a la Psicología Deportiva. Creo que el desafío fue eso quizás *pensar en cuando me graduara en donde iba a trabajar diría yo*, porque en lo demás bueno estudiar para poder salir bien. Mi papá que trabaja es profesor de Cultura Física, profesor de baloncesto y entonces tenía relaciones con este mundo del deporte, *se enteró que había plazas de psicólogos* en el Centro Provincial de Medicina Deportiva y bueno pues hice un cambio de boletas y enseguida, bueno no tuve ni que ejercer ni empezar en el policlínico ni nada, directo fui para Medicina Deportiva y ahí estoy. Mi servicio social fue el mismo que

me dio trabajo en Medicina Deportiva, ahí hice mi Servicio Social y entonces cuando entré me dijeron que *no había plaza*, pero que si había plaza, de aquí a los tres años que terminaba mi servicio social me quedaba y así mismo fue, incluso mucho antes, *en segundo año había plaza*, vacantes y entonces *me pasaron a fija, ya ahora en septiembre de este año va a ser mi cuarto año, o sea, ya termine mi tercer año de servicio social y ya un año de normal, fija* (Yaneymy, 26 años, psicóloga del deporte, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

De manera transversal (1970-2011) una *prueba emergente* (Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b) que surge desde fuera de los márgenes institucionales para los(as) individuos(as) es la “Prueba emergente: Resolver”. Para explicar esto debemos recordar que, considerando el bloqueo económico —los déficits de infraestructura, escasos insumos y bajo crecimiento económico—, los(as) psicólogos(as) deben “resolver”, expresión cubana que significa utilizar vías informales, ajustadas o no a lo legal para buscar un ejercicio profesional más congruente con la formación de pregrado y la plaza laboral o por otro lado, ejercer en un área de la Psicología acorde a las motivaciones personales pese a la formación generalista. Acá vemos entonces que los(as) individuos(as) buscan a través de sus trayectorias apuntar al logro de un nivel de vida menos insatisfactorio en medio de un contexto económico profundamente afectado por la *reestratificación social* (Espina, 2008b).

Pese a las adversas *condiciones estructurales* (Martuccelli, 2007b) que hemos referido, los(as) profesionales enfrentan esta “Prueba emergente: Resolver” respondiendo a un ideal (Araujo, 2009a) promovido por La Revolución de entrega, exigencia y profesionalismo, en este caso, de los(as) psicólogos(as). Si bien algo de ese *ideal*—de compromiso con La Revolución desde el ejercicio profesional— continúa, la creciente devaluación de los salarios erosiona la motivación y dificulta la continuidad laboral de los(as) psicólogos(as). Decimos esto por cuanto en Cuba existe una pirámide social invertida, donde muchas personas, incluso sin formación universitaria trabajan en sectores con mayor demanda, como son turismo, transporte, cuentapropismo y perciben un salario comparativamente más alto que los/as profesionales en general.

17. EL COMPROMISO SOCIAL DE LOS(AS) PSICÓLOGOS(AS) EN CUBA COMO UN CONTINUUM (1970-2011)

Comenzaremos el presente apartado indicando que, el *compromiso social* se da cuando un profesional deja el lugar de observador y, siendo consciente de las necesidades existentes en la sociedad, en los barrios y las comunidades, pone su conocimiento profesional para contribuir a la transformación de esas realidades sociales históricamente situadas. En este sentido, ocupamos una definición bidimensional: *relación con la historia y relación con los colectivos* (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004). Respecto a la dimensión denominada *relación con los colectivos* se indagó el modo en que el/la psicólogo(a) percibía las necesidades del barrio donde vive, como así también ver si existe desde su mirada la posibilidad de contribuir a la transformación de la realidad de ese barrio desde su ejercicio profesional. Para completar, señalaremos que la segunda dimensión denominada *relación con la historia* está vinculada con la percepción que tiene el/la psicólogo(a) respecto a los desafíos que enfrenta el país y la Psicología, para ver finalmente si los desafíos societales y disciplinares pueden ser asumidos desde el ejercicio profesional.

Por parte de los(as) psicólogos(as) cubanos(as) existe una consciencia lúcida respecto a la situación actual de la sociedad cubana que hemos codificado como: “Problemas económicos y deterioro social”. Acá, tienen un peso gravitante las *condiciones estructurales* (Martuccelli, 2007b) del bloqueo económico fundamentalmente. A continuación, ejemplificaremos algunas experiencias:

El país enfrenta el desafío de *superar las limitaciones económicas para satisfacer necesidades básicas de la población como la alimentación, la vivienda y el transporte* entre otras. Enfrenta el reto de *atender adecuadamente el envejecimiento poblacional, rescatar la decadencia del comportamiento social y el detrimento de valores humanos esenciales* (Laritz, 57 años, psicóloga, Dra. en Psicología de la Salud, profesora universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Actualmente los *problemas familiares* que existen se relacionan con el hecho que la gran parte de las veces *están viviendo 2 a 3 generaciones juntas*, por tanto, hay situaciones violencia, conflictos. He atendido a ancianos que no tienen espacio dentro de esas dinámicas familiares.

Lo que hago es apelar a la conciencia de los familiares, explicarles las características de esa etapa vital que vive el anciano (Zenaida, 28 años, psicóloga clínica geriatría atención secundaria de Salud, período histórico 1990-2011, UCM 1).

Los principales desafíos están en relación con el *desarrollo económico y los principales rezagos que dejó el período especial* en cuanto al *deterioro del colectivismo y otros valores*. El desafío de la globalización neoliberal que se expresa no solo en la educación sino también en la sociedad en general (Haniel, 33 años psicólogo educacional, profesor universitario, período histórico 1990-2011, CUM 3).

La *condición estructural* (Martuccelli, 2007b) de crisis económica causa el fenómeno de la “Pirámide social invertida”, es decir, las personas que ejercen carreras técnicas o incluso oficios, por encontrarse vinculados a sectores económicamente competitivos, por ejemplo, del cuentapropismo³⁵, transporte privado de turistas o como empleado en un hotel, solo por concepto de propinas perciben un salario significativamente más alto que profesionales en general, incluso con formación de especialidad y/o postgrados (magíster y doctorado). Un caso emblemático en este sentido es el de los(as) médicos(as) que teniendo una alta responsabilidad —incluso salvan vidas humanas— reciben un salario bajísimo no acorde a la importancia cualitativa de ese trabajo para la sociedad. Una situación como la descrita es un claro ejemplo de los efectos del Período Especial que llevó a muchos(as) psicólogos(as) al abandono del ejercicio profesional (De la Torre, 2009).

Actualmente, los problemas económicos en Cuba se han expresado en una severa *devaluación del poder adquisitivo de los salarios*, por tanto, un mecanismo que los(as) psicólogos(as) consideran fundamental para que el ejercicio profesional se mantenga, y no se produzca la migración hacia otras áreas mejor remuneradas es “Aumentar los sueldos para mantener motivación hacia la carrera”.

Otro problema social es la “Escasez de empleo”, asociado a la planificación centralizada irracional por parte del Estado, lo cual se expresó en una excesiva apertura de cupos para estudiar Psicología en los CUM como

35 Es una denominación en Cuba al trabajo por cuenta propia. Se trata de un emprendimiento económico más bien pequeño.

en las UCM. A esto hay que agregar las insuficientes plazas disponibles y sin duda, la insolvencia por parte del Estado para pagar puestos laborales a todos(as) los graduados(as) de las UCM y de los CUM.

Todo lo que hemos señalado hasta el presente punto lo podemos apreciar en los siguientes pasajes:

El desafío mayor es *desde el punto de vista económico ya que en este país la pirámide social está completamente invertida y los profesionales son los que menos remuneración recibimos. Es muy triste para mí ver a un Doctor en Ciencias o a un Profesor Titular con serias carencias materiales y, sin embargo, un trabajador privado o un pintor de viviendas con un grado de escolaridad y de instrucción muy inferior tiene un poder adquisitivo muy superior a cualquier profesional del departamento (Nereida, 27 años, psicóloga clínica, período formativo 1990-2011, “Universidad 1”)*.

El desafío mayor que tiene nuestro país es *puramente económico* independientemente de los valores como seres humanos que tenemos, pero al *no contar con un respaldo económico el nivel de motivación es cada vez menor* ya que al no ser remunerados *los jóvenes prefieren buscarse otra entrada económica y dejar a un lado el estudio* ya que la representación social de un profesional en Cuba no es para nada atractiva para ellos. No ven que sea importante incluso teniendo las condiciones cognitivas para emprender una carrera universitaria (Yunier, 34 años Psicólogo clínico infanto-juvenil, psicólogo del deporte, período histórico 1990-2011, CUM 4).

Uno de los desafíos es la *escasez de opciones de empleo* (Leoger, 38 años, psicólogo clínico, período histórico 1990-2011, CUM 6).

Las adversas *condiciones estructurales* (Martuccelli, 2007b) generadas por el bloqueo económico y la *reestratificación* social (Espina, 2004, 2008a, 2008b, 2011, 2012), hacen que las experiencias cotidianas de los(as) individuos(as) se encuentren enmarcadas en un contexto caracterizado por “problemas económicos y deterioro social”. Bajo tales condiciones estructurales mantenidas durante décadas, se ha ido erosionando de modo progresivo la calidad de vida y la convivencia en la isla. Es por esta razón que “El ejercicio profesional contribuye con limitaciones a la satisfacción de las

necesidades sociales/disciplinares”. Pero también existen psicólogos(as) cuyas experiencias narradas refieren que es “Imposible realizar cambios desde el ejercicio profesional”.

Por lo anteriormente señalado, las experiencias de los(as) psicólogos dan cuenta de su *compromiso social* (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004), pues tienen un lúcido análisis respecto a la realidad socio-económica del país, así como también, los problemas sociales enquistados en el ámbito territorial-barrial, siendo realistas respecto a los cambios posibles de materializar en la realidad social desde el ejercicio profesional como psicólogos(as). Así descrito, los(as) profesionales al ejercer sus intervenciones especializadas se encuentran muy limitadas por las condiciones estructurales (Martuccelli, 2007b). El compromiso social de los(as) psicólogos(as) lo podemos encontrar expresado en los siguientes pasajes:

Mi barrio y municipio, como todos *tiene muchas necesidades de todo tipo*. Desde el punto de vista de mi profesión las principales necesidades psicológicas que presenta son las relacionadas con *la educación correcta de los hijos, los problemas escolares de estos, los problemas de la dinámica familiar por convivencias de muchas personas, o por problemas relacionales entre los miembros, el problema del envejecimiento poblacional*. Creo que desde el ejercicio de mi profesión si puedo contribuir a la satisfacción de las mismas, dado que trabajo en mi comunidad y trato de hacerlo con responsabilidad (Daimy, Dra. en Psicología, 58 años, psicóloga de la salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Sin dudas, con *el ejercicio de mi profesión puedo influir de forma positiva en mi comunidad de hecho he trabajado en la prevención del alcoholismo, el embarazo precoz*, en la diversidad de criterios, en el *respeto a su identidad*, aunque creo que se puede trabajar aún más en crear una cultura psicológica, o sea, que *las personas aprendan a convivir en armonía y a respetarse como son* (Yunier, 34 años Psicólogo clínico infanto-juvenil, psicólogo del deporte, período histórico 1990-2011, CUM 4).

Eso trato, con mi equipo de trabajo, en la *escasa medida de las posibilidades tratamos de propiciar cambios en nivel micro-meso social* en términos de subjetividades, formas organizativas, empoderamiento social, etc. (Luan, 70 años, docente universitario, período histórico 1970-1989, “Universidad 2”).

Hay muchos problemas sociales en la actualidad, *modificar conductas es algo duro en estos tiempos, ver cambios es un anhelo, pero la realidad es otra*, la causalidad de la SFI (Situación Familiar Inadecuada), el MEI (Maltrato Escolar Infantil), el MMF (Mal Manejo Familiar), entre otras, las cuales sobreabundan (Miladys, 28 años, psicóloga educacional, período histórico 1990-2011, CUM 1).

En realidad, estos desafíos yo por mucho que *me duela* y trate *no puedo hacer nada aquí* no hay manera de individualmente darle *solución a nada* (Nereida, 27 años, psicóloga clínica, período formativo 1990-2011, “Universidad 1”).

Desde el *Paradigma Tradicional* (Franco, 1996) y su modelo de planificación centralizada (Acosta, 1982; Borrego, 2006; Figueroa, 2009; Guevara, 1972; Vascós, 2009), existe un monopolio estatal centralista que financia, diseña, implementa y controla la política pública, donde se implementa siempre desde la noción que *el Estado sabe* (Franco, 1996). Si a esto adicionamos el modelo socialista cubano caracterizado por un ejercicio del poder de modo: *unilateral, unidireccional y unipersonal* (Calviño, 2016; González, 2017), podemos entender entonces, por qué se excluye de la participación a los(as) profesionales, que podrían aportar mucho desde su saber experto al ámbito de las políticas sociales. Desde las experiencias de los(as) psicólogos(as) sometidos(as) a esas condiciones estructurales (Martuccelli, 2007b) emerge la narrativa de la exclusión y del malestar por cuanto: “No se hace participar a psicólogos(as) en el diseño de las políticas públicas”.

El interés de los(as) psicólogos(as) en participar está motivado por lograr incidir en el cambio del rol en el cual han dejado a la Psicología en el ámbito de la Salud. Por un lado, el “Cambio del enfoque preventivo en Atención Primaria de Salud” (APS) y que reemplace el modelo de “Psicología Asistencialista”. Como hemos podido constatar hasta el presente punto, pese a las limitaciones que imponen las condiciones estructurales (Martuccelli, 2007b) los(as) psicólogos(as) demuestran su *compromiso social* (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004) diagnosticando la realidad que existe en los servicios de Atención Primaria de Salud (APS), como así también problematizando la forma en que se demanda la acción de la Psicología por parte del Estado. En este último punto se da una tensión que nuevamente hace que los(as) individuos se encuentren con los bordes de una lógica estatal que no concita la participación de los(as) psicólogos(as). A continuación, los pasajes respectivos:

Sí, yo creo que *el psicólogo puede jugar un papel importante, pero no somos como otros países que dicen lo que piensan, y en función de eso se proyecta*, aquí somos quizás, como diría yo, somos un poco limitados, en ese aspecto, *pensamos pero no podemos actuar, tenemos que restringirnos a las leyes y normas del país*, y si sería muy bueno eso, que *el psicólogo tenga más participación, más papel*, en la política [pública] del país (Yaneymy, 26 años, psicóloga del deporte, período histórico 1990-2011, “Universidad 1”).

Para la Psicología en Atención Primaria de Salud (APS) hay que organizarla mejor y *trabajar desde un modelo desde el cual evaluar y prevenir el riesgo* desde las distintas áreas: organizacional, clínica, social educativa. Se trata de realizar estudios sobre *representaciones sociales que tiene la población respecto de los centros de atención*, de salud, de los programas de salud. *Se requiere de más estudios respecto de los programas* (Yanara, 57 años, psicóloga clínica atención primaria, docente universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Yo creo que a veces *se utilizan a los psicólogos para resolver problemas, problemas que ocurren desde el punto de vista clínico, social se utilizan los conocimientos de la Psicología para enfrentar los cambios en el país*, y a veces lo utilizan, pero *realmente no tenemos la potestad para poder hacer esos cambios, actuamos, pero siguiendo directrices*. Por ejemplo, hay que hacer una investigación de tal cosa, para tal tema, pero *después de que nosotros entregamos esa investigación, ahí nos quedamos, aunque nosotros digamos o propongamos cambios, no somos nosotros capaces de cambiarlo, otras personas son las que deciden, por tanto, si las cosas cambian o no es independiente de nosotros como psicólogos*. Aunque yo diga: “hay que hacer este cambio, por esto” eso realmente... por mí *no hacen ese cambio, analizan todo y toman una determinación* (Lourdes, 62 años, psicóloga clínica en atención primaria de salud, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

El compromiso social (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004) de los(as) psicólogos(as) en Cuba puede ser explicado por el diseño socio-político institucional, que desde la Constitución Política del país, como de la propia institucionalidad educativa universitaria, intenciona que la profesión de la Psicología sea entendida siempre en relación de su aporte a la sociedad. Así, el horizonte analítico y práctico de los(as) psicólogos(as) es siempre la consideración de los entornos socio-históricos donde se desenvuelven.

Podemos agregar que la existencia mayoritaria del espacio estatal para el empleo de los(as) psicólogos(as) hace que estén siempre en vinculación a temas de interés social para la sociedad cubana.

El *compromiso social* (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004) de los(as) psicólogos(as) los lleva a someter a crítica las formas institucionales que adopta la Psicología por el carácter asistencialista, y porque no se hace participar a los(as) psicólogos(as) en el diseño de políticas públicas. Estas críticas no poseen un espacio institucional para ser acogidas.

Los elementos que tensionan el compromiso social son las condiciones estructurales relacionados a problemas económicos y deterioro social, donde se percibe que incluso no es posible realizar cambios desde su trabajo como psicólogos(as). Esto nos parece importante por cuanto las adversas condiciones estructurales llevan a percibir la intervención profesional como limitada incluso insuficiente.

18. LA SOCIEDAD A ESCALA DE INDIVIDUO: TRAYECTORIAS BIOGRÁFICO-PROFESIONALES DE PSICÓLOGOS (AS) EN CHILE

En este apartado vamos a caracterizar las experiencias de los(as) individuos(as) en torno a las pruebas institucionales como son: la elección de la carrera, formación académica de pregrado y ejercicio profesional de psicólogos(as) chilenos(as) para los períodos 1970-1989 y 1990-2011.

A partir de la perspectiva teórica de la individuación, central en este trabajo (Martuccelli, 2007b), las pruebas que afrontan los(as) individuos(as) poseen un carácter histórico, social y situado en el marco de determinadas condiciones estructurales (Martuccelli, 2007b). Las pruebas que enfrentan los(as) psicólogos(as) devienen como desafíos a los cuales deben responder teniendo en frente determinados ideales (Araujo, 2009^a) de naturaleza social para así dar respuesta de manera concreta valiéndose de determinados soportes. En los epígrafes que siguen se analizan estas pruebas circunscritas a los marcos institucionales: elección de la carrera y formación de en Chile para los periodos históricos ya indicados previamente.

A continuación, analizaremos en los distintos epígrafes las pruebas (Martuccelli, 2007b) que los(as) psicólogo(as) enfrentan, las cuales coinciden

con límites institucionales (elección de la carrera, formación académica de pregrado y ejercicio profesional) y las pruebas emergentes, que, no teniendo límites enmarcados en la institucionalidad, son transversales a la experiencia de los(as) individuos(as). Estas pruebas serán contextualizadas en el marco de condiciones estructurales, dando cuenta de ese modo, de aspectos históricos y sociales que, por un lado, hacen especificidad respecto a características puntuales en los períodos 1970-1989 y 1990-2011, como así también, permiten descubrir un aspecto transversal a dichos períodos. Por tanto, las condiciones estructurales (Martuccelli, 2007b). Dentro de ese marco teórico describiremos las trayectorias biográfico-profesionales de los(as) psicólogos(as) en tanto que individuos(as), es decir, teniendo experiencias y un comportamiento que no puede ser explicado de manera satisfactoria buscando en la institucionalidad el marco desde el cual reconstruir el sentido que moviliza a los(as) individuos(as) en los heterogéneos espacios donde se desenvuelve su vida social.

19. LA ELECCIÓN DE LA CARRERA SIN ORIENTACIÓN VOCACIONAL (1970-1989)

En el período 1970-1989 los(as) psicólogos(as) enfrentaron “la *prueba* (Martuccelli, 2007b) de la elección de la carrera sin orientación vocacional”, lo cual ha implicado un complejo discernimiento, que llevó a escoger la carrera de Psicología, teniendo muchas veces entre las opciones para estudiar incluso áreas opuestas como: Ingeniería, Medicina, Química, Matemáticas, por ejemplo. Esto sumado, a veces, a la presión de la familia. Para hacer frente a este desafío se recurrió a *soportes confesables* (Martuccelli, 2007a), como son otros integrantes de la familia o amigos, que no siempre ayudaron a la correcta decisión por la carrera. Pese a ello, se destaca el hecho que, en general, las familias estaban dotadas de un capital cultural adecuado, en un contexto societal donde la educación Superior Universitaria era elitista (Brunner, 2011) y existían, en general, otros profesionales en la familia. A continuación, veremos pasajes donde se aprecia la mencionada prueba:

Yo tenía la idea de Psicología en la Enseñanza Media, tuve que hacer descarte porque tenía varias visiones interesantes, en el área de la Literatura y la Ingeniería, *entonces fue complicado para mi tomar una*

decisión de lo que estudiar y bueno tenía esas dos opciones de lo que estudiar, también tenía la Ingeniería Civil Electrónica en la Santa María, pero que no me motivaba porque era en Viña-Valparaíso, me motivaba venir a Santiago (Claudio, 57 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, Universidad Estatal 1).

Fue algo bien divertido, yo soy hijo de ingeniero, y mi papá hizo todo en Chile, en toda su formación en la Universidad X y yo crecí escuchando a un Ingeniero Químico y en unas vacaciones en la casa de mis tíos, mi tía me pregunta: “¿tú qué es lo que vas a estudiar?”, estaba en Segundo Medio, entonces digo: “Ingeniería Química”, con una certeza absoluta, entonces mi tía pregunta: “¿y cómo te va en Química en el colegio?”, no sé, nunca he tenido Química, antes se enseñaba Química en tercero y cuarto medio nada más, por consiguiente, entonces, cuando yo le digo a mi tía, nunca he estudiado Química, no sé lo que era Química, mi tío lo encontró muy gracioso, y yo me quedé dando vueltas pensando, *es gracioso porque estoy repitiendo un esquema sin preguntar, yo digo que es esa carrera y punto* en Tercero y Cuarto Medio me dediqué a preguntarme qué quería ser, mucha gente no se lo pregunta nunca, hay gente que nunca se lo pregunta y *yo decía esa carrera con certeza absoluta, si no me lo hubiera preguntado nunca, habría sido Ingeniero Químico sin cuestionarme nada* (Ricardo, 60 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, Universidad Estatal 1).

Yo quería una carrera de Ciencias Sociales, en realidad y en esa época, también yo creo que *quería algo relacionado con la Salud, tengo antecedentes de un médico en la familia*, pero la verdad es que la primera postulación mía fue a Sociología en la Universidad de Chile y quedé en “lista de espera” y la segunda, no sé si era *Psicología o Economía, pero en ese tiempo, la Economía no era Administración, era Economía Política*, y no me acuerdo más, cómo quedé en Psicología (Andrea, 64 años, Dra. en Psicología, psicóloga educacional período histórico 1970-1989, Universidad Estatal 1).

Yo me empecé a dar cuenta como en Tercero Medio, que todos mis talentos matemáticos no eran para que yo me dedicara a eso, porque me iba bien. Yo estaba en un colegio más o menos fácil, me iba bien en los ramos en general, no tenía marcado los ramos buenos y los malos, pero tenía habilidad para las Matemáticas, mucha habilidad

para las Matemática, en la Enseñanza Media como en Tercero Medio a finales, como que me empecé a dar cuenta que yo *no quería trabajar con números, que me gustaba trabajar con personas*, ahí como que empecé recién como un poco *a olvidar que era Matemáticas*, me hubiera gustado Pedagogía en Matemáticas como que *esa era una buena opción también*, y en Cuarto Medio, incluso, *seguí pensando en Educación Diferencial, pensé en Educación Parvularia, el trabajo con niños me convocaba mucho, Pedagogía en Matemáticas*, y así como estudiando para la prueba, dos meses antes, el papá de la compañera con la que yo estudiaba en mi casa, porque no estuve en preuniversitario, me dijo: “oye, Psicología, es bien “chora” [interesante, llamativa] esa carrera”, y yo como que no la había escuchado nunca, Psicología dije yo, qué es esa carrera, entonces le pedí a mi hermano que me prestara ese manual que tenía la universidad con todas las carreras, que tenía los objetivos, las mallas, un “manual de cortapalos”, le decíamos, entonces, se lo pedí y busqué la carrera de Psicología y allí empecé a notar qué significaba, qué objetivos tenía la carrera, cuánto duraba, miré la malla [plan de estudios, asignaturas], y ahí como que me entusiasmé con esta carrera, pero no conocía a nadie que fuera psicólogo en mi familia, todo el mundo me tiraba cosas nada que ver, que fuera secretaria, que fuera no sé qué, y por ahí llegué, por este comentario como ocurren las cosas en la vida, de repente un comentario que tú no esperas, te tira para un camino de toda la vida digamos (Nora, 57 años, psicóloga clínica, magíster, período histórico 1970-1989, Universidad Privada 1).

La Educación Básica y Media en establecimientos públicos era en el período 1970-1989 de buena calidad, por tanto, no era un paso difícil entrar a la Educación Superior Universitaria, donde los establecimientos estatales, comprometidos con un continuum de lo público permitía a los(as) alumnos(as) moverse en un ámbito donde la educación estaba pensada en un aporte a un modelo de país coherente con la Constitución Política del Estado de 1925. Con la Dictadura de Augusto Pinochet Ugarte (1973-1990) se entra en un período de excepción constitucional y empieza a debilitarse el sistema educativo, producto de la intervención militar de las universidades (Brunner, 2011; Mönckeberg, 2005), que fue una acción política para evitar la formación de profesionales críticos y movimientos de oposición al gobierno con base universitaria.

En el período 1970-1989, quienes estudiaron Psicología efectuaron una “Elección de la universidad por el carácter público”, tal como lo podemos ver a continuación:

Yo fui *siempre a colegios públicos de excelente calidad* por lo tanto yo no veía ninguna diferencia de pasar de un punto que ya conocía a otro, a una universidad Pública Estatal así que yo no, no conocía otro mundo educacional que ese de lo público por eso que continué en ese mundo (Andrés, 67 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, Universidad Estatal 1).

En el plan vocacional para el período 1970-1989, la Psicología era una disciplina cuya “elección de la carrera era por el prestigio”. Lo podemos apreciar en el siguiente pasaje:

En aquel tiempo la carrera de Psicología *estaba como bien ponderada*, se hablaba de una carrera equivalente a Derecho o incluso Medicina, o más o menos equivalente, *tenía un buen estatus en ese tiempo* (Claudio, 57 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, Universidad Estatal 1).

En el período 1970-1989 la Universidad de Chile y la Universidad Católica tenían un sistema de postulación donde se superponía la Prueba Especial para Psicología. Esto hacía, que en algunos casos la elección de la universidad no estuviera solo influida por aspectos simbólicos como el prestigio, lo valórico o aspectos socio-políticos y económicos, sino también por un descarte de opciones dada por la estructura del proceso. Lo señalado lo ejemplificamos a continuación:

No tenía mucho que elegir, y *fue simplemente por descarte*, o sea, yo no hice diferencia entre ninguna de las dos [la Universidad de Chile o la Universidad Católica], yo no tuve criterio de ningún tipo para elegir. Yo vivía en Viña, tenía 16 años, o sea, “era una pollita” [ingenua], lo único que quería era estudiar Psicología, entonces no tuve mucho criterio que tuvieron sí compañeros míos que entendían perfectamente cuál era la diferencia entre la Católica y la Chile, que vivían en Santiago, que eran harto más despiertos y menos provincianos que yo, y más encima grandes, ¡¡sí la gente sale con 18 años del colegio!! *Postulé a ambas y en ese tiempo se daba Prueba Especial para Psicología y la Prueba Especial tenía que darla antes, o sea, que nunca sabías si quedabas hasta que dabas la Prueba*

Especial, quedabas seleccionado para dar una prueba, ahora es distinto. Cuento corto, *no podía dar la prueba en ambas universidades por una cuestión de tiempo, eran la misma semana, además no se posponían las pruebas*. Estaba súper complicada pero el destino me ayudó porque en la Chile no quedé, porque la Chile pedía una Prueba Específica, en ese tiempo, se daba una Prueba Específica junto a la PAA, que a mí me fue mal parece, entonces por eso en la Chile no quedé finalmente. *Era bien engorroso el proceso. Pero no era una cuestión ideológica con la Católica para nada, no era católica y tan poco me consideraba tan momia como es la Cato ahora que me doy cuenta* (María, 62 años, psicóloga clínica, período histórico 1970-1989, Universidad Privada 1).

La “Prueba: Elección de la carrera sin orientación vocacional”, se ha asociado a un proceso de “descubrimiento vocacional por la Psicología” complejo, donde no se tenía plena claridad de las características de la carrera y fue creciendo la convicción respecto a que la carrera escogida era la correcta:

Sí, yo creo que *fui desarrollando este gusto por la Psicología a medida que fui estudiando* simplemente yo *no tenía esta cosa de la vocación*, esta cosa del llamado, no lo sentí yo, entré a la Escuela de Psicología de casualidad, fue aleatorio, es más, anecdótico todavía lo recuerdo porque cuando entré la micro quedó en pana [en panne] y miro para afuera por la ventana y en un tremendo letrero en placa de bronce decía “Escuela de Psicología”, dije ahora voy a averiguar, por que andaba con la idea de cambiarme a Medicina, y sale un señor y me dice “si hoy es el último día para postular” saque mis papeles y los entregue, eso fue todo (Andrés, 67 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, Universidad Estatal 1).

Yo no tenía idea en lo que me estaba metiendo, lo que sí sabía era que me gustaba todo y era muy buena en todo en el colegio, busque una carrera que tuviera todo, y si tu mirabas la malla, no sé cómo serán las mallas curriculares ahora, pero en ese tiempo la malla curricular de Psicología en los dos primeros años tenía; Matemáticas, Biología, Sociología, Filosofía, Antropología... todo me encantaba, y no tenía que elegir porque mi drama era, como me iba bien en Matemáticas “¡ah!, estudia Ingeniera”, como me iba bien en Biología, ‘¡ah!, entonces estudia Medicina’, yo sentía que si elegía una opción

dejaba todas las otras afuera. Entonces encontré la carrera perfecta en que yo iba a estudiar de todo. Yo sabía que tenía una posición humanista, yo sabía que quería irme por el lado de las personas, pero Medicina quedaba corto por que dejaba la parte psicológica y filosófica afuera, también pensé en Pedagogía, pero sentía que la labor social del pedagogo era como muy concreta. Parece que yo quería tener que ver con la salud entonces por ahí me fui y encontré que era muy completo (María, 62 años, psicóloga clínica, período histórico 1970-1989, Universidad Privada 1).

En la elección de la carrera de Psicología en el período histórico 1970-1989, tiene influencia el nivel socio-económico familiar, por ejemplo, el/la entonces postulante a la universidad había quedado en Medicina, una carrera de elevado costo, la cual no pudo ingresar y tuvo que inclinarse por su segunda opción, la carrera de Psicología. Este caso como ejemplo, da cuenta de una *condición estructural* (Martuccelli, 2007b) de la sociedad chilena como es la *alta desigualdad* (Banco Mundial, 2015d), que en el ámbito de Educación Superior Universitaria, no cuenta con políticas de Educación que reduzcan de modo significativo tal desigualdad, sino por el contrario, el sistema universitario se vuelve segregador y reproduce la división socio-clasista (Bourdieu, 2004, 1997a, 1997b; Bourdieu, Chambordeon & Passeron, 2002; Orellana, Guzmán, Bellei, Gareca & Torres, 2017). Para ejemplificar lo señalado tenemos el siguiente pasaje:

Si bueno yo estaba seleccionado en la Universidad Privada X pero en Medicina, y estaba aceptado también en la Universidad Estatal X pero en Psicología, *fue una decisión difícil porque a mí me gustaba Medicina pero el costo de la carrera era altísimo en esa época*, incluso hasta el día de hoy es una carrera cara, al Director de Carrera de esa época le preguntamos ¿por qué era tan cara la carrera? y nos dijo que *teníamos que acostumbrarnos porque la Medicina era cara, entonces fue una decisión más económica que por vocación, yo tenía vocación para ambas disciplinas digamos* (Claudio, 57 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, Universidad Estatal 1).

20. LA ELECCIÓN DE LA CARRERA CON DESIGUALDAD EN EL CAPITAL CULTURAL Y SOCIOECONÓMICO (1990-2011)

En el período 1990-2011, quienes decidieron postular a la carrera de Psicología lo hacían en una realidad societal marcada por *condiciones estructurales* (Martuccelli, 2007b), cuyo signo más característico es la *alta desigualdad* (Banco Mundial, 2015d) —que se ha mantenido hasta el presente—. Esta condición estructural (Martuccelli, 2007b) hace que se enfrente la *prueba* (Martuccelli, 2007b) de la elección de la carrera contando con *desigual capital cultural* familiar (Bourdieu, 2004, 1997a, 1997b) y *socio-económico*, es decir, la diferencia socioclasista de la familia de origen genera una discontinuidad cualitativa importante, con el *sentido* que la universidad confiere al estudio de la profesión, que no es solo un conocimiento teórico-práctico, sino además, un mundo cultural al cual se accede de manera más plena y como un continuum, si se viene de un entorno familiar que posea nivel universitario y buena formación académica en enseñanza básica y media. En este punto también se manifiesta la desigualdad, por cuanto existen manifiestas diferencias en la calidad de la educación, lo que también se expresa en un acceso segregado a diferentes tipos de universidad (Orellana, Guzmán, Bellei, Gareca & Torres, 2017).

La *prueba* (Martuccelli, 2007b) de “elección de la carrera con desigual capital cultural y socio-económico”, es enfrentada por los(as) individuos(as) apelando a un *ideal* (Araujo, 2009a) de realización personal-familiar, mediante el estudio de la profesión universitaria. Para dar respuesta a ese ideal (Araujo, 2009a) los(as) individuos(as) ocupan un *soporte invisible* (Martuccelli, 2007a), es decir, individuos(as) que se sostienen desde sí mismos, desde su autoeficacia, y en ese sentido, aparecen personificando el *homo neoliberal* (Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b).

Como ya hemos explicado, en consecuencia, la “elección de la carrera está influida por el capital familiar insuficiente”, lo cual podemos apreciar en el siguiente pasaje:

No tenía mucha conciencia de lo que era exactamente la Psicología. Mi decisión se realizó por dos variables: una porque *mi familia no contaba con las lucas* [dinero] para optar por otra carrera, y dos, por fortuna, ahora si lo evaluó, fue preferible que fuera privada la universidad que escogí porque si hubiera estudiado en la universidad (estatal X) esta tiene una formación más sistémica, creo que la fortuna jugó

a mi favor en ese momento, aunque sí, debo reconocer, *me hubiese gustado tener más conciencia de lo que significaba entrar a la universidad, antecedentes de familiares que fueran universitarios, de hecho, yo fui el primer universitario de la familia. Me hubiera gustado haber tenido una educación mejor que me permitiera tener más opciones y una experiencia previa, tener otra visión, de lo que significaba ser universitario, yo fui el único profesional de la familia por años. Mi hermana se tituló hace poco como profesional, ahora somos solo dos en la familia* (Pablo, 30 años, psicólogo clínico ejerce en APS y consulta privada, período histórico 1990-2011, Universidad Privada 3).

También las *condiciones estructurales* (Martuccelli, 2007b) que se manifiestan en una *alta desigualdad* (Banco Mundial, 2015d) traen como consecuencia que la elección de la universidad esté supeditada al resultado en la Prueba de Aptitud Académica (PAA)³⁶. Este instrumento solo deviene en un *filtro de clase* que demuestra el segregado acceso a la Educación Superior (Facultad de Ciencias Sociales [FACSO], 2006; Orellana, Guzmán, Bellei, Gareca, Torres, 2017). Así, quienes no quedaban en *universidades de alta selectividad* (Brunner, 2009) y de *mayor prestigio*, tuvieron la posibilidad de acceder a las ofertas de educación superior privada que se incrementaron en el período 1990-2011. A continuación, el siguiente pasaje resulta ilustrativo:

Me gradué de la universidad que se llamaba X [universidad privada]³⁷, era una universidad que surge en Chile y que formaba parte de esas universidades pequeñas de principios de los 90', *elegí esa universidad ya que mi primera opción fue la Universidad Católica, pero por puntaje no pude entrar. Esta universidad privada quedaba a solo unas cuadras de mi casa y lo hice pensando bago un año y luego me cambio para la Católica, pero finalmente me gustó y me quedé ahí, no me fui a la Católica* (Rodolfo, 44 años, Psicólogo organizacional APS, Universidad Privada 5).

36 Ha sido un mecanismo para postular al ingreso a las universidades, se usó en Chile en el período 1966-2002. Este fue reemplazado por la Prueba de Selección Universitaria (PSU) durante el período 2003-2019 y la Prueba de Transición Universitaria (PDT) que se encuentra vigente (2020-).

37 Actualmente la casa de estudio se suma al registro de 18 Universidades cerradas (MINEDUC, 2018). Para profundizar una crítica a la educación de mercado se recomienda leer el artículo de opinión escrito en coautoría por Santos y Venegas (2018).

En el período 1990-2011, existe un número creciente de programas de pregrado para estudiar Psicología, por tanto, la “elección de la carrera estaba influida por la diferencia de mallas”, donde la motivación personal por las asignaturas de un plan formativo u otro se transforma en un factor que incide de modo fundamental a la hora de estudiar la carrera en una universidad u otra, tal como lo podemos leer en el siguiente pasaje:

Tomé la decisión bien consiente de estudiar Psicología, yo siempre fui una cabra chica [niña] bien “ñoña” [rendimiento académico alto y bajas habilidades sociales] entonces, siempre supe, no, no siempre, pero como desde los 15 años yo sabía que quería estudiar Psicología, quería estudiar Psicología además porque quería una carrera que no fuera de Derecho, vengo de una familia de abogados, entonces quería cualquier cosa que no fuera Derecho y que fuera como lo más contrario posible, y que me permitiera relativizar la vida. Solo quería una carrera que me permitiera hacer preguntas que mi familia no me permitía, luego como buena “niña ñoña” también me iba muy bien en el colegio, entonces yo sabía que iba a sacar un buen puntaje en la PSU [Prueba de Selección Universitaria]. Como siempre he vivido en esta región para qué me iba a ir a estudiar a Santiago si había escuelas de Psicología acá en la Región, pensé en una universidad tradicional, en la época tampoco había tanta universidad privada en la región. Entonces también “ñoña” y encerradita como en una cápsula tampoco cachaba [conocía] temas relacionados con el prestigio de las universidades ni nada por el estilo y no sabía qué universidad era mejor que otra, así que *lo que hice fue comparar las mallas y cuando comparé las mallas de la universidad [estatal X] que tenía como seis semestres de Biología y lo único odioso de la malla de la universidad privada X era un típico ramo de “asignaturas sello” sobre Filosofía, pero ¡jera eso y ya!, ¡jlo tomo!, soporto mejor la Filosofía que tener más ramos de Biología y laboratorio en esa época, era como que en esa malla cientificista daban una formación como para trabajar con ratones y no con personas, no tenía mucho que ver con lo que yo quería* (Consuelo, 35 años, Dra. en psicóloga educacional, período formativo 1990-2011, “Universidad Privada 1”).

21. LA ELECCIÓN DE LA CARRERA: ASPECTOS TRANSVERSALES (1970-2011)

Desde un punto de vista transversal, a ambos períodos 1970-1989 y 1990-2011, la elección vocacional por la carrera de Psicología ha encontrado la incompreensión por parte de los padres, que muchas veces no están de acuerdo con que sus hijos(as) estudien Psicología. Esto puede asociarse, en parte, al hecho que la carrera debe ser financiada total o parcialmente por ellos, es una forma que se ejerce el control, la jerarquía y la autoridad paterna en el patriarcado, mediante el monopolio de las decisiones económicas especialmente las relacionadas con la economía familiar (Muñoz, 2011; Scott, 2008, 2001, 1996). Lo ejemplificaremos:

De pronto descubrí que me gustaba hablar con las personas, para serte franco Psicología fue como una curiosidad, como siempre, el saber por qué mucha gente piensa y actúa como lo hace, ¿qué es lo que voy a estudiar, en qué voy a trabajar? Y ya en Cuarto Medio me compré libros de Psicología y eso me entusiasmaba muchísimo, y entonces claro... cuando entré a estudiar Psicología me encontré que era eso lo que quería, estaba feliz, era lo que yo quería, pero *siempre con la opinión contraria de mi papá, no le gustó, que hubiera preferido psicólogo antes de ingeniero como él*, yo recuerdo haberle dicho que había mucha gente trabajando para el bienestar físico y muy poca gente trabajando para el bienestar interno ese es el argumento que usé con mi padre, no sé qué tan claro lo tenía *pero lo convencí, con los años* (Ricardo, 60 años, psicólogo clínico, profesor universitario, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

La otra problemática que, al fin, tal vez no fue tan problemática, pero para un cabro de 18 sí, era que *mi padre se oponía firmemente a que estudiara Psicología...entonces estaba el rollo de ver ¿qué hago? ¿Cómo lo hago? para evitar el control parental, entonces claro saliendo del país³⁸ es una opción, porque claro él podía pensar que yo me inscribí en Medicina u otra cosa, pero yo me voy a matricular en lo que me diera la gana, finalmente tenía esa autonomía*

38 En ese momento se encontraba en Ecuador junto a sus padres que debieron refugiarse en ese país por la persecución política efectuada por la Dictadura Militar de Pinochet (1973-1990).

e independencia (Ernesto, 52 años, psicólogo social, profesor universitario, período histórico 1990-2011, “Universidad Estatal 2”).

La elección de la universidad se hace por las asignaturas contenida en la malla de estudios, por aspectos socioeconómicos y familiares. En este último punto es fundamental señalar que, para las mujeres en el patriarcado la maternidad y la gestión del cuidado del hogar, en términos de reproducción del trabajo doméstico (Muñoz, 2011; Scott, 2008, 2001, 1996), condiciona las opciones para la elección de la universidad, privilegiando aquellas universidades cuyo emplazamiento, por ejemplo, no implique un trayecto de viaje muy largo, pues pese a contar con pareja, la distribución de las labores de la casa y específicamente el cuidado de otros, sigue estando fuertemente feminizado. No se ha avanzado en un cambio cultural que implique una *equidad de género* en esta materia. Lo señalado lo apreciamos en el siguiente pasaje:

Bueno yo escogí la Universidad Privada X porque, revisé la malla de la “Universidad A”, revisé la de la “Universidad B”, y supe de la Universidad Privada X. De esta hubo como dos o tres cosas que me gustaron, primero era que *su malla tenía todas las escuelas de Psicología, cosa que las demás universidades no tenían, que para mí era un plus, era súper importante, segundo era la ubicación, me quedaba más cerca de mi casa, calculaba el tiempo todo lo demás, etcétera, que para mí era ¡súper!, era de lo más importante, por el asunto de llegar a la casa y por los niños*. Tercero, también por la comodidad o facilidad, por los beneficios, no beneficios, sino que las *facilidades de pago, la forma de poder pagar*. Además, averigüé que los profesores que había no distaban en calidad con respecto a las otras universidades tradicionales, eso fue lo que más me gustó *los mismos profesores que me harían clases también dictaban clases en universidades de mayor prestigio* (Patricia, 62 años, psicóloga clínica, ejerce en programa educacional y consulta privada, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 2”).

22. LA ELECCIÓN DE LA UNIVERSIDAD (1970-2011) EN UN PAÍS ALTAMENTE DESIGUAL: NO ES SOLO PRESTIGIO, SINO ADEMÁS UN ASUNTO SOCIOCLASISTA Y POLÍTICO-ECONÓMICO

A continuación, de modo transversal al período en estudio 1970-2011, la elección de la universidad por parte de los entonces postulantes a la carrera de Psicología, ha estado marcada por la búsqueda de: concordancia valórica, prestigio, costo económico, tendencia política y autopercepción socioclasista.

La larga formación a varias generaciones de psicólogos, por parte de las dos primeras casas de estudio en dictar la carrera de Psicología, la Universidad de Chile y la Universidad Católica, cada una de ellas con su respectiva matriz valórica, han sido de alguna forma, el referente simbólico para comparar el prestigio de las restantes casas, por lo mismo, las universidades estatales tomaron el rol de lo público, de pensar el país desde la diversidad y desde una vertiente laica. Por el contrario, la Universidad Católica representa valores cristianos conservadores y alineados con la doctrina de El Vaticano. Desde esa mirada confesional surgirán nuevas universidades privadas también con sello católico. Bien adentrado el año 2000 nacerán incluso universidades orientadas por la fe cristiana evangélica. Pasemos a ejemplificarlo con los siguientes pasajes:

Siempre estudié en colegios públicos, por los mismos, nunca pensé en estudiar en la Universidad Católica, jamás, ¡¡una universidad de curas!! [sacerdotes], yo quería la Universidad [X Estatal] porque para mí esa era la universidad más importante del país (Andrés, 67 años, psicólogo clínico, profesor universitario, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

Yo me decidí por la Universidad [Estatal X] porque tenía *más prestigio*, tenía un área biológica fuerte, incluso algunos ramos eran impartidos por médicos, además pertenecientes a una Facultad con una mirada propia de las “ciencias duras” (Alberto, 38 años, psicólogo clínico, APS, período histórico 1990-2011, “Universidad Estatal 2”).

La elección respecto a la universidad donde se estudia la carrera está influida por la búsqueda de concordancia valórica tanto personal como

familiar, por lo mismo, tal como señalamos, la Educación Superior Universitaria opera como un sistema de reproducción socioclasista (Bourdieu, 2004, 2002, 1997a, 1997b; Bourdieu, Chambordeon & Passeron, 2002; Orellana, Guzmán, Bellei, Gareca & Torres, 2017). En concordancia con estos aspectos que influyen en la toma de decisión debemos destacar la gran influencia social que genera la publicidad de las universidades privadas, que invierten elevadas sumas de dinero en este ítem, anticipándose al período de postulación de los(as) alumnos(as) y acompañado de variadas estrategias de *marketing*, mediante las cuales buscan cumplir las metas de admisión para completar, e incluso ampliar, los cupos, lo que significa entender la universidad solo como un negocio (Mönckeberg, 2005).

A continuación, la “elección de la universidad por concordancia valórica” la ejemplificaremos a partir de los siguientes pasajes:

Por razones *políticas e ideológicas* se explica mi elección de la universidad, en el año 1970 claro eran solo dos las únicas universidades que impartían la carrera y la Católica así tal cual que yo recuerdo dije: *¡¡no, es más que universidad es un colegio de monjas y curas!!*, entonces postule a la Chile solamente y tuve un riesgo alto de no quedar pero lo asumí, quede en el número 50 era la última en la lista (Andrea, 64 años, Dra. en Psicología, psicóloga educacional período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

Por muchas cosas, por la misma razón que he tenido, la misma forma de decidir muchas cosas. Era mi hermano mayor, estudiaba en la Católica, *mi familia por tradición era de la Católica*, yo de idea como que caché [me di cuenta] que *era más bien visto por mi familia* y me fui a la Católica y no a la Chile que era laica y más liberal de pensamiento. Creo que fue por eso un poco, *seguir la tradición, fue eso. Estar bien con mi familia* (Nora, 57 años, psicóloga clínica, magíster, período histórico 1970-1989, “Universidad Privada 1”).

Son varios los factores, yo venía de otro proyecto de vida que no tenía nada que ver con la Psicología y estaba postulando a una universidad tradicional y en el camino a la postulación a la universidad tradicional se me ponían tantas trabas, cartas de ingreso, de presentación, el examen de admisión, la prueba especial, y en ese

proceso dije esto no me hace sentido, yo necesito tener otro espacio que sea un espacio donde el patio de maniobra sea más amplio, que si voy a entrar a una institución que la carta que me están pidiendo, tres mil quinientas toneladas de papeles que son inútiles, porque hasta el certificado de defunción te lo piden, no me parecía que era el lugar como para yo poder desarrollarme como estudiante y de ahí entender una profesión y ese año el 2003 me entero de la propuesta de la Universidad Privada X, con *un eslogan que ponía en el centro la creatividad. Como a mí me gusta la literatura, los cuentos, la poesía, me hizo bastante sentido. Fue tan impactante que todos los estudiantes de ese primer año andábamos con el marketing con los bolsos, los afiches, la agenda de la universidad que también decía ese eslogan, nos encontrábamos con un espacio que se promocionaba con un eslogan que tenía la fuerza de hacerme sentido y convocar, de generar esto que yo andaba buscando que era un patio de maniobra mucho más amplio y diverso intelectualmente hablando* (Marcos, 36 años, psicólogo, profesor universitario, psicólogo clínico y social, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 2”).

La sociedad chilena caracterizada por una elevada desigualdad, reproduce ese orden social mediante el sistema económico neoliberal, que en el ámbito específico de la Educación Superior Universitaria mantiene un importante nivel de segregación socioclasista que explica también, en parte, la diferencia en la estructura de oportunidades de quienes se titulan de este nivel educativo (Banco Mundial, 2015d; Bourdieu, 2004, 1997a, 1997b; Bourdieu, Chambordeon & Passeron, 2002; Orellana, Guzmán, Bellei, Garcia & Torres, 2017). Además, las universidades fundamentan su misión y visión desde corrientes de pensamiento que se inscriben en tendencias políticas, donde muchas veces los postulantes a la carrera de Psicología, desde una *autopercepción socioclasista* o el reconocimiento de la tendencia política de la universidad, eligen por una u otra casa de estudio, tal como leemos en los siguientes pasajes:

Con mis papás tuvimos que huir del país cuando vino la Dictadura de Pinochet, somos una *familia de izquierda*, buscamos asilo político en X (país latinoamericano). Cuando retornó la democracia entre comillas, democracia neoliberal, al fin y al cabo, a principio de los 90’ retornamos al país, tenía 18 años. Por cierto, cuando tuve que elegir la universidad dije: “la Católica no, de ninguna manera, *es una universidad*

conservadora, de derecha, ¡¡de ninguna manera!!". Preferí la universidad Estatal X (Ernesto, 52 años, magíster, psicólogo social, profesor universitario, período histórico 1990-2011, "Universidad Estatal 2").

Esa universidad (privada x) la elegí, deja acordarme... ¡ah! Yo quería quedar en la Chile en un principio, pero ponderé 670 puntos en la PAA [Prueba de Aptitud Académica] y no quedé con ese puntaje en la Universidad de Chile y por lo menos, en ese tiempo, las dos mejores universidades privadas era la "Universidad A" y la "Universidad B", y de alguna forma esta tradición católica y laica que es bastante marcada en nuestra sociedad, que se veía un poco en la universidad de Chile, laica y la universidad Católica una universidad más formal, conservadora. Se siguió un poco esa misma escisión en las universidades privadas, la "Universidad Privada C" *era una universidad más de derecha, más estructurada, más formal en ese sentido*, como la Católica, y estaba la "Universidad Privada D" *que era laica, más de izquierda como la Universidad de Chile. Esas cuestiones me atrajeron más para estudiar ahí* en Santiago (Eduardo, 43 años, magíster, psicólogo clínico, profesor universitario, período histórico 1990-2011, "Universidad Privada 4").

Si pensamos en las universidades en la Católica hay *gente cuica* [de clase alta] y yo no quería no quería, ni quiero saber nada, *ni si quiera de acercarme a un cuico* [persona de clase alta] ese es el tema (Ernesto, 52 años, psicólogo social, profesor universitario, período histórico 1990-2011, "Universidad Estatal 2").

23. ESTUDIAR PSICOLOGÍA EN DICTADURA (1970-1989)

Una condición estructural (Martuccelli, 2007b) que enfrentaron los(as) psicólogos(as) cuya formación se ha situado en el período 1970-1989 fue, por un lado, un contexto societal de la Vía Chilena al Socialismo durante el Gobierno del Presidente Salvador Allende Gossens (1970-1973), y por el otro lado, el período de la Dictadura Militar de Augusto Pinochet Ugarte (1973-1990). Sin lugar a dudas, por el autoritarismo, sistemática violación a los Derechos Humanos, una Dictadura que se extendió por 17 años marcó de manera más profunda la formación impartida en aquel período. Para Brunner (2011) es posible distinguir dos grandes etapas, una primera,

entre 1973-1980, caracterizada por la *intervención política de las universidades*, mediante la figura de los Rectores Delegados, se puso fin al autogobierno de las universidades, se acabó con la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, aprendizaje e investigación junto a una represión de la academia disidente. La interacción entre la universidad y su entorno se redujo al mínimo, se acrecentó el carácter excluyente del acceso a la Educación Superior.

Una segunda etapa que abarca el período 1981-1990, muestra a un sistema de Educación Superior Universitaria donde existen procesos de inequidad y exclusión originados por la reducción del gasto fiscal en este sector, y el traslado de los costos a los estudiantes y a sus familias. Además, el marcado *autoritarismo e intervención* trae como consecuencia un *ambiente represivo y de marcado estancamiento*. En este contexto se modifica la legislación permitiendo que, en la oferta de Educación Superior compuesta por Universidades, Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT) *los intereses privados se sumaran a ofertar formación, con un mercado emergente con muy pocas regulaciones, sin garantías de calidad y con absoluta falta de transparencia*. Este modelo estaba guiado por la concepción de un consumidor orientado por la racionalidad económica que debía elegir en un mercado con oferta competitiva en educación. En este período, no existió una consciencia de las limitaciones e insuficiencia del modelo implementado pues el mercado educativo como no fue guiado y supervisado por la autoridad pública, no existía información ni certeza sobre la calidad de la educación que se ofertaba, esto lleva a el riesgo de estafas por parte de los empresarios que iniciaban en este rubro contando con un favoritismo político y con proyectos universitarios con relativa debilidad, al margen de toda exigencia académica profunda ni solidez financiera (Brunner, 2011).

El “estudiar Psicología en Dictadura (1973-1989)” ha sido una *prueba* (Martuccelli, 2007b), por cuanto en su carácter histórico y estructural ha afectado de diverso modo a todos(as) los(as) individuos. Esta *prueba* se encuentra articulada frente a un *ideal* (Araujo, 2009a) de *individualismo, nacionalismo, sumisión al régimen político y conservadurismo católico: control de la sexualidad y de los afectos*. Para enfrentar esa prueba se recurrió a diversos *soportes* (Martuccelli, 2007a), por ejemplo, *soportes confesables* relacionados con *potenciar las relaciones horizontales entre alumnos(as) y entre alumnos(as) y algunos(as) profesores(as)*, también podemos mencionar las relaciones

de camaradería promovidas mediante actividades culturales y torneos deportivos. Una situación como la descrita coexistía con una línea de individuación alineada con el Régimen Militar, mediante una forma de devenir individuo(a), recurriendo al *soporte invisible, esto es, sostenerse desde sí mismo(a)* —en el ámbito universitario— *bajo un perfil individualista que adopta el cariz de indiferencia y conservadurismo político que no se identifica de manera clara con la derecha, aunque reconoce esa filiación política en su familia.*

Durante el período formativo 1970-1989, como lo que ha primado son los 17 años de Dictadura Militar (1973-1990), este régimen político logró desarrollar una *condición estructural* (Martuccelli, 2007b) caracterizada por la ausencia de Parlamento, sindicatos y agrupaciones de la sociedad civil, el poder único y sin contrapeso lo tenía la Junta Militar con amplias facultades, de esta forma vertical se reproduce el *autoritarismo* por todo el cuerpo social. Particularmente, la intervención de las universidades produjo una “formación de pregrado que fue sesgada por la Dictadura”, específicamente, incidió en que se censuraran temas relacionados con la sexualidad. Las expresiones de afecto entre los compañeros(as) eran mal interpretadas; sobre la realidad política del país no se hablaba en clases, aunque había organización política de los(as) estudiantes mediante asambleas, publicación en diarios murales de listas de detenidos(as) desaparecidos(as), sin embargo, en clases nada de eso se hablaba, los profesores estaban con miedo y se generaba un contexto en el aula que resultaba desmovilizador desde esa experiencia de fragmentación de actuar como *islas*, lo cual expresa, de alguna forma los procesos de descolectivización (Báez, 2017). A continuación, lo ejemplificaremos con el siguiente pasaje:

Yo creo que sí, desde un punto de vista *me viene más la idea como lo que no se pudo hacer más que lo que se hizo. ¿Me entiendes? Como que había temas vetados, espacios más vetados y como que desde ahí como se construía un tipo de profesional. Por ejemplo, en la época que se intervino la carrera, yo me acuerdo que era... había temas, por ejemplo, de la sexualidad que no se podía hablar, gestos amorosos eran súper mal interpretados también, desde la jerarquía de los profesores, entonces había un tema vetado, o sea, en el curso de sexualidad se hablaba de sexualidad, pero casi como se hacía en el colegio, no se hablaba de sexualidad [...]. En los ramos semestrales no se hablaba del tema político que era muy fuerte en la época, no se discutía, no era un tema*

de discusión, eran temas como súper vetados. Se hablaba en asambleas, si había todo eso, de la intervención de la universidad, pero no se hablaba en clases, no era un tema que se discutiera en clase entonces tú veías, por ejemplo, que el diario mural, sí, el diario mural tenía listas de detenidos desaparecidos, tenía convocatorias a asambleas... pero ahí quedaba, o sea, no era un tema que se discutiera en otros espacios, los profesores creo que igual tenían miedo que se filtrara información, entonces yo creo que por eso no se hablaba. Era extraño, porque no había como un discurso unificador, funcionamos como islas no sé cómo explicarte, yo tengo esa vivencia, a lo mejor otra persona lo vivió distinto (Isabel, 56 años, psicóloga clínica, período histórico 1970-1989, “Universidad Privada 1”).

También podemos señalar que “La Dictadura Militar tensionó la relación profesor(a)/alumno(a)” por cuanto este régimen autoritario polarizó a la sociedad chilena entre partidarios(as) del régimen y los(as) opositores(as), que sufrieron el estigma de traidores a la patria, subversivos, terroristas o comunistas, lo cual significó la tortura, el exilio, el fusilamiento, las detenciones arbitrarias y la persecución política. En el contexto de una sociedad convulsionada por el miedo y el terror, las universidades habiendo sido intervenidas por la Dictadura Militar, los(as) profesores(as) que no eran partidarios(as) de Pinochet desarrollaron su práctica docente con miedo ante eventuales represalias, por lo mismo, se dedicaban a hacer su clase sin mayor interacción con los(as) alumnos(as). Entonces, el *sopORTE confesable* (Martuccelli, 2007a) al cual recurren los(as) alumnos(as) para hacer frente a ese duro contexto autoritario son los(as) alumnos(as) tutores(as) de cursos superiores, *no solo eran sus pares y quienes tenían mayor dominio de los contenidos de las asignaturas, sino, además, quienes habían logrado adaptarse, no solo a las exigencias académicas, sino además al contexto autoritario*. Lo que hemos señalado lo ejemplificamos en el siguiente pasaje:

Con los profesores *las relaciones no eran buenas* porque era el tiempo de la Dictadura Militar, *la Rectoría estaba intervenida, había mucho pánico en los profesores que no eran afines* a la Dictadura Militar, especialmente en la Facultad de Ciencias Sociales: Psicología y Sociología, *hubo mucho desmembramiento del cuerpo académico, entonces los profesores cumplían su tarea y tenían poca relación con los alumnos, pero eso se suplió con la presencia de los alumnos tutores, que eran alumnos más avanzados que nosotros y que interactuaban y eso apoyaba bastante el poder*

insertarse mejor en la universidad (Claudio 57 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

Dentro de aquellas condiciones estructurales (Martuccelli, 2007b) que fueron impuestas para reproducir el *autoritarismo* fue el mecanismo mediante el cual “La Dictadura controlaba el desplazamiento de los(as) alumnos(as)” tanto al ingreso como al salir de la universidad mediante militares que les vigilaban. Por tanto, frente a esta prueba (Martuccelli, 2007b), que significó “estudiar en Dictadura”, los soportes (Martuccelli, 2007a) para hacer frente al autoritarismo fueron los *soportes confesables* (Martuccelli, 2007a), *como era mantener relaciones de camaradería, compañerismo. Al fortalecer la cohesión social entre sus pares, les permitió resistir la severa experiencia de falta de libertades civiles y políticas.* A continuación, lo ejemplificamos con el siguiente pasaje:

En general era como... como fácil, como grato, el recuerdo, la sensación general respecto de haber estudiado en la universidad, un espacio muy agradable, a pesar de que estar en el 74 andábamos todos o la gran mayoría *éramos activos políticamente*, desde un punto de vista formal, cierto que nosotros estudiábamos en la sede universitaria que más resistió a la Dictadura. *El recuerdo que tengo era que cuando pasábamos una puerta de metro veinte de ancho había siempre como cinco milicos mirando cuando entrábamos, era todo muy controlado cuando entrábamos y cuando salíamos por la puerta, sin embargo, cuando estábamos adentro de la Escuela era libre, espontánea, casi que borrábamos toda la problemática que podría habernos ensuciado el ambiente* (Ricardo, 60 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Otra forma de manifestación del *soporte confesable* (Martuccelli, 2007a) fueron las actividades culturales de extensión organizada por los(as) estudiantes, especialmente las *peñas*³⁹ que les dio cohesión como un “sentido de unidad estudiantil contra La Dictadura” y, una forma de resistir cuando muchos de los profesores y alumnos fueron detenidos desaparecidos o

39 Es un evento social folclórico chileno donde participan cantantes populares, poetas, agrupaciones de baile y orquestas folclóricas que presentan obras en recintos generalmente pequeños ante un público sentado en mesas iluminadas por velas, se consume vino, “vino navegado” y empanadas. En el escenario participan no sólo grupos de músicos que están en el repertorio, a veces, también se da el espacio a grupos folclóricos que están fuera del programa y que llegan el mismo día. A veces las personas del público son invitadas a participar espontánea e improvisadamente con algún número artístico. La peña se asocia generalmente a movimientos contestatarios.

profesores exonerados. La vida de los(as) estudiantes se desarrolló bajo una narrativa que resistió al olvido, por cuanto “permanecieron en la memoria estudiantil quienes ya no estaban”, tal como lo podemos apreciar en los siguientes pasajes:

Ahora la relación entre nosotros los alumnos era fantástica, la relación era exquisita, aun cuando o gracias a que la universidad donde estudié era contraria al régimen y eso los hacía a todos unirse en festivales, en estas famosas peñas folclóricas, entonces había un espíritu de comunidad, en la que participaban personas de distinto pensamiento, había un espectro amplio de gente (Claudio 57 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

Lo que pasa es que yo entré después, cuando entré se hablaba de los profesores que habían desaparecido, los estudiantes que estaban desaparecidos, los profesores que habían sido exonerados, pero nosotros trabajábamos políticamente, estudiábamos, nunca los olvidamos. Pero a pesar de eso, logramos un ambiente grato personal de apoyo entre alumnos, de combatir contra La Dictadura, puño en alto, era obvio, así era la cosa, hubo lacrimógenas y paro (Ricardo, 60 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, “Universidad 1”).

Por otro lado, había universidades partidarias de la Dictadura Militar, pero, es necesario agregar, que incluso en aquellas, se vivieron manifestaciones de protesta organizadas por alumnos(as). Realizada esa puntualización, como lo que primaba era el apoyo al régimen, los(as) alumnos(as) en aquellos campus tuvieron una experiencia más bien de “conservadurismo político”, incluso, “indiferencia política”, lo cual se asocia a la reproducción socioclasista y política de las universidades (Bourdieu, 2004, 1997a, 1997b; Bourdieu, Chambordeon & Passeron, 2002; Orellana, Guzmán, Bellei, Gareca & Torres, 2017). Lo señalado hasta el presente punto lo apreciamos en los siguientes pasajes:

Aunque la universidad donde estudié era bastante más tranquila de lo que uno sabía de otras universidades, nuestra Escuela de Psicología era bastante más tranquila, habían cuestiones, habían asambleas, se discutía el tema, pero siento que nunca nos interrumpió el curso de ser estudiantes incluso en las personas que eran activas, yo no era activa, iba ponte tú a las asambleas de mona [solo por imitación] porque mis compañeros

iban, pero no tenía un criterio formado, como para tener una postura frente a las cuestiones políticas, en la universidad nunca me interesó, ahora también me interesa un poco la verdad, pero ahora tengo una postura, antes no tenía ni postura. Si bien el contexto político que estaba viviendo el país creo que pudo haber influido *no lo percibo en mi experiencia personal.* Obviamente creo que lo que se vivió en el campus de la universidad en ese momento tuvo un sello, tuvo que haber tenido un sello por lo que estaba pasando, o sea, hubo revueltas, hubo cosas con pacos, y claro que tiene que haber afectado, no puedo decir que no, *pero siento que yo viví en una burbuja, porque a mí el tema no me interesaba, porque buscaba la forma de ir y después volver a mi casa, yo no participaba,* ahora, esto a mí a lo mejor me afectó, pero no fue como que yo lo buscara activamente. ¿Me entiendes? Es que no te puedo decir por qué no puedo compararlo con lo que no fue ¿me entiendes? Por eso te digo, yo me imagino que tiene que haber afectado de alguna manera el contexto político del país, pero *no puedo concretarlo en ningún punto dentro de mi historia, no* (María, 62 años, Psicóloga clínica período histórico 1970-1989, “Universidad Privada 1”).

Yo era *conservadora, muy conservadora,* porque me sentía absolutamente ignorante, ignorante, como para poder tomar alguna postura. *Conservadora porque mi familia es muy momia* [políticamente de Derecha] y acá eran cosas súper distintas, entonces como no tenía el bagaje para poder hacer la lectura, estas son dos narrativas tan distintas, no sé de la realidad, no sé cómo, por un lado, *toda una formación súper momia,* igual es malo, y por otro lado, el discurso de mis compañeros no me hacía sentido porque no tenía herramientas así como para poder ni comprometerme ni dar ideas, como que estaba absorbiendo, todo el rato absorbiendo, entonces *yo creo que tomé una buena decisión en ser como conservadora, observadora, observar y con mucho miedo que cerraran la carrera,* porque necesitaba sacar la carrera, no tenía tiempo para después. *Mi miedo que cerraran la carrera no era solo mi miedo, se sentía en el ambiente universitario, de hecho, cuando intervienen la carrera.* Además, me recuerdo que me enteré de uno de estos rumores que corrían, nunca supe si fue cierto, pero supuestamente hubo un cuestionario en relación a la sexualidad que preguntaban cosas en formas concretas y le había llegado esta información al Rector de la Universidad, hubo ciertos detenidos, que éramos todos

unos inmorales, no se tiraron por la política, se tiraron por el lado valórico. Recuerdo que en la Universidad se hacían asambleas, se discutían puntos de vista, a veces estaban los profesores, pero la mayoría de las veces no estaban los profesores y el tema era siempre el mismo, no venir a clases y boicotear, entonces mañana nadie se presente, mañana nadie viene a clases y eso costaba mucho porque *la amenaza latente era todo el rato que iban a cerrar la carrera*, ya habían cerrado la carrera de Sociología y de Trabajo Social, nuestra carrera no la habían cerrado, entonces no era para nada infundado mi temor y el de mis compañeros, las otras carreras las habían cerrado (Isabel, 53 años, Psicóloga clínica, período histórico 1970-1989, “Universidad Privada 1”).

Es interesante destacar la reproducción de condiciones estructurales (Martuccelli, 2007b) *autoritarias*, como son la falta de libertades civiles y políticas, fueron influyentes, no solo durante el período de formación universitaria, una vez que los(as) psicólogos(as) egresaron, “a los(as) profesionales les costó sentirse libres”, es decir, el control sobre la universidad como a través del todo el cuerpo societal trajo consigo la autocensura de los profesionales, de esa manera el régimen buscaba la mantención del orden social y hacer menos probable la disidencia. Esto lo podemos apreciar en el siguiente pasaje:

En verdad, no sé si era la institucionalidad universitaria o la institucionalidad del país, los que vivimos esa época sabemos que *nos ha costado mucho dejar la autocensura y la paranoia y todo eso, fueron momentos de total trauma*, o sea, nosotros mucho tiempo ingresábamos a la universidad con los milicos [militares] afuera, los profesores que quedaron eran profesores que nosotros jamás habíamos visto en la vida y que eran seleccionados ideológicamente, entonces claramente alguien tenía claro el ser humano que quería formar (Andrea, 64 años, psicóloga, Doctora en Psicología Educacional, profesora universitaria, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

Pese a que “Estudiar Psicología en Dictadura”, fue una *prueba* (Martuccelli, 2007b) para los individuos(as), por cuanto se reprodujeron *condiciones estructurales de autoritarismo*, la vida universitaria no estuvo sobredeterminada de principio a fin por la Dictadura, la cual no logró capturar del todo la experiencia universitaria de los(as) alumnos(as). En el recuerdo de los individuos también había actividades propias de la vida de estudiantes en

aquel entonces, como era la participación en campeonatos y torneos deportivos diversos, sin embargo, esos espacios estuvieron marcados por una “segregación por género en vida universitaria”, es decir, se comprueba la existencia de un espacio de exclusión para las mujeres⁴⁰, lo cual apreciamos en el siguiente pasaje:

Sí, mira las compañeras eran más que los hombres obviamente, nosotros con suerte lográbamos en toda la carrera juntar once o doce jugadores para el fútbol, a veces se jugaban dos equipos y eran 22 con suerte. Pero mujeres eran muchas, pero el inconveniente que nosotros teníamos era esta cosa del fútbol, que además estaban asociadas a ciertas celebraciones de la época universitaria, de repente en fiestas, los chiquillos tomaban más que las mujeres, algunos “se ponían pesados” [cortejo insistente hacia las mujeres], era una cosa que hacía difícil para los hombres ser aceptados por el grupo de mujeres, aunque teníamos ventajas, cuando jugábamos fútbol y había prueba, nos daban permiso para irnos más temprano o llegábamos atrasados, habían profesores que estimulaban estas cosas de que jugáramos, yo lamento que en las universidades actuales post dictadura el miércoles era la tarde deportiva, y el día miércoles había clases hasta las 12 del día, todas las tardes se hacía deporte en toda la universidad, se activaban todos los campeonatos de fútbol inter facultades, básquetbol, natación, todo, porque había una competencia entre escuelas, jugábamos todas las escuelas contra todas, Medicina, Psicología etc. Entonces en esos miércoles deportivos no había clases en la tarde, eso nos creaba problemas con las chiquillas, después estaba el hecho de que había menos inclusión de las mujeres dentro de las actividades de los hombres y había pocas actividades con mujeres obviamente, aparte de la cosa como natación no habían otros espacios, algunas con un toque feminista hacían las cosas que le gustaban, algunas jugaban fútbol, otras hockey pero no había una integración muy fuerte entre ellas y nosotros, como en todas las carreras se fueron haciendo grupos, había más afinidad con algunas que con otras, entonces logramos conformar un grupo interesante donde estaban mujeres valiosísimas, nosotros estábamos en un cur-

40 Paralelamente, en el ámbito regional y nacional las mujeres avanzaban en la reivindicación de sus derechos junto al movimiento de oposición a la Dictadura Militar. Al respecto, ver De Armas (2018).

so donde todos fueron gallos [personas] excepcionales, si tú los ves ahora son todos profesores o directores de alguna cosa (Andrés, 67 años, Doctor en Psicología, psicólogo clínico, profesor universitario, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

Como hemos señalado, frente a la *prueba* (Martuccelli, 2007b) que significó “estudiar Psicología en Dictadura” bajo *condiciones estructurales* (Martuccelli, 2007b), que promovían la reproducción del autoritarismo, hubo variados tipos de profesores(as) en términos de su grado de cercanía con los(as) alumnos(as), sin embargo, lo que prima en el recuerdo de esas experiencias como estudiantes, ha sido una “buena relación alumno(a)/profesor(a)” lo cual fue una forma de enfrentar la prueba mediante un *sopORTE confesable* (Martuccelli, 2007a), es decir, se basa en la construcción de relaciones más horizontales, un vínculo de apoyo, esto es lo que fue permitiendo mantener un clima afectivo y de cohesión dentro de algunas universidades, constituyéndose a la postre en una forma de construir sentido de pertenencia frente a una realidad del país convulsionada por la permanente violación a los Derechos Humanos. La mantención de este clima de relaciones de apoyo, incluso más allá del ámbito estrictamente académico formal, lo podemos apreciar en las siguientes citas:

Te podría decir que yo era un tipo muy visible, como jugaba harto a la pelota [fútbol] me ubicaban los profes y con los profes, era variable la relación que teníamos, era según el profe, en Psicología *tenía unos profes que eran muy cercanos, profes que dicen en la primera clase tutéame* [tratar a alguien de tú, sin formalismos] entonces allá hacían clases la profe Rafaela, la Cecilia y cuando hablábamos de los profes, «ah, sí la Rafaela», y era el trato “tú, oye Rafaela”, muy horizontal, ahora había otra gente que era vertical, jerárquica y que no nos caía bien, la señora Patricia, nos parecía una lata [muy aburrida] y la verdad como docente era bastante inferior que la Rafaela y la Cecilia por ejemplo. Recuerdo que en ese tiempo había unos profes con los cuales era muy fácil tener una relación cercana, eran excelentes personas, estuve en la casa de 3, 4 o 5 profes digamos, íbamos un grupo grande de compañeros éramos yo y unos 5 más y ¿a qué íbamos?, a conversar, a reflexionar sobre la vida, o sea, *una relación muy cercana* (Ricardo, 60 años, Dr., psicólogo clínico, profesor universitario, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

La relación con los profesores a mí me gustaba, yo siempre tuve buena relación con los profes, mis compañeros siempre se quejaron de que los profes vivían encerrados en la oficina, que nadie podía conversar con ellos, y creo que no fue mi experiencia, yo la puerta que golpeé me la abrieron, la nota que quise que me subieran y tuve la oportunidad de discutir lo hice, mi experiencia es que hubo mucha calidez en la escuela, los profes eran “buena onda” [buena persona], pero mis compañeros decían: “que no que este es facho [de Derecha, conservador], que este es sapo [papel de delator en la Dictadura], que cambien al Director”, esa revuelta yo eso no lo viví. Más bien mi vivencia era que me encantaban los profes que yo tenía, porque yo me fijaba en la cosa académica, yo no prejuiciaba, como era tan ajena, yo no prejuiciaba por el color político, si llegaban en auto o no llegaban en auto, a mí me importaba que me enseñaran, que eran secos [excelentes docentes], los encontraba a todos, la raja [lo máximo]. ¿Cachay? [¿Te das cuenta?]. Realmente yo quería aprender, entonces yo los admiraba, pero nunca me prejudicié con sus cosas personales, yo siento que cumplieron la función que tenían que cumplir en mi vida, los recuerdo a los profes con mucho cariño, a la mayoría de ellos (María, 62 años, Psicóloga clínica período histórico 1970-1989, “Universidad Privada 1”).

Pese a las *condiciones estructurales* (Martuccelli, 2007b) que reprodujeron el *autoritarismo*, se reconoce la entrega de una formación de alta calidad, donde los(as) profesores(as) y la universidad impartieron “una formación académica humanista”, que se corresponde con la noción de una universidad que promueve una profesionalización civilizadora (Domingo, 2010). Desde esta perspectiva, conceptualizó la profesión como un “servicio social”. Sin perjuicio de lo anterior, el punto débil fue la “alta exigencia y poca didáctica” con que fueron impartidas las materias. Esta situación fue de alguna manera compensada por el desarrollo de foros. Lo indicado hasta el presente punto lo apreciamos en los siguientes pasajes:

Creo que aprendí a entender la conexión entre lo biológico y lo psicológico, no como una supeditada la una a la otra, como me lo enseñaron, haberme dado una base biológica fuerte que hoy día me es útil para entender muchas otras cosas, especialmente que ahora tengo otras posiciones muy lejanas a la Psiquiatría, también lo que reconozco en mi formación que *fue haberme dado una apertura*

intelectual, o sea, el haberme hecho un tipo que le interesaban muchas cosas aparte de la Psicología misma, de hecho que me interese un poco la Economía, mi interés por el Arte, que me interese la Literatura, fue por la formación que tuve, y es curioso en primer año me hacía clases el profesor P.R. y la profesora R. J. que eran pareja, eran ya bien mayores, delicados, finos, de una cultura extraordinaria, cultísimos, y esa gente tenía, eran excelentes personas esa cosa que tenían los profes en ese tiempo de: «vayan a dejarme el trabajo a la casa», entonces tu ibas y entrabas a la casa, te encontrabas con las biblioteca llena de libros y decías: «a este tipo le gusta la Literatura, le gusta escuchar música clásica» en ese tiempo se escuchaba la ópera, estas cosas como que me impactaron, esta amplitud cultural que tenían, hablaban varios idiomas, entonces eso yo lo reconozco la universidad me formó así (Andrés, 67 años, Doctor en Psicología, psicólogo clínico, profesor universitario, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

Otra cosa que tiene la universidad en que estudié es que fue probablemente *una formación menos centrada en mí y más centrada en los otros, en el servicio, yo no recuerdo que los que estábamos ahí pensáramos en la plata⁴¹, entonces todo se trataba de ayudar, de servir, de estar al servicio del otro, esa cuestión también la reconozco que me ha marcado enormemente.* No eran universidades del estilo que promueven la profesión como una empresa, esa cuestión no existía. *Entonces uno siempre estaba pensando en el ejercicio de la profesión, pero en favor del otro, no como un provecho personal, ¿te fijas?, eso también lo rescato como formación, la formación abierta, no ser rígido para entender las cosas, el no asustarme por nada, el preocuparme por entender mejor las cosas, eso también lo aprendí de ahí (Andrés, 67 años, Doctor en Psicología, psicólogo clínico, profesor universitario, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).*

El desafío importante era la estructura militar de la universidad, la manera de llevar adelante la carrera era estudiar, estudiar y estudiar y sacar las notas, *ante una exigencia bastante alta de parte de los profes, el método de enseñanza era muy pobre del punto de vista pedagógico,*

41 Es decir, la búsqueda de un beneficio económico como fin último.

extremadamente pobre, pero si había instancias de desarrollar foros lo cual lo enriquecía bastante (Claudio 57 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

Considerando que el período que estamos describiendo es 1970-1989, es decir, considera el Gobierno de Salvador Allende Gossens (1970-1973), hasta el penúltimo año (1989) de la Dictadura Militar (1973-1990), en ambos gobiernos existió una intencionalidad de promover la conformación de *condiciones estructurales* (Martuccelli, 2007b) que permitieran la reproducción de un orden sociopolítico socialista o capitalista. Para ello, estas ideologías opuestas, sin embargo, compartían lo propio de toda ideología, es decir, intencionar significaciones que sirven a la dominación (Eagleton, 1997; Thompson, 2002). Por tanto, estamos frente a una “persistencia ideológica en la formación de pregrado”, tal como la ha experimentado en su formación una psicóloga, dando cuenta de un posicionamiento crítico en el siguiente pasaje:

Tuve dos formaciones, del 70 al 73 y de ahí para adelante tuve otra formación. Hubo un quiebre tremendo, en septiembre del 73. Después de las protestas y el Golpe Militar volvimos a clases recién en marzo del 74 y ahí era otra Escuela, entonces tuve una formación que mirado a la distancia que te dan los años, estuvo marcado por ideologías, las dos ideológicamente sesgadas como todas las formaciones, pero muy potente la primera, o sea, había una tendencia, por ejemplo, en Filosofía era puro marxismo, era la teoría crítica de la época y en Psicología, propiamente tal, había un gran sesgo conductista, después esto fue cambiando después del 73, por ejemplo, fui muy mal formada en Psicología Social porque me tocó ser la ayudante de la asignatura en Dictadura y no tuve pero absolutamente ninguna formación crítica, era un paradigma súper positivista, eso sí, yo respeto al positivismo antes. Mucho tiempo después fueron ingresando otras corrientes de pensamiento a la universidad, con un cierto “giro lingüístico” pero yo ya no estaba (Andrea, 64 años, Doctora en Psicología, psicóloga educacional, período histórico 1970-1989), “Universidad Estatal 1”).

24. ESTUDIAR EN UN CONTEXTO MERCANTILIZADO (1990-2011)

Los/as individuos/as enfrentaron la *prueba* (Martuccelli, 2007b) de *estudiar en un contexto mercantilizado*, que se ha reproducido en base a *condiciones estructurales* como el sistema económico neoliberal, amparado en la Constitución Política del Estado de 1980 que protege la *libertad de enseñanza*, es decir, la más amplia libertad de los privados en términos de abrir y mantener ofertas educativas con muy pocas regulaciones por parte del Estado. Para mostrar el efecto inmediato que ha tenido señalaremos que el año 1990 existían 18 programas de pregrado para estudiar Psicología, y el año 2011 ascendieron a 122, por tanto, se ha verificado un crecimiento de 578 %. A esto podemos agregar que el 88 % de los programas de formación de pregrado en Psicología son impartidos por Universidades Privadas y solo un 12 % por universidades Estatales⁴², lo cual da cuenta de una clara privatización de la oferta.

La *prueba* (Martuccelli, 2007b) de “Estudiar en un contexto mercantilizado” se articula en base a un *ideal* (Araujo, 2009a) de individuo competitivo, orientado por una racionalidad instrumental costo-beneficio en el ámbito del mercado. En este mismo sentido, otra arista estructural de la mercantilización es que los(as) alumnos(as) y/o sus familias deben asumir el costo arancelario total o parcial de la carrera, mediante el Crédito con Aval del Estado (CAE), por tanto, en muchos casos los(as) alumnos(as) deben “trabajar para pagarse los estudios”, tal como lo podemos apreciar en el siguiente pasaje:

El hecho de haber estudiado en una universidad privada, privada y no en una Estatal o Privada Tradicional, en mi caso, eso constituyo un desafío súper bonito porque *tuve que empezar a trabajar y a estudiar al mismo tiempo* y como mi familia vivía en Casa Blanca, trabajé en las viñas los seis años que estudié en la universidad, con la lógica del temporero, o sea, *el verano era trabajo, trabajo de sol a sol, para juntar unas “lucas” [algo de dinero] para la matricula, para juntar las “lucas” para el primer mes, para juntar las “lucas” para los materiales, para no sé, los “puchos” [cigarrillos], fotocopias*. Y *el resto del año se me abrió la oportunidad de seguir*

42 Elaboración personal a partir de páginas oficiales del Ministerio de Educación como son “Futuro Laboral”, actualmente denominada “Mi Futuro” y datos del Consejo Nacional de Educación (CNE) que han sido utilizadas ya en otras investigaciones. Ver por ejemplo Venegas (2010, 2013).

trabajando en el mundo del vino, pero ya no con la lógica del temporero sino en la lógica del guía turístico y tenía que cumplir responsabilidades más estéticas dentro de ese ambiente, llegaba a recibir a los turistas, era una especie de anfitrión en el mundo del vino y claro, como estudié Psicología, uno va desarrollando diferentes habilidades blandas que permiten sobrevivir en ciertos ambientes de manera holgada, con eso y un poquito de manejo de inglés me permitía poder tener vinculación con los extranjeros por lo tanto los fines de semana donde había más flujo de turistas, si uno hablaba bien y se portaba uno bien durante la visita guiada uno tenía una buena propina (Marcos, 36 años, psicólogo clínico, social-comunitario, profesor universitario, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 2”).

La prueba (Martuccelli, 2007b) de estudiar en un contexto mercantilizado, viene reproducida mediante condiciones estructurales caracterizadas por una ausencia de políticas públicas que garanticen derechos sociales, pues lo único que se protege son derechos individuales y privados (Atria, 2015; Atria, Larrain, Benavente, Couso, Joignant, 2013). Por lo mismo, el área de *los cuidados de otros y la educación preescolar* deben ser asumidas mayoritariamente con un financiamiento privado o mediante el apoyo de redes familiares. Este es un punto muy relevante por cuanto en el contexto universitario hay alumnos(as) que además son padres y madres durante su formación de pregrado. Por tanto, frente a la ausencia de redes de apoyo familiares, estatales o universitarias deben asumir el desafío permanente de “compatibilizar estudio-crianza”, para ello, deberán recurrir a *soportes invisibles* (Martuccelli, 2007a) relacionados con la gestión que se hace del tiempo, intentando reducir, tanto como puede la colisión entre esas *dos esferas del estudio y la crianza*. Lo señalado lo podemos apreciar en los siguientes pasajes:

Yo en segundo año ya estaba criando, además me emparejé y tuvimos la suerte de poder irnos a vivir juntos, entonces el hacerse cargo de la casa y de la crianza, en paralelo estar estudiando ahora eso fue un desafío sí, pero fue lo que más me motivo y me enderezó también, fue una mezcla de las dos cosas, porque claro me puse responsable, lo que además vi en mi cría la razón para sacar la carrera, la razón para estudiar, la razón para todo, pero en la realidad lo cierto es que *para hacer los trabajos teníamos que turnarnos, entonces uno*

trabajaba hasta las dos de la mañana, el otro después se iba la casa, el otro podía trabajar después de eso y teníamos que hacer algo así con los trabajos sobre todo cuando eran en grupo o cosas por el estilo, cuando teníamos tiempo para estudiar nosotros estábamos cambiando pañales también o resolviendo temas de pareja que cuando estás solo pololeando es distinto a estar casado y con familia y con un hogar estructurado con las expectativas...que aquello acarrea, entonces sí fue un desafío pero también fue un motivador (Ernesto, 52 años, Magíster en Psicología Social, profesor universitario, período histórico 1990-2011, "Universidad Estatal 2").

Bueno, de todas maneras, claro que sí, *porque como mujer como madre digamos, es complejo porque de verdad que uno se va metiendo tanto que por ejemplo yo salía, igual hacia mi vida con mi marido, íbamos a ensayos del conjunto folclórico, llevábamos a los niños y yo iba y andaba con mis cuadernos y con mis libros yo andaba leyendo, estudiando, salíamos de paseo íbamos a la playa y yo en el auto iba estudiando, o sea, en la noche igual, me acostaba con el libro y me quedaba dormida y eso fue de mucho esfuerzo, mucho, mucho esfuerzo, los primeros años fueron fuertísimos, el primer año fue duro, duro, lloré varias veces porque me costaba, me costaba tenía que agarrar el training [el nivel de exigencia], tenía las neuronas fuera de training [sin entrenamiento] como mamá. También recuerdo que más de una vez me tocó que salíamos a las ocho (20:00 horas) de la universidad y habíamos tenido clases desde las ocho de la mañana (08:00 horas), ¡¡todo el día!! (Patricia, 62 años, psicóloga clínica, ejerce en programa educacional y consulta privada, período histórico 1990-2011, "Universidad Privada 2").*

Por otro lado, durante la formación de pregrado en el período 1990-2011 se da un "difícil discernimiento del área de formación", esto quiere decir, que en una carrera de Psicología resulta importante ir perfilando el área o campo no solo por el cual se tiene interés, sino además aptitudes, sean estos el Área Clínica (infanto-juvenil o adultos), Educacional, Organizacional o Comunitaria a lo cual se agrega la definición del enfoque teórico predominante: psicoanalítico, conductista, humanista, transpersonal o sistémico. El discernimiento del área y del enfoque teórico predominante resulta central para los(as) estudiantes de Psicología pues a partir de estos elementos se va desarrollando los procesos de *identidad profesional*

(Ruvalcaba-Coyaso y Herrera, 2013; Ruvalcaba-Coyaso, Uribe y Gutiérrez, 2011; Ruvalcaba-Coyaso y Uribe, 2011). Lo señalado lo apreciamos en el siguiente pasaje:

El principal desafío mientras estudiaba *era perfilarme hacia una u otra área ya que en esa universidad eran varios perfiles: Clínico, organizacional, comunitario y educacional y ahí me costó un tanto darme cuenta por donde iba a seguir*, aunque logre perfilarme por lo que más me gustaba que *era lo social lo comunitario, o sea, el enfoque de la interrelación con el entorno social, y lo enfrenté estudiando en un constante encuentro con mi yo interior con lo que había soñado* (Alberto, 38 años, psicólogo clínico ejerce en APS, período histórico 1990-2011, “Universidad Estatal 2”).

Podemos señalar que los(as) psicólogos(as) caracterizan la formación de pregrado en Psicología en el período 1990-2011, como *una educación masificada que ha mermado su calidad por la menor exigencia* de los profesores, reducción de la malla, diversas jornadas de estudio, se suma a la tradicional jornada diurna, la vespertina, además, de modalidades semipresenciales, virtuales u *on line*, que si bien, pueden ser apreciadas como un signo de modernización en la enseñanza de la carrera, tienden más bien a ser vistas como la expresión de un interés mercantil de la universidad y no desde una lógica de formación con calidad, pertinencia ni compromiso social (De Armas, Ramos, Cárdenas, Ferretti y Venegas, 2017). Ejemplos de estas temáticas las podemos leer a continuación:

Bueno los estudiantes de jornada vespertina o en programas *on line* son estudiantes-trabajadores, tienen características en sí mismas que son distintivas, son procesos de enseñanza, procesos de aprendizaje diferentes, pero además, ¿cómo entienden? Voy a decirlo así, yo percibo que los profesores que están en programas vespertinos o especiales, *tienden a ser más flexibles, tienden a ser entre comillas más comprensivos*, incluso *tienden a exigir menos* porque como el otro está trabajando, tiene más cosas que hacer, entonces no puede rendir de una misma forma, *pero eso significa que en algún minuto los estas dejando pasar con criterios más blandos, menos estrictos que a los sujetos del diurno*, entonces yo podría decir bueno ¿qué estás dejando pasar? Que en el fondo entonces vas a tener un alumno que sale de Psicología, a un profesional *que no sabe hacer psicoterapia porque lo dejaron pasar, que*

no sabe hacer contención, que no sabe hacer un diagnóstico clínico diferencial, que no sabe hacer una intervención comunitaria porque algo le dejamos pasar, fuimos menos estrictos con la exigencia, porque cuando un alumno pasa con 4,0 [nota mínima de aprobación]. Me pregunto, por ejemplo, ¿debiese pasar con un 4,0 terapia clínica? Después se supone que vas a salir al campo laboral y vas a aprender «echando a perder» [dañando], le vas a joder la vida a la gente (Ernesto, 52 años, Magíster en Psicología Social, profesor universitario, período histórico 1990-2011, “Universidad Estatal 2”).

Yo creo que hay que estar abierto a las nuevas formas de relacionarse, de estos nuevos fenómenos, que tiene que ver principalmente *con internet y la llegada de la modernidad*. Yo creo que estamos *transitando hacia una formación híbrida, cursos online por un lado y cursos presenciales por otro, y creo que en forma muy apresurada vamos a transitar a la formación online en 100 %*, eso tiene sus costos y hay que tener cuidado pero creo que no hay que restarse de las posibilidades que trae eso, *no veo por qué un psicólogo que se forme de manera online no pueda el día de mañana ser un muy buen psicólogo que haga un real aporte a la profesión*, lo que si hay que tener cuidado de que la formación sea idónea (Eduardo, 43 años, Magíster en Psicología Social, profesor universitario, psicólogo clínico, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 4”).

Yo veo que *ha disminuido la calidad de la formación para la carrera de Psicología*, si tú miras, *se ha acortado la carrera, el pregrado a cuatro años en varias universidades. Antes, se hacían exámenes para entrar*, no solamente había que tener el puntaje en la Prueba de Aptitud Académica (PAA), había que *aprobar una batería de test psicológicos más entrevista personal con un psicólogo clínico*. Desde hace años que esto se dejó de aplicar. Recuerdo que *nos hacían leer mucho, mucho, libros completos, nosotros no reclamábamos porque entendíamos que formaba parte de una formación rigurosa. Ahora se lee poco, algunos alumnos solo estudian a partir de las diapositivas Power Point que entrega el profesor*. Ahora los alumnos siempre están reclamando *si les dan libros a leer, les debes seleccionar como máximo algunos capítulos del libro, reclaman si tienen que estudiar mucho* y creo que estamos en un sistema educativo y social que *los enseña a que sean cómodos, que quieran todo ya hecho, bajar resúmenes de internet para no leerse los libros, son flojos* (Paulina, 36 años, psicóloga clínica ejerce en APS, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 1”).

Como un legado sociopolítico de la Dictadura Militar (1973-1990) en las universidades, especialmente en las privadas, retornada la democracia (1990-), se mantiene una formación académica paternalista, autoritaria con poco espacio para el disentimiento por cuanto existe un concepto de *profesionalización mecanicista* (Domingo, 2010), que es acrítica, se orienta por las demandas del mercado, una concepción utilitarista, pragmática y presentista. Frente a este modelo de formación predominante, fuertemente clientelar, el papel de los(as) individuos(as) ha sido, en algunos casos, la acción política en el contexto de una cultura universitaria que no permitía la disidencia ni una postura que cuestionara el paternalismo. Lo señalado lo apreciamos en el siguiente pasaje:

Yo pase mi vida universitaria muy bien, recuerdo que hice hartas cosas, participamos en movimientos sociales y políticos, yo siento que fui un aporte a un montón de cambios en el interior de la universidad, pero siempre sentí que *había poco espacio para el disentimiento. Yo sentí que la universidad nos infantilizaba, mi profesión en términos académicos no se promovía una apropiación crítica de los contenidos* (Daniela, 45 años, psicóloga en programa social de infancia, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 5”).

En la década de 1990 junto con las Universidades Privadas —que expandieron fuertemente la oferta como ya señalamos—, surgieron algunos proyectos en las Universidades Estatales que materializaron la apertura de la carrera de Psicología en un contexto de fuerte mercantilización de la Educación Superior. Las Universidades Estatales, pese a entrar al mercado con una inversión y financiamiento muy menor que la competencia privada, de alguna forma, fueron construyendo un proyecto que enarbolando el rol de lo público como capital simbólico, se fueron abriendo un espacio, pero como decíamos, con un financiamiento menor, que se expresaba en una infraestructura más básica, en cuanto a no contar con una sede que perteneciera a la universidad, pues era arrendada, una implementación de textos muy acotada en la biblioteca, lo cual obligaba a los(as) alumnos(as) a recurrir a bibliotecas de otras carreras dentro de la misma universidad como así también estaban obligados a ir a otras universidades. Si bien, eso puede ser leído claramente como un déficit, de alguna manera los(as) profesores(as) fueron instando a los(as) alumnos(as), en tanto que individuos a desarrollar una “automotivación para el aprendizaje”, es decir, utilizar un

soporte invisible (Martuccelli, 2007a), en otras palabras, el individuo que se sostiene desde sí mismo recurriendo a sus propias “habilidades blandas” motivacionales, para enfrentar el desafío de la limitada bibliografía existente para preparar los contenidos de las distintas asignaturas, transformándose a la postre, en una característica que la universidad imprimió a su sello profesional, que es la de estar siempre motivado por la búsqueda de conocimiento. En ello, además, ha tenido un rol predominante el que la casa de estudio de naturaleza jurídica Estatal, no concibe la educación como un bien de consumo o un mero servicio educacional de naturaleza clientelar, por tanto, permitió desarrollar en los(as) alumnos(as) una responsabilidad propia por sus aprendizajes. Esto lo podemos apreciar en el siguiente pasaje:

Yo diría que la escuela sí quería formar un determinado tipo de profesionales, más bien, era una malla generalista, por una parte, y sí de hecho acá en mi generación salieron de todo lo que se te ocurra *organizacionales, clínicos, comunitarios, psicoanalíticos, humanistas, cognitivos y sistémicos*. Lo que hace, además, difícil tener un cierto perfil, o sea, que están variando los que salen como para decir que tienen un perfil, pero hay como un logo, un sello que la gente de afuera sí distingue a los que salieron de esta universidad, o por lo menos, distinguía a los de mi generación, *que nosotros éramos unos busquillas, acérrimos buscadores, no teníamos grandes bibliotecas, no teníamos espacios propios, no teníamos muchas cosas, entonces teníamos que andar... estábamos obligados a que nosotros mismos... buscando nuestro espacio de aprendizaje más materiales u otras cosas y eso se notaba en todos nosotros, estábamos constantemente abarcando, de ir un poquito más allá, buscar siempre más, las cosas no se daban por hechas, cosa que uno podía ver en otras escuelas, nosotros las hacíamos funcionar de una u otra forma. Como te decía recién eso de estar constantemente buscando otras alternativas o ser “ratón de biblioteca” [ávido de conocimiento, devorador de libros] es una de las cosas que yo aprendí de la escuela, porque de una u otra manera, insisto como nosotros estudiábamos en una Escuela chica, porque estaba recién naciendo, nosotros teníamos que ir a la Escuela de Trabajo Social a buscar un libro, nos pasábamos por varias bibliotecas. Cuando yo hice la tesis, en esa época, tuve que revisar la biblioteca de la Católica en Santiago, la biblioteca de la Universidad de Chile en Santiago, la biblioteca de la Universidad Diego Portales,*

la biblioteca de la Católica aquí en Valparaíso, la nuestra obviamente y otro par de universidades, entonces sobre el tema de las actitudes, que era un concepto central de mi tesis, no había nadie que supiera más que yo, así de sencillo, porque había revisado de las universidades todas la bibliotecas y las revistas que tenían, sobre los modelos actitudinales yo sabía más que mis profes, de hecho, en algún minuto mi profe guía me contactó a petición del profesor informante cuando le toco a él pasar el tema de actitudes en su ramo de psicología social, me llamo a mí y me dijo: «por favor hágalo usted que está más actualizado que yo» y eso fue un gran reconocimiento del profesor a mi trabajo. Los profesores fueron exigentes, o sea, es que a mí los profesores chicotearon [exigieron con insistencia] para que *buscáramos, para que averiguáramos no te daban las cosas hechas*. Tú tenías que buscar los libros, *tú a hacer un poco más allá y eso yo lo reconozco total y absolutamente de la formación que he recibido de la universidad* (Ernesto, 52 años, Magíster en Psicología Social, profesor universitario, período histórico 1990-2011 “Universidad Estatal 2”).

Cuando los(as) alumnos(as) recuerdan su formación de pregrado en Psicología y la piensan de modo transversal, llegan a distintas constataciones, para algunos(as) “hubo formación de pregrado con perspectiva de género”, para otros la “formación académica fue sin perspectiva de género”. Esto se relaciona con el hecho que la perspectiva de género ha tenido una limitada y variable nivel de inclusión en el período 1990-2011. Al respecto, podemos señalar que no existen asignaturas específicas en la formación que aborden problemáticas psicológicas, psicosociales u organizacionales desde la perspectiva de género, más bien se trata que en algunas asignaturas se citan trabajos donde aparecen temas relacionados con género. Lo podemos apreciar en los siguientes pasajes:

Claro, *tuve perspectiva de género*, lo que pasa es que *fue más de un profe, de una mirada...* esa fue la riqueza de haber tenido tanto profesor y bien buenos profesores. Por ejemplo, en familia y sociedad, se tocaba el tema desde esa mirada, como te digo muy *desde lo psicosocial y del término de pertenencia, identidad, desarrollo femenino, la mujer en la sociedad*, en otro ramo, que ahora no recuerdo el nombre, que tiene que haber sido yo creo que más tirado desde un punto de vista psicoanalítico, *la*

psicóloga mujer, en periodo de gestación atendiendo pacientes, como género concretamente, la mujer embarazada, influye en la dinámica transferencial, fue muy interesante, y también con el profe de metodología de la investigación también analizamos situaciones de género en términos de identidades de gays, lesbianas, situaciones en la pubertad, adolescencia, desarrollo, la perspectiva de la mirada de género, entonces hubo muchas entregas, muchas miradas desde diferentes puntos de vista, diferentes profes, inclusive el psicoanálisis, y bueno desde otras perspectivas igual, pero lo que más recuerdo, con mensajes más claros, con contenidos es como esos tres puntos, digamos (Patricia, 62 años, psicóloga clínica y participa en programa educacional, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 2”).

Fíjate que no, mi formación como psicólogo no tuvo perspectiva de género, me acuerdo de finales de los años 90 cuando yo estaba egresando, había charlas en relación al género, a la violencia de género, también Chile se había suscrito a la Convención Internacional de los Derechos del Niño, poquito después, se reformó la política de infancia, y ahí empezó a llegar más fuerte el tema del género como parte de las políticas públicas. Pero, a comienzos de los 90, Chile era una isla respecto de la cultura, lo seguimos siendo creo yo, donde no estábamos al tanto de lo que estaba pasando culturalmente en otros países, y no le estábamos dando la importancia que tiene al género y los derivados que enfatiza esta perspectiva: la violencia, el machismo, etc. Y otros vicios se generaban a partir de eso. El tema de la convivencia natural recíproca con los mismos derechos y deberes entre hombres y mujeres era una cuestión que estaba instaurado pero no como una asignatura especial, no estaba plasmado el quehacer del psicólogo con esta visión, era algo que estaba salpicado por aquí y por allá, como algo que estaba en boga cada vez más, pero no era parte de la formación fundamental de los alumnos, eso vino después, a finales de los 90 a principios del 2000 como decía, con la política de infancia me acuerdo y la Reforma Judicial, cuando se dejaron atrás los Tribunales del Crimen y el Juicio Oral en lo Penal, los Tribunales de Garantía, y un poquito más el 2006 los Tribunales de Familia (Eduardo, 43 años, Magíster en Psicología Social, profesor universitario, psicólogo clínico, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 4”).

De forma transversal los desafíos que enfrentaron los(as) estudiantes de Psicología en el período 1970-2011 fue la “Difícil adaptación a la vida universitaria”, para enfrentar este desafío recurrieron a un tipo de *soporte confesable* (Martuccelli, 2007a) como es el apoyo de compañeros(as) de curso, y en algunos casos hasta profesores para enfrentar las exigencias del primer año de universidad, específicamente como así también alcanzar un rendimiento que les permitiera aprobar asignaturas de distintas áreas de la formación. Lo señalado lo apreciamos en los siguientes pasajes:

Era estudioso, no era muy amigo de las fiestas, era estudioso, no tanto, no era un tipo flojo, me creía en ese tiempo muy capaz y tenía compañeros que me ayudaban mucho y los primeros meses, los primeros años fueron difíciles porque yo venía del colegio y encontrarme con esta libertad de la universidad, sin comunicaciones, sin que supieran si uno iba a clases o no, era interesantísimo entonces se transformó en esta cosa como de escenario social, entonces yo la pasaba bien, bueno, jugábamos fútbol con mis compañeros, y un año, tercero creo, quede reprobado en diciembre y me quedaron 4 ramos para marzo, que “me los comió el fútbol” [reprobó por dedicar mucho tiempo al fútbol], la verdad, bueno ellos nunca reprobaron yo me atrase pero saque los ramos después en marzo así que los pille y nos quedamos juntos, pero no fue fácil para mí porque hubo cosas que me eran complicadas, por ejemplo, tuvimos mucho en el área biológica, digamos, psicofisiológica con una excelente profe muchos profesores con la influencia de los norteamericanos, toda esa cosa psicofisiológica era fuerte, pasábamos en clases de neurociencia y todas esas cosas por el estilo, nos formamos en eso fuertemente. También ahí empezó a gustarme la psicología cuando empecé a trabajar en laboratorio, entrenamiento con las ratas, las palomas, teníamos que hacer operaciones... personalmente me sentía como científico, había todo un tema con hacer una psicología científica, aprendí muchas cosas, todo esto que me costaba me gustaba. Lo otro que me complicaba era el inglés, fui capaz de aprenderlo, pero esas cosas eran difíciles, estadística también me costó un poco, pero me gustaba también (Andrés, 67 años, Doctor en Psicología, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

El estudio en la universidad me costó harto porque se me hizo más fácil el colegio, entonces no tenía mucho hábito de estudio como que “calentaba

a último minuto” la materia me lo aprendía daba la prueba después se me olvidaba y pase bien así toda la Enseñanza Media, entonces no, *en la universidad es distinto, tenía que estudiar mucho, el volumen de información era mucho más y no sabía cómo estudiar, primero me costó* y las evaluaciones también eran muy difíciles porque piensa que yo era una mina que quería estudiar Psicología para relativizar el mundo, entonces ¡¡no me puede poner una prueba de alternativas al frente!! (Risas) porque para mí *todo es posible dependiendo desde donde lo digas entonces me costó mucho*. Pero terminé resolviendo el tema de las pruebas alternativas gracias al profesor que fue un profe muy «buena onda» [cercano, empático] que me abrió la puerta de su oficina y que me enseñó a responder pruebas de alternativas, desde entonces les digo a mis alumnos que en las pruebas de alternativas usted responde la más probable, porque de algún punto de vista todas pueden ser, entonces responde la más probable y estamos. Más adelante yo fui ayudante de ese profesor y él fue clave en ayudarme con eso en particular con cómo responder las pruebas de alternativas y con darme confianza teniéndome de ayudante *a pesar de que mi promedio en su ramo no era el mejor, de hecho no me iba muy bien tampoco* y luego tener un grupo de amigas bien “power” [muy buenas] que efectivamente te «soplaban» en las pruebas más difíciles [te decían con disimulo las respuestas sin que se percatara el profesor], te ayudan a entender las cuestiones de Biología, por ejemplo que para mí *fue un desastre* o de Psicoanálisis que yo sufrí con psicoanálisis, no entendía nada, entonces tenía a mis compañeras de curso, a mis más amigas tratando de que yo entendiera algo de psicoanálisis para pasar con el 4,2 [la nota de aprobación mínima es 4,0] que pase, como eso también fue, como de harto grupo, *yo tengo muchos recuerdos de haber pasado días completos, noches completas con mis amigas estudiando...* y después en cuarto fue distinto porque en cuarto empecé a salir a terreno, era como de ser psicólogo, no como de pensar en la Psicología, sino como de hacerlo de verdad y ahí a mí ya me iba bien pero si me ponías como frente a los pacientes, yo atendí a dos familias, me ponías en familia yo me sentía súper cómoda o si estaba en la empresa, o si tenía que ir a una empresa o si tenía que ir al colegio, donde mejor lo pasaba, en esos contextos lo pasaba muy bien, era grato el proceso de aprendizaje y era ponerle nombres teóricos a las cuestiones

que uno veía en la realidad y eso a mí se me hacía más fácil, *pero los primeros años era como tan teórico y repetir conceptos abstractos me costó mucho* (Consuelo, 35 años, Doctora en Psicología, psicóloga educacional, período histórico 1970-1989, “Universidad Privada 1”).

La formación en *el primer año, fue la más difícil, era mucha la exigencia, era frustrante*, las primeras pruebas «sacabas rojos» [notas deficientes], junto con eso que es el tema académico, *tuve que salir de mi casa y vivir sola, y eso me influyó*, porque muchas cosas de tu vida cotidiana cuando vives con tus papás, se preocupan ellos de eso. Además, yo venía de un colegio que, aunque no me iba mal, *me di cuenta que yo estaba mucho más atrás que otros alumnos, me costó mucho el rendimiento en primero*, igual me ayudaron mucho un pequeño grupo que tenía de compañeras que «me apañaban» [apoyaban] harto (Carla, 27 años, psicóloga organizacional, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 1”).

Siguiendo con las características transversales en la formación académica de pregrado (1970-2011) se reconoce que las universidades han entregado una “Formación generalista de calidad”, en esto se acentúa el carácter de diversidad de enfoques paradigmáticos en Psicología, como así también la calidad de los docentes que representaban esos enfoques, entonces en tanto que individuos(as) recurren al *soprote confesable* (Martuccelli, 2007a) de la relación con los profesores, con otros profesionales en el contexto de la formación en aula como en extensión referida a congresos y simposios por ejemplo. Lo señalado lo podemos apreciar en los siguientes pasajes:

Por lo menos en mi Escuela hubo, no sé si lo seguirá habiendo, pero en ese tiempo *hubo interés de formar un psicólogo bastante pluralista con un conocimiento bastante profundo de las distintas orientaciones psicológicas*, yo aprendí mucho con varios profesores de Psicoanálisis, Humanismo, el enfoque Sistémico, el enfoque Transpersonal y por supuesto el Conductismo, tuvimos profesores en todas esas áreas bastante ilustres, algunos pioneros, realmente en ese sentido tuvimos un lujo de profesores, que eran algunos de ellos intelectuales y si bien no eran muchos, eran buenos profesores (Claudio, 57 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

Una de las cosas que me atrajo de la malla [estructura del plan de estudios] de esta universidad fue que *estaban todas las Escuelas de*

Psicología, estaba la Humanista-transpersonal, la Cognitiva conductual, la sistémica, la psicoanalítica, entonces estaba todo ahí. Para mí eso era súper enriquecedor. Me gustaba mucho, mucho, y yo creo que eso fue una de las cosas más enriquecedoras de haber entrado en ese tiempo, a verme impregnado de eso porque en primero y segundo me lo vivía intensamente, fui a todos los simposios, los congresos y fue diverso, amplio, conocer de todas las ramas, las tendencias y los profesores representaban esa diversidad, fue súper, súper positivo, un tremendo aporte y que me ayudó mucho a abrir los ojos y abrir la mirada y los poros dentro de la Psicología (Patricia, 62 años, psicóloga clínica, ejerce en programa educacional y consulta privada, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 2”).

Ha sido valorado positivamente por los estudiantes de Psicología del período 1970-2011, “La diversidad de alumnos por cuanto potenciaba la formación”. En este sentido, la gama de amplitud de los(as) estudiantes se transformó en fuente de apoyo en la convivencia cotidiana, en una motivación por la carrera, estamos frente a un *soporte confesable* (Martuccelli, 2007a), basado en el gusto y motivación por la diversidad como fuente para nutrirse de las múltiples miradas, y por esa vía valorar la carrera de Psicología que estudiaban, lo cual apreciamos en los siguientes pasajes:

Es una época preciosa de la vida universitaria, una cosa que me marcó fue haber estudiado en *un campus universitario donde estaban muchos otros estudiantes de muchas otras carreras*, y eso te permitía jugar al fútbol, intercambiar tu opinión con gente de otras carreras, juntarte con gente, los de Sociología eran nuestros grandes compañeros y nuestros grandes adversarios en el fútbol, eran tan malos como nosotros pero *te juntabas, hablabas de temas diversos, había más libertad para cosas políticas, esa cuestión de conversar y discutir, las asambleas, todas esas cosas me marcaron* (Andrés, 67 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

En el fondo yo siento que la universidad cuando abre este espacio para *comprender la pluralidad de lo democrático* de esta universidad tenía compañeros que venían de segmentos bastantes populares de poblaciones históricas, antiguas, algunas con una memoria histórica de resistencia a la Dictadura Militar, donde habían compañeros frentistas, donde habían compañeros de la Beca Valech, compañeros que

habían sido torturados, compañeros que habían estado en Bulgaria o en países detrás de «la cortina de hierro» como le llamaban, con compañeros que venían del Jardín del Mar [sector habitacional de familias de nivel socioeconómico alto], que iban a La Parva [centro de esquí chileno] todos los fines de semana y se generaba un dialogo pluralista y no había conflicto (Marcos, 36 años, psicólogo clínico, social comunitario, profesor universitario, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 2”).

El modelo económico neoliberal se reproduce mediante un diseño sociopolítico institucional (De Armas y Venegas, 2015) que, elaborado durante la Dictadura Militar, especialmente desde la década de los 80, reproduce la “segmentación socioclasista de las universidades”, se mantiene la “diferencia en el perfil de ingreso según tipo de universidad”. En este sentido, la universidad se convierte en un nivel educativo que mantiene la desigualdad y la estratificación socio-clasista (Bourdieu, 2004, 1997a, 1997b; Orellana, Guzmán, Bellei, Gareca & Torres, 2017). Por lo mismo, se constata que “la universidad carece de pertinencia social”, pues no alinea su misión con un proyecto de país ni se vincula con el territorio donde se enclava para mantener una interacción socio-cultural de aporte a su entorno. Una situación como la descrita hace que la enseñanza de la Psicología esté en crisis por cuanto se ve limitada la posibilidad de desarrollar *compromiso social* (De Armas, Ramos, Cárdenas, Ferretti y Venegas, 2017).

En el sistema económico neoliberal, las universidades implementan una maximización y obtención de recursos bajo la lógica del *capitalismo académico* (Slaughter & Leslie, 1997), de este modo, “las universidades se diferencian en el tiempo que reconocen para investigar” a los(as) profesores(as), un modelo de explotación y autoexplotación por parte de los(as) profesores(as).

Lo que hemos señalado en términos de la reproducción socioclasista de las universidades y el capitalismo académico imperante en ellas lo apreciamos en los siguientes pasajes:

Hay diferencia entre los programas diurnos creo yo entre sí, aunque uno trate de decir que no, pero sí, hay diferencia en los programas que tienen la “Universidad A” [Privada Tradicional] en Santiago, la

“Universidad B” [Estatual capitalina], ¡qué sé yo!, la “Universidad C” [Estatual regional], con los que hay entre, por ejemplo, la “Universidad D” [Privada Regional] y la “Universidad E” [Privada capitalina], igual *se nota que están dirigidas a estratos socioeconómicos distintos, segmentos poblacionales, incluso clasistas, es absolutamente así*, o sea, la “Universidad F” [Privada de un arancel muy alto] *marca un segmento de clase alta*, la “Universidad Privada G”, *se lleva el fondo de la olla* [alumnos(as) de nivel socioeconómico más bajo], *digámoslo un poco, descarnadamente, es así* (Ernesto, 52 años, psicólogo social, profesor universitario, período histórico 1990-2011, “Universidad Estatal 2”).

Las Universidades Tradicionales [Privadas y Estatales anteriores al 80] *reciben un grupo de estudiantes en mejores condiciones, un mejor perfil de ingreso*, en general, que las Universidades Privadas, entonces las universidades Privadas, efectivamente, tienen que hacer su trabajo, la universidad tradicional están esperando que sea el estudiante el que haga su trabajo, entonces hay un énfasis mayor en las universidades privadas que las universidades tradicionales en tratar de elevar el perfil académico más descendido con el cual entran, yo creo, que al final de cuentas, los estudiantes salen con perfiles actitudinalmente distintos dependiendo de si salieron de una universidades tradicionales o privadas (Consuelo, 35 años, Doctora en Psicóloga Educativa, período formativo 1990-2011, “Universidad Privada 1”).

Si las universidades realmente mantuvieran esa mirada de universidad, de universo, universalidad y que se posicionaran, digamos en el rol de *responsabilidad frente a la sociedad*, lo que significa tener carrera, que nosotros formamos que se yo, en este caso psicólogos, sociólogos, que sé yo, médicos, odontólogos, etc., pero que estén enfocados a entregar a la comunidad, a la sociedad, planes y proyectos que sean viables, que sean tangibles, que sean aterrizados a la necesidad actual del país y no estar pensando que por que en España hicieron una reforma educacional, nosotros igual la vamos a hacer acá, resulta que son culturas distintas, necesidades distintas, proyecciones distintas, la tierra es distinta, la gente es distinta. Entonces *si las universidades tuvieran una mirada mucho más empoderada con respecto al país, a la pertenencia y todo lo demás, se podrían hacer políticas sociales y de*

salud específicamente, sobre todo salud mental mucho más adecuadas. Yo llevo años, desde que era chica vengo escuchando un montón de cosas que se siguen dando, y por ejemplo, en este país no hay cultura de salud mental, no hay educación de salud mental, es cosa de preguntarse, por ejemplo, por qué la gente tiene que mentir para ir al psicólogo, me ha tocado tantas veces, pacientes que van, de ciertos sectores según la clase social, socioeconómica, no dicen que van al psicólogo (Patricia, 62 años, psicóloga clínica, ejerce en programa educacional y consulta privada, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 2”).

Pero cachay [te das cuenta] que hay profesores que publican en las universidades privadas pero no es porque la universidad te pase plata, te otorgue horas para investigar o te diga: “¡¡dale, publica!!”, no es eso no es así, si tú te vas al otro lado, a las universidades Estatales y algunas Privadas Tradicionales [universidades que existían anterior a la reforma universitaria del 80] tienes a profesores que están parte de su media jornada o haciendo su jornada completa dictando un ramo y yo estoy haciendo nueve ramos “boleteando” [emitiendo boletas de honorarios], entonces la distinción es brutal y aquí en la “Universidad Privada Z” *la investigación es cercana a cero, la investigación que se hace la hago yo en los seminarios, es decir trabajos de investigación que hacen alumnos bajo mi guía en el contexto de la asignatura, porque yo quiero sacar la investigación para fuera*, entonces lo que yo quiero es motivar a los alumnos, claro, agarro un par de alumnos, les planteo un tema mío, profundizamos en eso, ellos tienen parte de la investigación, elaboramos, finalmente el *paper* [artículo de investigación científica] tratamos de publicarlo, pero es un trabajo artesanal, por decirlo bonito, es de albañil, de obrero, de carpintero, pero lo trabajas como Chaplin en la película “Tiempos Modernos”, en la cinta de ensamblaje, apretando tuercas. Tú *tienes cero reconocimiento, cero, cero, cero, nada de nada*, bueno el Rector que tiene un Doctorado, acaba de hacer una declaración que va a seguir en un esquema de universidad, básicamente, centrada en el pregrado, formadora de profesionales, no tiene una revista científica ni centro de investigación ni nada semejante, está muy carenciada (Ernesto, 52 años, psicólogo social, profesor universitario, período histórico 1990-2011, “Universidad Estatal 2”).

25. UNA CRÍTICA GENERACIONAL A LA MERCANTILIZACIÓN

A continuación, nos referiremos al caso de psicólogos(as) que se formaron e iniciaron su ejercicio profesional en el período 1970-1989, siendo de una generación anterior tienen una importante experiencia que aportar en términos del contraste que perciben respecto de la formación que recibieron y aquella modalidad de enseñanza actual para formar a las nuevas generaciones de psicólogos(as). Un primer punto, se refiere a una crítica al modelo económico neoliberal que ha *desprofesionalizado* a la Psicología (De Armas, Venegas y Lorenzo, 2016) y que en una de sus expresiones se manifiesta como transformación radical de la interacción alumno(a)-profesor(a), que ha devenido en *clientelar*. Estos aspectos, desde la experiencia de los(as) individuos llegan al convencimiento que “el neoliberalismo ha destruido la formación en Psicología” tal como lo apreciamos en el siguiente pasaje:

En el modelo actual de universidad el alumno siente que tiene unos derechos como cliente, entonces yo siento que yo les estoy haciendo un favor a los alumnos, cuando la universidad de antaño era al revés, eso no me gusta mucho de las universidades hoy día. Es algo así como: “*date con una piedra en el pecho [reconócelo con fuerza] porque elegí esta universidad porque o sino me voy a otra*” o “*date con una piedra en el pecho que yo vengo a clases y no te evaluó mal porque o sino estarías cesante*”, esa sensación no me gusta, los profes estamos hoy día expuestos a eso, eso *afecta gravemente a la formación de los alumnos*, porque al final yo como profesor en esta o en otra universidad, *al final tienes que darle la razón a los alumnos aunque tu sepas que por ahí no va la cosa* y eso te obliga a trabajar con un cierto temor, incluso eso, no recuerdo que pasaba cuando yo estaba estudiando, cuando yo estaba estudiando “*pa’ fuera no más, no importa*”, *no había esta cosa del clientelismo*, ahora encontré la palabra correcta, *ahora los alumnos son clientes*, entonces el cliente tiene esta cosa de: “*yo voy donde me ofrezcan mejor*” entonces *puede ser más barato, más facilidades de pago, más fácil aprobar* y entonces *tú terminas en este modelo con gente que “sin moverse del escritorio” [sin esforzarse] sale titulado de psicólogo, esta falta de regulación es absurda*, porque no lo hacen con los médicos o con las otras profesiones, ¿por qué lo permiten con los psicólogos? *Este es el modelo que ha destruido nuestra profesión*. No me gusta la formación

que tienen las universidades, la orientación de las universidades que preparan a quien obtiene *una profesión solo bajo la lógica de desempeñarse en el mercado. Te vas a formar como una pequeña empresa para ejercer en el mercado, eso no me gusta*, la universidad no sé si tiene la culpa o no, *pero forma parte de este sistema neoliberal* eso genera una cosa muy mercantil (Andrés, 67 años, Doctor en Psicología, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

Se constata que la formación de pregrado en varias casas de estudios se ha disminuido a 4 años, la idea de este nuevo modelo curricular es considerar que el pregrado es un peldaño en la noción de formación continua, por tanto, la profundización debe ser obtenida por la vía de formación de postgrado, inicialmente magíster y más tarde doctorado o mediante cursos y diplomados para obtener especialización. Al respecto, existe un convencimiento de los(as) psicólogos(as) que “la reducción del pregrado afecta la calidad”, por ejemplo:

Yo eso no lo comparto eso de reducir el pregrado y cuando tú ves cómo cambia la malla, te das cuenta que con lo que reducen son las asignaturas más importantes, o sea, las asignaturas que te permiten pensar en la Psicología, reducen ramos de epistemología, reducen, hoy día Filosofía por ejemplo, reducen Antropología, Sociología de dos ramos pasan a uno, bases filosóficas o fundamentos teóricos se eliminan, entonces, ya no tienes, por ejemplo, el ramo de fundamentos teóricos de la clínica, sino «al tiro» [de inmediato] habilidades clínicas básicas, entonces entras al conjunto de técnicas en psicoterapia. Mira si a una estudiante hace poco que la estaba retando [regañando] porque faltaba a clases, claro, no estas estudiando ganadería, Psicología no es una carrera que tenga un recetario es mucho más complejo, porque estudiar Psicología implica contactarse con el dolor humano, con el sufrimiento humano, también con la alegría, pero que es de tu propia experiencia de vida, si los buenos psicólogos en el área clínica, al menos no son los psicólogos que están en perfecto estado de salud mental, son los psicólogos que logran trabajar con el otro desde las propias heridas, la mejor terapeuta en anorexia va a ser efectivamente alguien que vivió la anorexia, entonces requiere un trabajo de contactarse con tu propia persona, con tu cuerpo, con tu experiencia vital y desde allí trabajar

la experiencia vital de los otros, *eso no lo haces en cuatro años porque lo que aprenden no es lo que dijeron los libros, no es el nombre de los autores o el origen de esas teorías, sino un dispositivo como subjetivo en su determinada forma de ser y de estar en esas relaciones, ¿cómo aprendes eso en cuatro años? Además siendo tan chico [tan joven], entonces ¿cómo aprendes eso on line? ¿Cómo? ¿Cómo pueden aprender de la interacción social online?* Es una paradoja, entonces ahora ¿cómo podría normarse eso? (Consuelo, 35 años, Doctora en Psicología, psicóloga educacional, período histórico 1970-1989, “Universidad Privada 1”).

Por otro lado, las condiciones estructurales (Martuccelli, 2007b) que aseguran la mantención del modelo sociopolítico y económico neoliberal, han hecho que la formación en Psicología se masifique, haciendo de la educación una mercancía más transable en el mercado. De este modo, el uso de las nuevas posibilidades que confiere la tecnología ha traído como consecuencia la elaboración de programas para cursar la carrera de forma *on line* o semipresencial, ampliando la oferta respecto a las formas tradicionales en jornadas diurnas y vespertinas. Esto, que en principio puede ser visto como una modernización necesaria para colocar a la carrera en sintonía con las transformaciones que han experimentado las formas de enseñanza aprendizaje, por ejemplo, a través de plataformas virtuales y actividades *e-learning*. Al respecto se considera que “Los programas distintos al Diurno son de peor calidad”, refiriéndose de manera crítica a los programas vespertinos y de modo aún más crítico a “la formación de Psicología *on line* pues no permite desarrollar convivencia”, siendo la interacción cara a cara presencial, el contacto directo, piel a piel un aspecto fundamental que se pierde en la formación *on line*, dejando severamente comprometida la calidad de la formación por la falta de integralidad de la misma. Lo apreciamos a continuación:

No estoy de acuerdo con la formación *on line* para optar al título de Psicología porque esta es una carrera que potencia el vínculo, lo que sucede con el estar juntos todo el día, con el contacto. En otras carreras como Sociología, Periodismo, las Ingenierías, puedo decir que Psicología es la única carrera que antes de los 4 meses los estudiantes son cercanos físicamente unos con otros. Hoy día estaba en clases con unos estudiantes y de repente una estudiante pone su cabeza en el hombro de su vecina, eso jamás lo he visto

en Periodismo o en las Ingenierías, en otras carreras no se tocan, y esa niña no estaba proponiendo nada, con su cabeza en el hombro de su vecina, no estaba copiando, no era nada que tuviera que ver con lo sexual, es como una relación de confianza, de apoyo, como de amigos, hermanos o no sé qué, y esas cosas, ese tipo de cosas que también *son formación profesional, tanto o más importante que haber leído un texto*, son imposibles estas interacciones de manera *on line*. La formación *on line* te permite la mitad o menos, pues la nuestra no es una carrera de pura formación teórica, *pero hay un placer, el estar con, el convivir*. Por eso desconfío de las carreras *on line* (Ricardo, 60 años, psicólogo clínico, profesor universitario, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

Para mí *la formación debe ser presencial en una carrera como Psicología es fundamental, porque tú te formas con personas, tienes que alimentar relaciones interpersonales, tienes que enfrentarte con situaciones, tienes que estar en el mundo cara a cara de manera real, no virtual para ser psicólogo*. A lo mejor hay carreras más técnicas que tú puedes aprender semipresencial o a distancia, pero carreras en las que *tú vas a trabajar con personas no puedes aprenderlas sin estudiar con personas, sin que personas te lo muestren, sin vivir la experiencia de tu profesor que estudió y que vio un paciente y que te transmita experiencia, para mí es fundamental la experiencia, el contacto humano para estudiar una carrera como esta, además que la formación es mucho más de lo que te enseñan es tu día a día, es enfrentarte a situaciones, no, no me puedo imaginar...* incluso te diría más hasta estudiar Psicología en horario vespertino me genera mis reparos, porque yo hice clases en un vespertino pero en Ingeniería Comercial, y yo me daba cuenta de la diferencia en actitudes de la ingeniería comercial que iba en vespertino y los que iban en diurno, el que va en vespertino solo lo ve como un objetivo y está la menos cantidad de horas posibles en clases para poder llegar rápido a la casa. *Por eso, para mí, el vespertino no es la forma de estudiar Psicología, estudiar psicología es dedicación cien por ciento, tienes que estar ahí, no puedes hacerlo como un trámite, así como a final del día, después de tu horario laboral*. Yo, tal vez tengo demasiado la «camiseta puesta» [demasiado comprometida, identificada], pero de verdad, *siento que ser psicólogo es casi un estilo de vida, no se puede decir algo así como: «yo soy psicólogo de curso on line» te lo juro que es incompatible*, creo que hay muchas carreras que pueden hacerse *on line* o semipresenciales pero

no Psicología, *lo encuentro que se ha transformado en una formación poco seria, poco ética todo mal* (María, 62 años, psicóloga clínica, período histórico 1970-1989, “Universidad Privada 1”).

El modelo de la acreditación que impulsa la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) ha sido una forma institucional que tenía por objetivo garantizar estándares de calidad en la formación de pregrado y postgrado, se reconoce que la “acreditación universitaria está mercantilizada” y afectada por “conflictos de interés”. Una situación como la descrita muestra que el diseño sociopolítico y económico neoliberal (De Armas y Venegas, 2015) no logra colocar las regulaciones que permitan analizar con independencia y objetividad la calidad de la formación impartida, para este caso, en la formación de pregrado. Lo podemos apreciar en los siguientes pasajes:

Yo creo que la acreditación iba bien hasta *que se metió de por medio el tema de la plata*, para ingresar a una Universidad y que el alumno pueda postular al CAE (Crédito con Aval del Estado), la universidad tiene que estar acreditada, eso significó que todas las universidades lucharon por acreditarse y *no todas lo hicieron bajo las condiciones regulares* y vimos todo lo que paso con la CNA (Comisión Nacional de Acreditación) que *empezaron a venderse las acreditaciones* según número de años era lo que te cobraban. Pero quiero decir que en general el sistema no era malo, *lo que es malo es el modelo económico en donde se inserta porque también se neoliberalizó la CNA*, quiero decir, *se empezó a vender al mejor postor, o sea, si mañana yo contrato al presidente o a alguien del directorio de la CNA para un cargo alto en mi universidad, luego que me han dado la acreditación, y le pago un sueldo, obviamente que lo compré, como lo que paso con la Universidad de Las Américas que no fue acreditada apeló, la mantuvieron como no acreditada, apeló al CNED (Consejo Nacional de Educación) y le dio la acreditación. Después en otra oportunidad la misma universidad consiguió que la persona del directorio que en principio no le daba el voto favorable, cambiara de opinión y fueron acreditados. La persona renunció a la CNA y pasó a ocupar un puesto alto en esa casa de estudios. Yo creo que lo que pasa es por este modelo económico de mercado que le ha hecho un daño tremendo a las instituciones por que las obliga a venderse y a comprar, empiezan a ser uso del mercado, no sé, eso ha hecho que pase todo lo que vemos a ahora, que en el fondo el modelo de*

certificación está profundamente mercantilizado (Andrés, 67 años, Doctor en Psicología, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

Yo creo lo siguiente, me gusta el tema de la acreditación yo creo que eso puede asegurar el tema de la calidad siempre y cuando eso se haga bien y *se mantenga alejado del modelo neoliberal, y que realmente se haga bien, tú no puedes presidente de la CNA viniendo de un directorio de una universidad, no puede ser, como tampoco puede ser que me venga a acreditar aquí* a esta universidad privada un tipo con quien estamos compitiendo, *obviamente él tiene un modelo de universidad en su cabeza y si no es eso no está bien, entonces obviamente tiene que ser gente independiente, que no esté en las universidades, que tenga una visión más abierta y objetiva.* Recuerdo que una vez fueron pares evaluadores que eran de la Universidad Privada X [de alto costo y elitista, surgió en los 90] fueron a evaluar a la Universidad B [Privada tradicional] y encontraban todo malo porque ellos traen su modelo, Maturana ya lo dijo: el que observa, observa desde su estructura, no observa independiente. Y *el tipo que te vino a evaluar te observa desde donde él trabaja y más encima es competencia.* No puede ser que una cosa como esta siga pasando. Pese a lo sucedido para mí la Comisión Nacional de Acreditación me parece necesaria (Andrés, 67 años, Doctor en Psicología, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

Como punto de disidencia para los(as) psicólogos(as) está el hecho que la calidad en la formación de pregrado no depende única y exclusivamente de variables institucionales y formales o de las anónimas interacciones que se dan en el campo del mercado gobernado por la ley de oferta y la demanda. Así señalado, desde la experiencia de los(as) psicólogos(as) “el mercado no regula la calidad sino las personas”, tal como es señalado a continuación:

Claramente, acá *se parte de la tesis de que el mercado regula la calidad de la enseñanza en Psicología y el mercado no la regula*, nos encontramos con que hay una diversidad de calidades, cuando yo ingresé como académica tuve antes 15 años en el ejercicio de la profesión y llegué a esta ciudad. Empecé a realizar clases en la “Universidad C” [Privada Regional] y después, la Psicología en esa época me parecía mucho mejor que ahora, entonces, no generalicemos, las

universidades pueden tener sus estructuras, pero hay ciertos nichos y microclimas que hacen la calidad, y *yo siento que depende mucho de la gente que se junta en un determinado lugar*. Recuerdo que tuve mucha resistencia en ingresar como profesora a las estructuras jerárquicas y dinámicas de la “Universidad C” porque era privada nueva y yo salí de la “Universidad B” [Privada Tradicional], bueno, pese al prejuicio, atravesé el río y no me arrepiento porque estuve 17 años con el mismo nivel alto de exigencia. Por tanto, para mí la diferencia entre las Universidades Privadas Tradicionales, las Universidades Estatales y las Universidades Privadas nuevas por así llamarlas, es una diferencia institucional pero a nivel de la Escuela de Psicología, es otra cosa, por ejemplo, en la jerárquicas “Universidad C” [Privada Regional] era una excelente Escuela de Psicología, éramos todos personas muy rigurosas, muy exigentes y muy autoexigentes y la selección se hacía así, entonces yo creo que no hay una determinación lineal entre la estructura institucional y los nichos de formación de psicólogos, evidentemente, si históricamente se logra generar un equipo humano que tenga fiato [buena relación] se puede generar una formación de calidad en Psicología por eso en la Escuela de Psicología la calidad *la ponen las personas, la calidad no la regula el mercado* (Andrea, 64 años, Doctora en Psicología, psicóloga educacional período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

26. POSICIONARSE PROFESIONALMENTE COMO PSICÓLOGO(A) (1970-1989)

Como hemos señalado, considerando la predominancia de la *condición estructural* (Martuccelli, 2007b) impuesta por la Dictadura Militar (1973-1990) durante 17 años, al instalar las bases del modelo económico de libre mercado, va reproduciendo un modelo societal donde las profesiones son entendidas como fuente de realización personal. No son pensadas las profesiones desde el aporte que entregan a la sociedad, por cuanto se entiende que en el mercado hay interacciones entre individuos libres de elegir (Kaiser, 2015). En este contexto, si bien, puede argüirse que en general, las profesiones pasan por un período donde darse a conocer en su especificidad y delimitación de su campo profesional es algo esperable, la *condición estructural* de la Dictadura Militar (Martuccelli, 2007b) defensora

del individualismo libremercadista hace que los(as) profesionales enfren-ten la “Prueba: posicionarse profesionalmente como psicólogo(a)”. Esto lo apreciamos en el siguiente pasaje:

Lo que pasa es que yo egresé el 85 y me titulé el 87, como dos años de memoria [tesis de pregrado] y entre ese tanto viajé mucho, viví en San Fernando [Sur del país], viví en Viña [Zona Central del país], *tuve a mis cabros* [hijos] *entremedio, o sea, una vida bien revuelta*, y la primera vez que ejercí fue en San Fernando y yo recuerdo que en San Fernando no había ningún otro psicólogo, solo yo y recién salida, eso fue lo que yo le denominé «*la soledad del terapeuta*», ningún grupo de estudio, ningún psiquiatra a quien derivar, no había neurólogo. Esto lo enfrenté con una patudez [atrevimiento] increíble yo creo, con las ganas que tenía de trabajar. Yo después me formé como terapeuta, dije, qué hice trabajando los años anteriores. Yo digo, ¿qué hice antes? Todos los campos, por cierto, clínica, educacional, organizacional, di charlas en los colegios, hice lo que pude con lo que tenía, yo no tenía nada en realidad, porque era mucho el desconocimiento de las personas de San Fernando. A veces *me preguntaban*: “¿Y tú que haces me decían, haces clases?” *No sabían con especificidad el rol del psicólogo. A veces me decían también*: “¿Puedo traer a mi niño a las 8 para que le echés una miradita en la casa?”. Yo tenía consulta y todo, esas peticiones eran tan raras para mí, era todo tan extraño en ese tiempo (Isabel, 56 años, psicóloga clínica, período histórico 1970-1989, “Universidad Privada 1”).

También podemos agregar que en el período 1970-1989 hubo experiencias distintas respecto a la inserción laboral, por cuanto era “Difícil encontrar trabajo: Poca demanda”, “Difícil encontrar trabajo: Poca difusión del rol profesional”. Por otro lado, a quienes les fue “Fácil inserción laboral e ingreso adecuado”. Estas diferencias sin duda están asociadas, por un lado, a la segmentación del mercado laboral y al desigual acceso a las oportunidades de empleo. Todo lo que hemos señalado hasta el presente punto lo veremos en las siguientes citas:

Bueno *era difícil encontrar trabajo* en esos tiempos porque si bien, éramos menos los titulados, *la gente no sabía lo que hacían los psicólogos*. Yo lo primero que hice cuando salí fue irme a trabajar a un hospital, *trabajé gratis, ad honorem*, fui como un semestre o casi un año, en

un programa de obesidad infantil con la directora. Ella estaba bien interesada en la obesidad adolescente, ahí use capa blanca y todo ese cuento y trabajaba en el hospital y atendía pacientes, y eso *lo hacía paralelo con mi consulta que no llegaban muchos pacientes* casi ninguno porque nadie sabía de los psicólogos, primero si ibas al psicólogo estabas loco y *lo otro es que nadie los conocía* (Andrés, 67 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

No *tuve problemas económicos y conseguí trabajo relativamente rápido, en general he tenido facilidad para encontrar trabajo*, y ha sido eso, de pronto en la casa de unos amigos, y de repente uno dice oye andan buscando un psicólogo para trabajar y por esa vía también conseguí trabajo. Recuerdo que yo di el examen de grado en septiembre del 80, me casé en noviembre del 80, me fui de vacaciones en febrero del 80 y ya estaba trabajando en el 81 y con un buen sueldo, o sea, para los gastos que tenía era un buen sueldo (Ricardo, 60 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

No fue difícil, fue muy difícil, no sé si tanto como ahora, en aquel tiempo había mucho menos pega y menos psicólogos, entonces yo creo que a lo mejor ahora hay como una sobre abundancia de oferta que de demanda, pero *en esa época había poca demanda*, entonces los puestos de trabajo *eran súper pocos, la mayoría trabajaba en clínica privada*. Yo empecé remplazando, después me quedé ahí, después me fui al Ministerio de Educación, después quedé un tiempo cesante, así que tuve que poner clínica privada, después me fui a la Corporación Municipal, ahí empecé a contactarme con la educación y fue en lo que me quedé. Dejé de hacer clínica por mucho tiempo, entonces yo creo que no era más o menos difícil encontrar pega, había razones y condiciones contextuales distintas, o sea, conseguir pega hoy tal vez es más difícil porque hay más oferta, sin embargo, *antes había muy poca demanda* (Andrea, 64 años, Doctora en Psicología, psicóloga educacional período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

El trabajo se me dio súper fácil, mi desafío era pronto independizarme y tener plata para no recibir ningún peso más de mis viejos, y ese era mi desafío personal, así que yo aguantaba la pega que viniera, yo trabajaba en lo que fuera, hice cualquier cosa. Nunca he tenido que

buscar pega, en ese sentido buscar trabajo nunca ha sido un tema para mí, no sé por qué, *bueno en ese tiempo no había la sobreoferta que hay ahora de psicólogos*, pero igual mis compañeros sí buscaron pega, yo no, quizás porque yo tenía la apertura de trabajar en lo que viniera y trabajé en cualquier cosa, fui psicóloga en el Departamento de Tránsito de la Municipalidad de Lo Prado, en ese tiempo estaba de moda pasar los test psicológicos, se pasaba el test psicológico a los postulantes de la licencia de conducir (María, 62 años, psicóloga clínica, período histórico 1970-1989, “Universidad Privada 1”).

27. PRECARIZACIÓN DEL CAMPO LABORAL (1990-2011)

La *condición estructural* (Martuccelli, 2007b) que impone el sistema económico neoliberal (Friedman & Friedman, 1986), en tanto que diseño sociopolítico institucional (De Armas y Venegas, 2015), se caracteriza por una elevada protección a los derechos de los individuos, del emprendimiento privado y la protección del libre mercado. Esto se expresa en libertad de enseñanza y libertad de empleo donde el Estado no tiene atribuciones para regular ni intervenir en el mercado. Esto tiene una importante consecuencia para la oferta de carreras universitarias, específicamente, para el caso de Psicología, la oferta se ha expandido pese a la *desprofesionalización*, *desempleo* y creciente *precarización del empleo* (De Armas, Ramos y Venegas, 2016a; De Armas, Venegas y Lorenzo, 2016; De Armas y Venegas, 2015; Venegas, 2014c, 2013a, 2010). En este mismo sentido, *la Prueba* (Martuccelli, 2007b) que enfrentan los(as) psicólogos(as) es la *precarización del campo laboral*. Frente a esta prueba los(as) profesionales asumen el *ideal* (Araujo, 2009a) de independencia y cálculo racional económico individualista propio del neoliberalismo que promueve el modelo del *homo economicus*, frente a este ideal el soporte que utilizan los(as) profesionales es un *soporte invisible* (Martuccelli, 2007a), es decir, asumen de manera personal “especializarse contra la masificación de psicólogos”, en otras palabras, ocupar la estrategia de formarse en un área que le permita un acceso a un espacio de mercado que permita un mejor posicionamiento. Por otro lado, como línea complementaria, frente a la baja remuneración, efectuar cambios en el estilo de vida para hacerlo más realista frente al nivel de ingreso más bajo, por tanto, moderar las expectativas sobre el estatus socio-económico que puede otorgar la profesión. Frente a las causas de la precarización

del empleo el nivel socioeconómico medio/bajo de la familia de origen de los(as) alumnos(as) que estudian la carrera, y por cierto, el endeudamiento para estudiar la carrera, imponen la aceptación de bajos sueldos y la precariedad laboral.

El sistema económico neoliberal (Friedman & Friedman, 1986) no protege derechos colectivos, como son el derecho a la educación, ni al trabajo, ni a la salud (Atria, 2015; Atria, Larraín, Benavente, Couso, Joignant, 2013). Una situación como la descrita, hace que exista “Sobreoferta de psicólogos(as) y cesantía”, un “campo laboral precario”, “Fragmentación de la jornada laboral”, “desvalorización profesional y precariedad laboral”. Pese a ello, existen algunos profesionales que logran una fácil inserción laboral gracias a contactos personales que permiten de manera informal el acceso a oportunidades de empleo.

En el ámbito del sistema público existe una infraestructura deficiente y sobredemanda de pacientes en un contexto que desvaloriza al psicólogo y precariza su empleo.

El sistema económico neoliberal (Friedman & Friedman, 1986) como hemos señalado no protege derechos colectivos, por lo mismo, el haber transformado a los Colegios Profesionales en Asociaciones Gremiales de afiliación voluntaria explica, en parte, la crisis de representación que existe en el COLEPSI y su falta de pronunciamiento sobre la precariedad laboral que enfrentan los(as) psicólogos(as) en Chile.

El rasgo más característico del trabajo para los(as) psicólogos(as) en este período es el *desempleo y la precariedad* que adopta la forma de la *fragmentación de la jornada laboral* que a continuación ejemplificamos:

Me ha tocado conocer varios casos hombres y mujeres colegas que *llevan años buscando pega [trabajo] para estabilizarse en alguna parte y no pasa nada*. Desgraciadamente me ha tocado conocer gente que ni siquiera es de Universidades Privadas, sino que son de Universidades Estatales, de Universidades Tradicionales y que tampoco tienen pega [trabajo]. Esto *tiene que ver con la proyección de país y la responsabilidad de las universidades* con respecto al tipo de profesional, la calidad de profesional y *cuántos profesionales saca de cada carrera*. Para el caso de Psicología, está claro, *hay un exceso de titulados*

(Patricia, 62 años, psicóloga clínica, ejerce en programa educacional y consulta privada, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 2”).

El primer desafío fue encontrar trabajo, y ahora que tengo trabajo, todavía es un desafío porque *yo solo trabajo por once horas*, con un contrato de trabajo hasta fin de año, en calidad de contrata no más y *el resto sobrevivir, sobrevivir, sobrevivir, o sea, llevo cuatro años de titulado y estoy en la misma en términos de sobrevivencia*. Mira en verdad, este contrato que apareció ahora fue después de harto sacrificio, pero yo siento que *el primer desafío es sobrevivir* en esto que llamo una verdadera *selva psicológica* (Marcos, 36 años, psicólogo, profesor universitario, psicólogo clínico y social, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 2”).

El desafío una vez titulado fue *encontrar pega* [trabajo] no fue fácil la verdad, eran no solo angustias mías, porque bueno yo me case mientras estudiaba, entonces igual *era un rollo como importante encontrar pega rápido*, yo por suerte, no era así una tremenda pega, pero yo antes de titularme *ya hacía clases, yo partí como dos años antes de titularme haciendo clases* en la “Universidad X”. No me fue *tan difícil después encontrar de a poco otras pegas*. Ahora como psicólogo, se ha vuelto característico no tener todas las horas en una sola pega de un paraguazo [de modo repentino], a mí me paso, con muchos cercanos en que tenía media jornada aquí, un cuarto de jornada acá, otro poco de clínica. Además, hacer clínica implicaba dos o tres años de inversión para tener una clientela y después otro tiempo más para consolidarse para empezar a respirar otro poco más, esa parte sería, digo yo, como un trabajo de largo aliento que preferí no seguir. Recuerdo que *yo tenía un cuarto de jornada* en la “Universidad X”, después tenía *otro cuarto de jornada en un programa social comunitario y tenía otro cuarto de jornada en un centro de salud rural y yo hacía clínica, entonces tenía que estar de un lado, para el otro en distintas pegas entre las cuales se repartía mi jornada laboral* (Ernesto, 52 años, psicólogo social, profesor universitario, período histórico 1990-2011, “Universidad Estatal 2”).

Frente a la *prueba* (Martuccelli, 2007b) de la precarización del campo laboral los *soportes* utilizados por los(as) psicólogos(as) son *soportes invisibles*

(Martuccelli, 2007a), es decir, los(as) individuos deben soportar desde sí mismos, su automotivación, de autocuidado, asumiendo llevar una vida con un presupuesto más pequeño para no autoexplotarse. Por otro lado, frente a la dificultad de encontrar empleo, el *sopORTE confesable* (Martuccelli, 2007a) *es la búsqueda de contactos informales para encontrar empleo a través de la ayuda de un profesor de la universidad:*

El tema de la *remuneración* baja uno lo trata de compensar extendiendo la jornada laboral, trabajando hasta más tarde y eso va *restando calidad de vida*. Frente a ello he decidido, finalmente, es asumir *un estilo de vida un poco más humilde, un poco más sencilla* donde uno vive con lo que tiene y tal vez *no se me han cumplido todas mis expectativas económicas, pero cuando uno abandona eso, porque abandonarlo también es un tema, una crisis*, uno se resiste, ya a mi edad, eso empieza a quedar atrás, *uno empieza a generar más calidad de vida, estando con la gente, disfrutando con la gente*. El día termina junto con la jornada laboral, si fuera así, terminaríamos, pero no empezar a trabajar después de la jornada a las nueve y diez de la noche, *no se puede seguir así porque uno no tiene vida*. Llega las seis de la tarde y yo dejo de trabajar. Trato de no tomar más trabajo del que puedo abarcar, tener una jornada de 44 horas y no llevarlo al extremo. A veces, recuerdo que llevé al extremo el tema del trabajo entre los 25 y 35 años, ahora que ya pasé los 40 años estoy en una “parada” [actitud] distinta (Eduardo, 43 años, magíster, psicólogo clínico, profesor universitario, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 4”).

Una vez que me titulé, *la búsqueda de trabajo, en mi caso, fue más o menos sencilla*, ya que por ser más o menos [relativamente] conocido y sobre todo, *por la ayuda de un profesor de Psicología que tuve en la universidad que me dio algunos contactos*, postulé e integré un programa de Gobierno que era de servicio comunitario, en el área de pobreza, se incrementa el trabajo comunitario en los cerros de Valparaíso, ahí me tuve que ir a San Felipe, a otra comuna y enfrenté los desafíos de estar lejos de la ciudad de Valparaíso pero en esencia me sirvió mucho y aprendí mucho como profesional de esa dura realidad social (Alberto, 38 años, psicólogo clínico, APS, período histórico 1990-2011, “Universidad Estatal 2”).

La *prueba* (Martuccelli, 2007b) de la *precarización del campo laboral* afecta no solo a quienes se han formado e iniciado su ejercicio profesional en el período 1990-2011, sino también a psicólogos(as) del período 1970-1989. Esto muestra de una forma cualitativa el avance hacia la saturación del mercado laboral por sobreoferta de titulados/as. Frente a ello, los(as) individuos(as) utilizan un *soporte invisible* (Martuccelli, 2007a), por cuanto, deben utilizar una estrategia de financiarse una formación especializada en un área de la Psicología como una forma de competir con una mejor ventaja frente a otros(as) psicólogos(as). Lo podemos ejemplificar en el siguiente pasaje:

Bueno *el primer desafío es subsistir, porque hay más psicólogos que taxistas entonces lo primero es subsistir económicamente*, y también desarrollarse a fondo, lo que es motivante para mí en mi carrera, y en ese sentido cuando te digo Psicología Humanista Experiencial Integrativa es una denominación que yo le doy a lo que quiero hacer. Entonces, ahí hay un camino interesante, innovador, muy importante de desarrollo de nuestro enfoque, que apunta hacia una psicología práctica, entonces eso hace que sea motivante mi carrera tanto de la profundización intelectual. Además, *yo he tenido que sobre-especializarme*, entonces *he tenido que desarrollar el área del diagnóstica de la manera más profunda*, eso ha hecho que tenga un plus frente a otros profesionales que no la hayan hecho y el diagnóstico es muy necesario para el área médica psiquiátrica. Me estoy especializando en el área clínica también tratando de desarrollar más el enfoque digamos de la psicología experiencial, pero está el espectro más amplio todavía del enfoque transpersonal, ponte tú, entonces la integración es necesaria con las escuelas más antiguas como las del psicoanálisis, es muy importante eso para mí (Claudio, 57 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

Frente a la *prueba* (Martuccelli, 2007b) de la *precarización del campo laboral* también existen en algunos(as) individuos(as) un posicionamiento crítico sobre los elementos estructurales (Martuccelli, 2007b) como el origen social más modesto de las familias de origen de los(as) alumnos(as) que estudian Psicología y el carácter de deudores que tienen los(as) alumnos(as) una vez que se titulan, por cuanto deben pagar por décadas el Crédito

Con Aval del Estado (CAE). Una situación como la descrita, les fuerza a tener que aceptar sueldos muy bajos en comparación al valor promedio de las remuneraciones, pero que resulta un valor relativamente cercano al ingreso familiar de su hogar de origen. Lo señalado lo apreciamos en el siguiente pasaje:

Por un lado, *el deterioro de las condiciones laborales tiene que ver con cantidad de titulados*, pero también tiene que ver con otra cosa que es, y no quiero que se mal interprete lo que digo, no tiene que ver con algo clasista ni nada por el estilo. *La masificación ha impactado a sujetos y sujetas de otros contextos socioculturales* y estoy diciendo que, por ejemplo, una parte de los estudiantes de Psicología, de hecho por ejemplo en esta universidad más del 80 % de los estudiantes que estudia aquí el promedio del ingreso familiar en su familia de origen son \$400.000, entonces, tienes un sujeto o sujeta que termina de estudiar Psicología y la primera pega que le ofrecen en un programa comunitario por ejemplo es: oye ven a hacer jornada completa por 400 lucas [400 mil pesos] y el sujeto abre así las pepas [los ojos] y dice: oye mi primera pega y voy a ganar lo mismo que mi papá, démosle, pero *no tienen idea que le está bajando el sueldo a todos los psicólogos*, porque un psicólogo no debiese estar recibiendo 400 lucas por jornada completa, entonces cuando yo veo licitaciones de distintos municipios a 350 lucas jornada completa a un psicólogo lo encuentro una aberración, entonces la noción de la ley de la oferta y la demanda claro que impacta, pero en este caso ha impactado con mayor velocidad y brutalidad, porque no solo que se haya extendido, es que claro, fue exponencial porque se extendió sí, pero se extendió también en unas cualidades diferenciales los sueldos. Entonces a los cabros [jóvenes] no hay nadie que les diga: oye podrías ganar \$650.000, pero tampoco estoy diciendo que vayamos a salir ganando un millón doscientos, que eso no pasa, con algunas excepciones sí, no somos como otras carreras, yo comparo, qué se yo, un Ingeniero Civil y en su práctica sale ganando un palo [1 millón de pesos]. No olvidemos que los(as) alumnos(as) salen de la universidad endeudados hasta el “cogote” [cuello], o sea, si tampoco ando diciendo que sea de “mala leche” [mal intencionado] ni nada, son los datos, si esos son los datos al cabo tengo que empezar a “pagar la olla” [sustentarme, subsistir] y ese es el tema, finalmente de *subsistencia* (Ernesto,

52 años, psicólogo social, profesor universitario, período histórico 1990-2011, “Universidad Estatal 2”).

Otros de los elementos estructurales que influyen en la *prueba* (Martuccelli, 2007b) de la *precarización del campo laboral*, producto del diseño sociopolítico económico neoliberal es la inexistencia de una política en Salud Mental y, por lo tanto, esta área se encuentra muy deteriorada. En este sentido, los(as) psicólogos(as) que trabajan en la Salud Pública, es decir, en Hospitales y Consultorios critican las malas condiciones de infraestructura, así también el modelo de atención mismo que no pueden ser modificados por los(as) psicólogos(as) y deben lidiar cotidianamente con las limitaciones. Lo que hemos señalado lo podemos ejemplificar con el siguiente pasaje:

Todavía los psicólogos *seguimos siendo los parientes pobres de la Salud*, todavía los programas siguen siendo pocos, todos los consultorios tienen programas de salud mental ya sea primario o secundario, pero son muy precarios esos programas, hay poca especialización. En la experiencia que tengo de trabajar en lo público de salud, la experiencia constante es que todos los días son muy distintos, en cuanto a mi trabajo actual, tiene que ver con la experiencia constante de poder trabajar en todo. Además, dentro de esto buscar algo que te ayude a *mitigar este malestar de sentirte poco valorado como profesional*, somos trabajadores y deberías tener como *una identidad, una fuerza un buen salario o condiciones de trabajo más idóneas*. Frente a ello se nos dice para mejorar se deben asignar más recursos desde el nivel central, eso no ocurre, los programas no cambian en absoluto, por lo tanto, en *el sistema público los niveles de saturación son altísimos, hay siempre más personas o usuarios demandando atención psicológica que aquellos que puedes atender*, lamentablemente los cambios pasan por temáticas que son muy políticas. Y en Chile la salud mental no es una variable de la cual exista mucha preocupación. *Lamentablemente las condiciones laborales son malas, muy malas* y nos acostumbramos a esto que es lo que hay y luchar contra estas condiciones es como tiempo perdido. En el sistema público como está estructurado el tema de la atención, el tiempo que se atiende, el seguimiento que se hace de los casos es muy limitado, *la infraestructura es muy precaria, faltan box de atención o bien están muy deteriorados*. Ahora la dinámica es que los pacientes

llegan cuando hay alguna temática jurídica o por consumo de sustancia o sino algún medico lo envió específicamente a vernos. Y en cuanto al tiempo, una hora es lo normal que se atienda, aunque esto no es rígido depende de cada paciente y tratamiento, uno ve al paciente cada tres semanas o un mes y esto desde el punto de vista terapéutico esto es nada, o sea, los espacios están súper saturados, *el sistema juega con la tolerancia de uno porque las condiciones no son las mejores y esto es a nivel nacional* (Pablo, 30 años, psicólogo clínico ejerce en APS y consulta privada, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 3”).

Considerando que el diseño sociopolítico y económico neoliberal (De Armas y Venegas, 2015) fundamentado en la Constitución Política del Estado que protege fundamentalmente derechos individuales (Atria, Larraín, Benavente, Couso, Joignant, 2013; Atria, 2015) y, que llevó a la modificación de la Ley de Colegios Profesionales, transformándolos de entidades paraestatales, de afiliación obligatoria para el ejercicio legal de la profesión, a asociaciones gremiales de afiliación voluntaria y que no es prerrequisito la afiliación para el ejercicio legal de la profesión. Esto explica, en parte, la crisis de representación del COLEPSI. Lo señalado lo podemos apreciar en el siguiente pasaje:

Ahora, el otro día me preguntaba alguien, fue bien raro, el otro día se acercó un colega, bien “seco” [muy bueno profesionalmente], de mediana edad y me dice: “¿oye, tú pagas las cuotas del Colegio de Psicólogos?”, y me pareció tan extraño, ¿y por qué no? Es que me he dado cuenta que *nadie las está pagando, el Colegio no sirve*, y fue bien interesante eso, porque me hizo pensar que *podríamos eliminar el Colegio porque no sirve*, ¿pero esa es la mejor opción? O a lo mejor revisar bien y ver que lo haga lo mejor posible, porque es tarea de todos, o ver por qué se lo puede reemplazar, pero tienen que haber organismos que nos ayuden a ser responsables posteriormente, tenemos que hacer unidad para que los profesionales lo hagamos lo mejor posible, y no pensar como: “¡¡ah, esto no sirve, ah, ya, chao!!”. ¿Y cómo lo vamos a hacer para regularnos como profesión? Entonces, yo diría que si vamos siendo capaces de crear oportunidades y también ayudar como para que esto se haga bien, o sea, para que sean oportunidades reales, está muy bien, para nuestra carrera está muy

bien, siempre y cuando tengamos los mecanismos para ir resolviendo los problemas que se nos presenten, que son predecibles, o sea, que alguien pueda a los mejor pensar que puede no sé, hacerse cargo de clínica, que es algo que yo más manejo, que pueda hacerse cargo de pacientes algo más complejos, sin darse cuenta que no tiene aún las herramientas, es bueno que alguien que se lo diga, tienes que hacer esto y esto (Nora, 57 años, psicóloga clínica, magíster, período histórico 1970-1989, “Universidad Privada 1”).

De manera transversal a los períodos en estudio, 1970-2011, “la crianza limita opciones laborales y de formación profesional”, en este sentido, las psicólogas han estado cruzadas por la imposición de un *rol de género estereotipado*, en el contexto de la cultura patriarcal, (Scott, 2008, 1996) que impone a las mujeres el cuidado de los(as) hijos(as), respondiendo a un *ideal* (Araujo, 2009a) de abnegación y sacrificio que en el ámbito de su profesión, la deja supeditada a la maternidad, la crianza y el cuidado de otros, es decir, a la reproducción de un trabajo no remunerado, que se invisibiliza y aparece naturalizado. Por lo que hemos señalado, se considera que las mujeres enfrentan de manera transversal una *prueba emergente* (Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b), es decir, fuera de los marcos institucionales formales. Para hacer frente a la prueba, recurren a los *soportes invisibles* (Martuccelli, 2007a), es decir, ellas, desde sí, desde sus afectos, apego hacia sus hijos(as) enfrentan la siempre cambiante gestión de la cotidianidad, de lo doméstico en su persistente tensión con el ejercicio profesional, donde incluso han enfrentado discriminaciones asociadas al género, particularmente por la maternidad. Lo ejemplificaremos con los siguientes pasajes:

Mi trabajo en la consulta era casi como *el hobby de la mamá*, porque el que generaba lucas [dinero] era mi esposo y yo no, pero me imagino que un hombre pudo haber sentido la presión de escalar, a buscar más pega en la municipalidad, se movía más. ¿Me entiendes? Pero la soledad la tenía igual, pero hay una diferencia a lo mejor, en una mirada como de género ¿cachai? [¿te das cuenta?], que *tampoco yo no pude buscar más porque tenía niños chicos, un hombre quizás tenga libertad, y entre la presión pudo haber ido a Rancagua, de hecho me invitaron a un curso de perfeccionamiento en Rancagua, gratis, y me moría de ganas de hacerlo, y no podía po’ [pues], no me podía comprometer un año de curso cuando los cabros están chicos, un hombre tiene más libertad de hacerlo, entonces... de hecho,*

cuando llegaron nuestros psicólogos trabajaban en varios lugares, trabajaban en un colegio, trabajaba en su consulta, cosa que yo no hice, no pude hacer, ¿cachai? (Isabel, 56 años, psicóloga clínica, período histórico 1970-1989, "Universidad Privada 1").

Digamos sí, *fue una decisión por el hecho de quedar embarazada*, sí, fue una decisión, pero quedé embarazada. ¿Te fijas? Entonces asumí ahí tener familia y obviamente desde el principio, mucho, porque *yo pensaba irme a especializarme al extranjero, pero con una hija, ya la cosa cambia, especialmente en una época en que estábamos*, que eran los años 70, 76, yo tuve a mi hija en el 77, *la situación cambia totalmente, para mí cambió, porque significaba que ya no tenía que sostenerme a mí misma solamente, sino además a mi retoño, entonces sí, cambió*, entonces me alegra mucho saber que tengo amigas que están haciendo un doctorado porque es mi envidia, ¿te fijas? *A mí me gusta estudiar, pero opté por la familia, para sostener a mi familia, a mi hija, tuve dos hijas*, la primera hija la que te estoy hablando y que murió después, a los 26 años, entonces me quedé con la Lily que es la segunda hija. Pero bueno, toda mi decisión, es que tenía más energía, lo opté por ella, por sostenerla, y sí, yo creo que en parte, porque no creo que sea totalmente la razón, en parte *mi dedicación a la carrera está muy condicionada por mi dedicación de sostenerlas*, educarlas y sí, sí, sí, de todas maneras, el hecho de haber tenido a mis hijas ha marcado mi carrera profesional (Nora, 57 años, psicóloga clínica, magíster, período histórico 1970-1989, "Universidad Privada 1").

Yo creo que *me hubiera desarrollado mucho más profesionalmente si no los hubiera tenido a mis hijos*, yo creo que *siempre supe que mi dedicación al trabajo no iba a ser de forma completa, y muy poco tiempo lo fue*, por una necesidad económica básicamente, pero *mientras crié, por ejemplo, yo nunca estudié, te digo postítulo esas cosas las vine a hacer cuando ellos ya eran grandes*. Y mi inmersión en mi campo laboral no fue tan inmersión, *siempre tuve pegas tratando de acomodar los horarios, hacer una cosa más funcional para la cosa doméstica de la crianza*, que yo por una cosa de vocación. Yo hubiera hecho mucho más por mi vocación que es la Psicología, entonces en ese sentido *la decisión de tenerlos a ellos marca, marca mi desempeño profesional* (María, 62 años, psicóloga clínica, período histórico 1970-1989, "Universidad Privada 1").

Siempre yo fui «profesora taxi», siempre fui «profesora a honorarios», así que *cuando quedé embarazada también fue “todo un tema”* [una gran dificultad], mira yo no quede embarazada tan chica, pero sí bien “pava” [tonta, sin el conocimiento] respecto de hartas cuestiones laborales, entonces también no “cachaba” [no sabía] de contratos, entonces no sabía por ejemplo sobre el tema de las cotizaciones, empecé a cotizarme por el mínimo para tener FONSA [Fondo Nacional de Salud] para poder tener derecho a atenciones de salud para mi hija pequeña, pero no cachaba que si cotizaba por más dinero, efectivamente, hubiera podido tener, por ejemplo, un mejor prenatal y postnatal. En aquel momento, yo salí a trabajar a la “Universidad Privada X” en Viña del Mar, en esa época, tenía casi todas mis horas ahí y en la “Universidad Privada Y”, en Santiago. Y yo salí de la “Universidad Privada X” a las cuatro y media de la tarde y me fui para la casa y a las 20:30 rompí fuente...y luego al día siguiente, esto fue un viernes. Mi hija nació un sábado y los estudiantes llevaron una carta en mi contra porque no fui a clases el sábado y no les informé oportunamente... yo rompí fuente ¿cachai? [¿te das cuenta?], ¿cómo les iba a avisar oportunamente?, o sea, cooperaron [fue así, nada que hacer] y tuvieron que pegarse el plantón [un tremendo viaje] el sábado en la mañana no más, no había mucho que hacer... entonces sí, *para mí fue recomplicado como no tuve postnatal todo lo que tenía de aborro me sirvió para aguantar un mes y entonces tuve que volver a trabajar al mes de vida de mi hija, lo que significó andar con ella para todos lados*, a mi hija no le quedó otra, tuvo que irse conmigo a la pega [trabajo, empleo], además, yo estaba separada, no estaba en pareja, entonces, era esto de estar sola, de “aperrar” [enfrentar las cosas con valentía] por mi cabra [hija] chica, tenía arrendada las piezas de mi casa para poder tener más lucas [dinero], *entonces sí influyó harto y fue bien difícil como poder estar con la “enana”[hija pequeña], ser mujer, no tener protección laboral y tener que seguir trabajando* (Consuelo, 35 años, Doctora. en Psicóloga Educacional, período formativo 1990-2011, “Universidad Privada 1”).

La sobreoferta de graduados(as) como psicólogos(as) ha tenido como consecuencia una elevada *precarización laboral*, cuya forma de manifestación más característica en el trabajo a honorarios o “boleteo” (De Armas, Ramos y Venegas, 2016; De Armas, Venegas y Lorenzo, 2016^a, 2016b; De

Armas y Venegas, 2015; Venegas, 2014c, 2013a, 2010), que para el caso de las mujeres que ejercen la profesión por falta de la adecuada previsión social y respaldo de las universidades y alumnos(as), hace que el pre y postnatal se vuelva inexistente, y frente a la falta de apoyo para la crianza obliga a enfrentar la *prueba* (Martuccelli, 2007b), en tanto que *prueba emergente* (Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b) mediante *soportes invisibles* (Martuccelli, 2007a), es decir, desde sus ahorros personales, la crianza sin redes de apoyo institucionales ni familiares, la maternidad es enfrentada desde sí.

Nos parece importante agregar el caso de un psicólogo que, en su condición de viudo, se hace cargo de la crianza de sus hijos(as), donde la construcción de género en el patriarcado (Scott, 2008, 1996) lo hace pensarse y ejercer su rol desde un estereotipo masculino de proveedor. Además, su ejercicio profesional se ve tensionado por los límites que le son impuestos a la posibilidad de actualización de conocimientos profesionales producto de la crianza. En este sentido, resulta interesante que más allá de la diferencia cualitativa en la sobreintensificación del rol de crianza por parte de las mujeres, finalmente, igual este psicólogo deber supeditar la actualización de conocimientos disciplinares a la mantención económica de sus hijos(as). Lo señalado lo apreciamos en el siguiente pasaje:

El primer desafío es tener actualizado los conocimientos, yo creo que eso es fundamental, para eso hay que asistir a congresos, el año pasado hubo un congreso que no pude asistir y me siento un poco con culpa por eso, yo estoy esperando que haya pronto otro Congreso Nacional de Psicología, claro, y en el ámbito académico ojala hacer investigación que permite actualizar los conocimientos y estar en la cresta de la ola con respecto a lo que se está diciendo, la información científica actualizada con respecto a las cátedras que uno está dictando. Hay que hacerse el tiempo, o dejar de ganar dinero o que la empresa o el lugar que te contrate te dé el tiempo para actualizar esas actividades. Para hacer esto se las tiene que costear uno, pagar uno y dejar de producir para participar en estos congresos, es un tema, sobre todo con cuatro hijos, dejar de trabajar hoy día implica una merma importante al presupuesto familiar. Pero más allá de esas dificultades creo que es una cuestión esencial para el desarrollo profesional, actualizar constantemente cada dos o tres años los conocimientos pertinentes (Eduardo, 43 años, magíster,

psicólogo clínico, profesor universitario, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 4”).

28. EL COMPROMISO SOCIAL DE LOS(AS) PSICÓLOGOS(AS) EN CHILE (1970-2011): UN LAZO SOCIAL FALLIDO

Tal como ya hemos descrito para el caso de Cuba, entendemos que el *compromiso social* se da cuando un profesional deja el lugar de observador y, siendo consciente de las necesidades existentes en la sociedad, en los barrios y las comunidades, pone su conocimiento profesional para contribuir a la transformación de esas realidades sociales históricamente situadas. En este sentido ocupamos una definición bidimensional: *relación con la historia y relación con los colectivos* (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004). Respecto a la dimensión denominada *relación con los colectivos* se indagó el modo en que el/la psicólogo(a) percibía las necesidades del barrio donde vive, como así también, ver si existe desde su mirada la posibilidad de contribuir a la transformación de la realidad de ese barrio desde su ejercicio profesional. Para completar, señalaremos que la segunda dimensión denominada *relación con la historia* está vinculada con la percepción que tiene el/la psicólogo(a) respecto a los desafíos que enfrenta el país y la Psicología, para ver finalmente si los desafíos societales y disciplinares pueden ser asumidos desde el ejercicio profesional.

Las condiciones estructurales (Martuccelli, 2007b) que reproduce el diseño sociopolítico institucional neoliberal promueve que la Psicología carezca de compromiso social (De Armas y Venegas, 2015), por lo mismo los(as) psicólogos(as) que se plantean desde el compromiso social profesional son pocos y tienden más bien a hacerlo desde una dimensión del compromiso social (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004), como es la *relación con la historia*, desde ahí se refieren al papel que debiera tener la Psicología y no tanto desde el ejercicio profesional concreto. Por lo mismo, la dimensión de relación con los colectivos se encuentra debilitada o ausente. Esto se debe al hecho que los(as) psicólogos(as), en tanto que individuos (Martuccelli, 2010^a, 2010b, 2007^a, 2007b), dentro del neoliberalismo chileno, para enfrentar pruebas y sostenerse, recurren a *soportes invisibles* (Martuccelli, 2007a), es decir, desde sí, buscan automotivarse y defender convicciones personales que les ayudan, en medio de un contexto estructural como sociedad o en espacios organizacionales específicos, construir para sí un sentido de permanencia y continuidad.

Como hemos indicado, de forma minoritaria aparece la dimensión del compromiso social (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004), como es la *relación con la historia*. Así, se asume la perspectiva que “el rol de la Psicología deber ser crítico”, ello desde una reflexividad que pone en el centro la implicancia de poder que tiene la Psicología en los ámbitos educacionales y comunitarios donde interviene, existiendo conciencia que el ejercicio profesional no es neutro y por lo mismo, obliga a un(a) psicólogo(a) a considerar la dimensión política de su ejercicio. A continuación, se ejemplifica con la siguiente cita:

Percibo que *la Psicología Crítica es la única que puede hacer algo de verdad*, en realidad de todos los principios de una situación más real y no simbólica, que *la vigilancia de las relaciones sociales que estamos construyendo*, la vigilancia permanente acerca de la relación de poder que ejerce la Psicología con las comunidades, con las instituciones y con todos y con otras profesiones también, esa es una de las cosas que más existe, por lo menos, en el área Educacional desde la perspectiva que la entiendo. Es eso, *cómo la Psicología ha sido cómplice de la Pedagogía en la reproducción social, eso se tiene que tener claro, que cuando uno va a un barrio no se le tiene que olvidar, si uno piensa que la Psicología actúa y es solo técnica, eso va a permitir que las cosas sigan exactamente iguales* por que el tipo de ayuda, no sé cómo llamarlo, el lugar que uno ocupa ahí no juega a favor de las comunidades, ni de los barrios, ni de nada, juega a favor de la academia y de la Psicología. Entonces puede haber mucho aporte, pero *dependiendo desde dónde uno se para*. En mi opinión, desde lo local, desde el micro espacio, es una cosa que yo he sentido toda la vida, estar de alguna manera influyendo en el macro espacio social uno piensa y no, o sea, esta cosa de que el problema de la Psicología, como el de otras disciplinas, es que nadie quiere soltar el poder que tiene, entonces cuando uno tiene más poder en las estructuras donde se diseñan las cosas, no sé si la gente es tan coherente, entonces *creo que la puerta más segura es estar humildemente junto a la gente y haciendo cosas con la gente, entonces para mí el rol social viene de ahí* (Andrea, 64 años, Doctora en Psicología, psicóloga educacional período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

Siguiendo con la dimensión del compromiso social (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004) en *relación con la historia*, los(as) psicólogos(as) plantean que

“la Psicología carece de compromiso y relevancia social”. Esta experiencia se asocia a un convencimiento que “la Psicología debe salir de lo clínico a lo comunitario”, por tanto, la capacidad de transformación real significa un cambio paradigmático efectivo a nivel de Atención Primaria de Salud (APS). Si bien, desde lo declarativo, el Ministerio de Salud [MINSAL] en el modelo de atención en salud ha pasado de Consultorio, adherido a un modelo biomédico individual, a Centros de Salud, específicamente Centros de Salud Familiar [CESFAM], esto muestra un giro hacia un enfoque más social comunitario y familiar, es decir, una comprensión de la influencia de los determinantes sociales en la salud. Pese a ello, ese cambio paradigmático no se ha expresado en una práctica cotidiana en la APS. Una situación como la descrita se explica por la deficiente infraestructura, escasa inversión en el sector y un crecimiento sostenido de la población en las comunas, situación que no ha ido acompañado de igual ritmo de ampliación del personal de atención en salud, en este caso psicólogos(as). Por este motivo, sigue siendo imprescindible que la acción de la Psicología en la APS se materialice con mayor fuerza el modelo paradigmático social-comunitario.

Nuevamente el *compromiso social* (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004) se expresa desde una *relación con la historia*, particularmente en la inquietud de los docentes por el perfil descendido de los estudiantes de Psicología, en tanto se percibe una “falta de compromiso social de los alumnos hacia la comunidad”. Esta experiencia descrita por los(as) psicólogos(as) es una expresión del diseño sociopolítico institucional neoliberal (De Armas y Venegas, 2015) que promueve en la formación de pregrado de la carrera el individualismo, una posición de distancia respecto a la realidad del país, una entrega de conocimientos marcadamente ahistórica y desvinculada de los territorios, tornando a la Psicología menos pertinente en su ejercicio como profesión (De Armas, Ramos y Venegas, 2016^a, 2016b; De Armas, Venegas y Lorenzo, 2016; De Armas y Venegas, 2015; Venegas, 2014c, 2013a, 2010). A continuación, se ejemplifica con los siguientes pasajes:

Si uno trabajara en el mismo lugar donde uno vive *sería distinta la relación que uno tiene con territorio*, el trabajo de uno tal vez, estaría más volcado hacia la comuna y sería bueno. Además, estamos en un país tremendamente desigual, un país capitalista *con una diferencia social a nivel abismal, falta igualdad de derechos*. Uno lo que tiene, por eso, es que *siempre hay un sector más vulnerable*. Pese a que Chile ha cambiado

hace rato, funcionamos por una especie de inercia, o sea, *funcionamos por funcionar, la Psicología esta igual, además, resistente al cambio, y debe estar más atenta a lo que está pasando socialmente, desgraciadamente, no publica nada, no es visible no se muestra socialmente*, cuando uno ve una entrevista en la tele y no tiene nada que ver con la Psicología. *Creo que actualmente les falta a las carreras la conciencia social y quiero decir también que es evidente la insuficiencia en la inserción laboral para los psicólogos*, eso se relaciona como te mencioné con la economía capitalista (Pablo, 30 años, psicólogo clínico ejerce en APS y consulta privada, período histórico 1990-2011, Universidad Privada 3).

Fui con estudiantes de segundo y cuarto año de la Escuela de Psicología, nuestra idea fue insertarlos en ese centro comunitario y empezar a trabajar de manera sistemática digamos y poder desarrollar un trabajo que sea estrictamente comunitario, no en el sentido solamente de promoción política y social que es lo típico, sino apuntar con fuerza al empoderamiento de la comunidad. Recuerdo el esfuerzo que se hizo por organizarlo, y por eso es que lo lamento. Mira, te digo, yo no iba a recibir ningún peso por eso como profesor, la universidad lo que hace es entregarme el respaldo, el apoyo como profesor vinculado a esa casa de estudios. *Pero no puede ser que si queremos hacer una actividad formal y sistemática que el día que haya una reunión un grupo que tiene prueba mañana no van, tienen que saber que si tienen prueba mañana, tienen que estudiar en otro minuto, pero el día que hay reunión con los abuelitos, no pueden decir: no voy*, llaman por teléfono y dicen: «no voy porque tengo prueba», pero eso de recurrir a la buena voluntad, que yo creo, que si bien, es muy lindo hacerlo así, el sistema debiera proveer mecanismos para que fueran formales con un coordinador de estas actividades, debieran ser personas que están contratadas para eso, creo que debíamos llegar a un minuto que estas cosas fueran parte de la estructura de la formación y *no depender de la voluntad o la buena onda [disposición] de los alumnos, sobre esa base mi experiencia me indica, lamentablemente, que las cosas no funcionan* (Ricardo, 60 años, psicólogo clínico, profesor universitario, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

Los psicólogos *debemos dejar de estar instalados ahí, solo en el box, hay que salir del box y mirar a la gente que tienes alrededor, confiar además en las*

capacidades de las personas, o sea, esta fantasía del psicólogo, la psicóloga en el box como dueño del mundo. Me acuerdo cuando vino la Maritza Montero [connotada psicóloga comunitaria venezolana] que vino de la universidad hace dos o tres años atrás, ella contaba a propósito de la clínica comunitaria que se entendía por ese concepto y se refería a lo complejo que es el hecho que venga alguien a tu consulta y te diga que tiene hambre, en el *setting* terapéutico tú no puedes enfrentar desde la clínica una necesidad básica insatisfecha de ese tipo, además tenían depresión. Se trabajaba en conjunto con un psiquiatra. ¿Y qué vamos a hacer?, recetarle PROZAC® [Fluoxetina, un antidepresivo]. Imagínate tenía hambre y darle PROZAC®, como no superas eso del modelo médico tradicional en la relación, entonces ¿qué Psicología estamos construyendo? ¿Al servicio de qué salud mental? ¿Qué relaciones sociales promueves? y ¿en qué medida confías también en que la gente pueda reparar sus propias heridas de vida? Hay que decirlo, heridas que *no necesitan un psicólogo ahí con la varita mágica detrás*, por ejemplo, no sé, yo conozco experiencias de psicólogas que han trabajado en reparación de violencia intrafamiliar, conozco una experiencia que fue bien bonita de mujeres que iba reconstruyendo su historia y entonces en grupo las mujeres iban contando historias de resiliencia focalizadas en cómo salen de la experiencia de violencia y cómo las mujeres se reconocen junto a otras mujeres, en cómo se vieron, no necesitan la terapeuta ahí, mi colega estaba como rellenando el espacio, porque son ellas las que generan la experiencia terapéutica, entre ellas mismas, entonces cómo la Psicología se puede colocar al servicio del resto de la gente que no es psicólogo o psicóloga y cómo la Psicología puede tener esta *mirada de justicia social a la base*, porque si ese es el problema de nuestra sociedad, entonces ahí es donde tienes que intervenir, *eso significa confiar en los otros y “poner ojo” [poner atención] en cómo tú también estas generando procesos que reproducen esas desigualdades* (Consuelo, 35 años, Doctora en Psicóloga Educacional, período formativo 1990-2011, “Universidad Privada 1”).

En el sistema económico neoliberal, el individualismo y la racionalidad instrumental económica no promueven la asociatividad en el nivel comunal ni fortalece el tejido social en los barrios, especialmente en aquellos donde viven familias excluidas y/o marginalizadas. Frente a ello el

compromiso social (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004) se manifiesta como *relación con la historia*, al manifestar una experiencia que hemos codificado como “recuperar la dignidad de las personas en la comuna”, donde hay algunos psicólogos que teniendo una perspectiva crítica, esta no se transforma en una acción crítica por la falta de políticas públicas y programas municipales que lo permitan, por tanto, los(as) psicólogos(as) se quedan sin posibilidad de intervenir en esos espacios, pese a que existen evidentes necesidades sociales y de salud mental insatisfechas. Lo vemos en el siguiente pasaje:

Yo creo que la gran necesidad del barrio donde yo ejerzo la profesión, primero la necesidad de *recuperar la dignidad boicoteada*, o sea, ha pasado un año del incendio en Valparaíso y hay gente que todavía vive en viviendas de emergencia y fíjate que no es porque sean flojos y no es porque no quieran y no es porque sean incapacitados y no es porque se prostituyen y no es por que vendan droga, sino que son otras las razones que están en juego ahí, una maquinaria estatal ineficiente, inservible y corrompida por los poderes fácticos y económicos de un país, y eso configura un cuadro de salud mental bastante complejo porque las familias que perdieron todo, lo perdieron todo, o sea, casas que tenían ochenta años, ochenta años de construcción con toda una historia, a mí me da mucha rabia, cuando algunas autoridades de gobierno diciendo que lo que se quemó en Valparaíso fueron las tomas, no solo las tomas, habían barrios tradicionales, el Cerro Mercedes hay un barrio que databa después del incendio de 1906, se eliminó completamente, entonces se configuran otras necesidades, se configura este impacto que genera la victimización primaria, es que después de un año *se produce un proceso de revictimización*, adonde hay familias que llevan un año viviendo de allegados, habiendo impactado a otra familia que los recibió y eso significa condiciones de hacinamiento, eso significa riesgo de abusos, eso significa un montón de otras situaciones de las cuales nosotros nos vamos dando cuenta, y que no son ni la droga ni la violencia intrafamiliar ni alguna otras cosas que aparecen y que están instaladas en el discurso. El rescate de lo comunitario, el rescate de la sensatez, el devolverles logos, ahí me voy como un poco técnico pero el devolverle logos a la gente, o sea, “señora

usted no tiene depresión, usted tiene pena y tiene pena porque se le quemó la casa, no es necesario que vaya al psiquiatra y que le den un tratamiento con Ravotril® o Fluoxetina”, y esa señora tiene pena, claro porque se le quemó la casa, porque tiene todo un sinfín de recuerdos asociado a eso, porque al perder la casa también perdió recuerdos de su matrimonio, los recuerdos que tenía de su viejito que lleva ocho años muerto, ahora ya no hay nada, cuando se vienen estos procesos traumáticos también se viven procesos de quiebre al interior de la familia, todo esto no aparece en ninguna parte, esto que yo siento que configura el entramado de la salud mental hoy día en este territorio, que no tiene ninguna preocupación por parte de la autoridad, en febrero se acabaron los fondos para la dupla en emergencia y no hay más y estamos recién empezando toda la intervención, entonces tú te vas enfrentando a situaciones donde claro se quema todo, jardín infantil, consultorio, reten de carabineros, la garita [terminal donde llegan y se guardan los vehículos de la locomoción] de los colectivos, todo se quema, y en proceso de reconstrucción empiezas a ver figuras donde el jardín infantil ya no se reconstruye, por lo tanto, se derivan a los “cabros” [niños/niñas] como si fueran cualquier tipo de mercancía y se rompe el tejido social que sostenía ese jardín, que posiblemente en el diseño economicista es una pérdida de plata, pero en el diseño de sociedad humana es una inversión que le da contenido de estabilidad y calidez a la formación de los primeros años de esos niños y niñas, que sobrevivieron a un incendio junto a sus comunidades, hasta que el gobierno decide desmembrarla, entonces qué aprendizaje hay ahí, que se le está enseñando a este niño que está recién entrando al sistema estudiantil, o sea, tú vas a estudiar donde tu dinero te pueda llevar, y si eres pobre, tendrás que ir donde el Estado quiera que tú vayas pero con la lógica del uso del dinero, en función de lo que el modelo pide y no de lo sociedad humana. Aquí hay también un tema súper emergente e invisibilizado (Marcos, 36 años, psicólogo, profesor universitario, psicólogo clínico y social, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 2”).

Contrastando con la marginalidad y exclusión de los barrios pobres existen otros barrios de gran crecimiento, polo de desarrollo inmobiliario

para personas de un nivel socioeconómico medio-alto o alto. En estos contextos los(as) psicólogos evidenciando *un compromiso social* (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004), en *relación con la historia*, sostienen la existencia de “problemas de sobrepoblación del barrio”, como consecuencia de la edificación en altura, producto de planos reguladores inadecuados por parte de los municipios.

Tener una posición de ser un(a) psicólogo(a) con compromiso social (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004), no es algo que se encuentre de modo amplio, de hecho, dentro de la experiencia de los(as) psicólogos(as) existe incluso “desconocimiento de la realidad social del barrio”. Por cierto, esto no es atribuible por entero a una responsabilidad única y exclusiva del psicólogo o psicóloga, sino a un diseño sociopolítico y económico neoliberal que atomiza e individualiza, o si se quiere, descolectiviza (Báez, 2017), por tanto, no solo se ejerce la profesión en una comuna distinta a la que se vive, sino además queda muy poco tiempo para compartir con la familia nuclear y extensa. Así dadas las cosas, no se pone en relieve la importancia de preocuparse por la vida vecinal o las necesidades del barrio donde se vive, mostrando de ese modo una forma concreta en que se produce la falta de *compromiso social* (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004) *en relación con los colectivos*.

Los siguientes pasajes serán ilustrativos para estas temáticas:

Mi comunidad yo creo que tiene necesidad de protección, de seguridad ciudadana, tiene *necesidad de espacio también el hacinamiento* en Viña del Mar es un tema cada vez mayor, se hacen y se hacen edificios *altísimos* y eso disminuye la calidad de vida de las personas, hay menos espacio donde estar, hay cada vez más tacos, hay cada vez más automóviles, hay menos plantas y más cemento. El hacinamiento habla de todo tipo de problemas *emocionales, ansiosos, angustiosos y de alteraciones en las relaciones interpersonales de manera fuerte, entre ellas la violencia*, yo creo que esa sería otra necesidad de mi comunidad que sería importante diagnosticar. Además, debiese haber un plano regulador que introduzca esta variable psicológica, hay una psicología arquitectónica y es cómo las estructuras pueden dialogar entre ellas, que se cree que las estructuras dialogan unas con otras, así como dialogamos los seres humanos, el cómo puede ser lo más sano posible de manera de generar ambientes que favorezcan el encuentro entre las personas

(Eduardo, 43 años, magíster, psicólogo clínico, profesor universitario, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 4”).

Tengo poca información de la realidad del barrio, yo vivo en X, Viña del Mar, de hecho, no sé lo que pasa ahí, no podría decirte mucho de eso porque yo no tengo mucho contacto con la gente, a pesar que llevo como 25 años ahí, conozco a algunos del edificio que van cambiando, pero no tengo mucha idea de eso, a pesar que hay un centro médico cerca, no veo conexión del centro médico con la gente del barrio, no está hecho para eso, está hecho para ganar plata. Pero a nosotros en Chile nos falta eso. Yo me crié en un barrio en Santiago, donde salíamos todos los cabros chicos [niños pequeños] a jugar a la calle y se conocían todos los vecinos, yo no iba muy lejos al colegio, había una vida de barrio, una vida comunitaria, la gente sabía lo que le pasaba al vecino y eso no pasa ahora y no sé cómo podría aportar yo como psicólogo, no tengo idea. Por ejemplo, las juntas de vecino dicen que existen, no tengo idea cuales son ni quienes integran las directivas, las juntas de vecino tenían esa finalidad y se podrían hacer cosas, pero hoy día las juntas de vecinos tienen poco protagonismo. Yo creo que los psicólogos deberíamos ayudar a que la gente viva bien, viva de un modo saludable deberíamos existir en cada barrio, un psicólogo que pudiera una vez al mes hacer alguna actividad. Ahora claro, las juntas de vecino no remuneran, pero a veces pienso en actividades al estilo de lo que pasa en Cuba creo donde tú tienes que dedicar horas de tu labor a atender a tu comunidad, hay mucho que hacer, a mí me gustaría, por ejemplo, en la mañana atender gratis, yo creo que eso lo debiesen hacer los médicos, los psicólogos, los abogados o las matronas. Me gustaría poderlo hacer, yo participaría con gusto, sería una linda forma de devolver lo que uno aprende, pero en Chile no existe eso (Andrés, 67 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, “Universidad Estatal 1”).

En el mismo sentido de enfrentar los efectos del sistema económico neoliberal, una parte mínima de psicólogos/as plantea que la forma de hacer frente al sistema, es mediante una actitud que lleve a “promover el colectivismo”. Específicamente en este punto se da una experiencia donde se plasma un *compromiso social* (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004) de *relación con los colectivos* es una acción barrial:

En el edificio, yo vivo en Cerro Cordillera en el límite entre Cerro Alegre y Cerro Cordillera, hay muy pocos niños en el sector una población bien añosa, hay muchos viejitos, mucho tatita [persona de la tercera edad] y en el edificio donde yo estoy se fueron muriendo los tatitas de tres departamentos. El edificio es chiquitito, tiene tres pisos son seis departamentos por lado y se murieron los tatitas y empezaron a llegar sus nietos al departamento, como que se empezó a rejuvenecer a verse más activos, entonces como pareciera ser que hay, no sé si acciones explícitas, pero es la *necesidad de conocerse entre la gente*, lo veo en el centro comunitario en el que trabajamos que la gente es vecina acá entre 20 años y con suerte se conoce, entonces muchas de las necesidades que parecen aparentes como la necesidad de iluminación por ejemplo, la necesidad de un espacio de recreación para los cabros [jóvenes] como esas necesidades que aparentemente son más inmediatas, la verdad que se resuelven cuando hay una necesidad base que es que la gente se conozca para que se articule y en X la comunidad con la cual trabajamos eso es súper evidente, o sea, nosotros ganamos un proyecto FOSIS [Fondo de Solidaridad e Inversión Social], que lo que buscaba era articulación social, entonces lo que hicimos fue buscar una excusa que tenga que ver con estas necesidades más explícitas, una necesidad de ese barrio donde trabajamos, era explícitamente que los niños no tenían donde estar, había un bandejón central de pura tierra donde pasaban los autos y micros por acá, una micro cada dos horas y un montón de autos, entonces era peligroso los cabros chicos [niños(as)] se iban a jugar a la tierra porque no había una plaza, no había nada cerca y pasaban los autos, entonces lo que hicimos fue que con la plata [dinero] del FOSIS construimos una placita y nos tomamos el pedacito de tierra, que nadie lo va a reclamar nunca porque fue donando por un vecino. Un vecino dijo: “yo soy mecánico, hago los fierros”, nosotros donamos pintura, un caballero donó cemento y entre todos armamos una placita chiquitita, entonces como se resuelve una necesidad explícita más superficial diría yo, resolviendo una necesidad más compleja, entonces como cuáles son *las necesidades de articulación son necesidad de conocerse esas son las necesidades*, si tienes resuelto eso se empieza a resolver las otras solas aunque la gente exprese necesidades materiales, necesidades como inmediatas

(Consuelo, 35 años, Doctora en Psicología, Psicóloga Educacional, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 1”).

Otra forma, en que de modo muy minoritario, se ha manifestado el *compromiso social* (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004) es la *relación con la historia*, desde esta forma se ha llevado a “promover la asociatividad y la movilización social”. Esto lo podemos apreciar en el siguiente pasaje:

Cuando trabajaba en el sistema público lo hacía con mayor impacto, una influencia más profunda. Ahora no he dejado de hacerlo en ámbitos más pequeños tal vez, porque tienes que hacer tus cambios en tus espacios, en los que tienes alcance, “hinché” [insistí] tres generaciones en la universidad hasta que eligieron una Federación, los instigué, los fustigué, traje a sujetos desde la educación popular, insistí a los cabros [jóvenes] hasta que tuve una generación que aprendió y el primer Presidente de Federación “fue una mierda”. Pero bueno, se armó la federación ponte tú con un profesor que la “jodió, la jodió y la jodió...” y le dio la posibilidad de hacer la federación, y aquí hay federación porque, no estoy diciendo que sea por mí, pero porque yo puse un ladrillito para construirla y con cierto pudor debe haber sido uno de los ladrillos fundacionales, ahora los cabros se la jugaron, la armaron, la pelearon, es de ellos la federación, pero yo los empujé, esto lo voy a decir como secreto profesional (risas)... en la Universidad X [Privada] este año se anduvo desarmando la Federación pero yo estoy dando parte de mis clases para que los cabros se organicen para armar el Centro de Alumnos de nuevo, porque si no se hace ahí se corre el riesgo que pierdan esta importante forma de organización estudiantil. Conmigo tienen la asistencia obligada y si tienen que entregar trabajos o ir, mientras me entreguen evidencia que estuvo en la marcha tiene todas las facilidades del planeta, lo he dicho, estoy pensando incluso ponerle 7,0 a todos los que fueron a las marchas porque tengo que ser coherente, si es que estamos hablando de la desconfianza, estamos hablando que no se participa en política, hay apatía, individualismo, etc., si no lo rompo yo ahí, en la sala de clases, ¿cómo lo hago? Entonces si los alumnos se organizan para elegir un centro de alumnos, pero me entrega evidencia de lo que está haciendo y no sé qué quieren, ir a las marchas, por ejemplo,

organícense, los acompañé a una marcha el otro día. Y uno de los cabros y de las cabras [jóvenes hombres y mujeres] me dijeron profe acompañenos a la siguiente marcha y ahí estaba yo. Ahora yo he ido a más marchas porque yo voy a las marchas, porque me gusta y creo que hay que ir a las marchas, pero en este caso, puntualmente, fui con ellos, me reuní con ellos y los acompañé durante un período de las marchas, porque tienes que romper esa noción de “ya no me importa me voy para mi casa que sería lo más cómodo”, o “ya que tanto si eso es preocupación de otros”, no, es poder de tejido social, hay una cosa que también les dije: “cómo quieren que a ustedes lo recuerden cuando sus hijos les pregunten mamá o papá ¿qué hiciste en la universidad, que les ha parecido? ¿Nada?”. Calenté el banco y salí con el cartón o les va a decir que vivió en la universidad, ese es mi pequeño aporte desde donde puedo... yo creo que por ahí va el sentido que le doy. Si trato de hacerme cargo de esos desafíos por algo estoy en la comisión académica de la filial del Colegio de Psicólogos (Ernesto, 52 años, psicólogo social, profesor universitario, período histórico 1990-2011, “Universidad Estatal 2”).

Pese a las adversas *condiciones estructurales* (Martuccelli, 2007b) que reproducen el sistema económico neoliberal que se expresa, entre otras cosas, en el individualismo y falta de relación con los entornos sociales, esta situación es fisurada minoritariamente desde el devenir de los(as) individuos(as) quienes asumen que “se promueven cambios desde los espacios de desempeño profesional”. De este modo se materializa un *compromiso social* (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004), expresado como la *relación con la historia*, es decir, respecto al rol transformador a partir del ejercicio profesional. A continuación, se ejemplifica:

La mayor necesidad tiene que ver *en términos de salud bienestar y calidad de vida y ahí se enmarca mi trabajo, y desde la profesión creo que alguien que trabaje en salud pública puede generar cambios independientemente de su profesión. En mi ámbito sin duda puede modificarse mucho para el bienestar de las personas. La Psicología facilita esto* (Rodolfo, 44 años, Psicólogo Organizacional APS, “Universidad Privada 5”).

Siguiendo en la línea del *compromiso social* (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004) en *relación con la historia*, de manera minoritaria nos encontramos

con psicólogos(as) que tienen un posicionamiento crítico sobre la realidad nacional, se refieren a aquellos elementos estructurales (Martuccelli, 2007b) que dificultan o tensionan el ejercicio profesional. Particularmente la característica del sistema económico neoliberal es *bajo en igualdad* (Rokeach, 1973, 1968) y su interés fundamental es generar crecimiento y riqueza (Kaiser, 2017). Por lo mismo emergen experiencias donde se pone de relieve la importancia de “Recomponer el tejido social” y “Aumentar la justicia social”. A continuación, lo ejemplificamos en los siguientes pasajes:

Las sociedades están basadas en tres pilares que son: la economía, la estructura social y la cultura. *El desafío que enfrenta el país es recomponer esos tres pilares porque ahora tenemos uno solo como predominante, el económico, cuando esos pilares se ven a partir del quiebre institucional producido por la Dictadura Militar y la imposición del modelo neoliberal, la estructura social como la cultura en Chile fueron contagiadas, fueron atravesadas por el modelo económico, entonces la estructura social hoy se mide por lo económico. Esto dio origen a una sociedad fracturada, escindida desde el momento que hay colegios, universidades que son para ricos y otras son para pobres, la cultura está en esa misma línea, ya no importa quién eres, si eres intelectual, si eres artesano, si eres artista, importa cuánto vendiste, cuánto tienes, se perdieron esos otros dos pilares, el de la estructura social y el cultural, ahora están atravesados por lo económico o si quieres verlo así, están reducidos a su mínima expresión, el desafío del país es ver cómo mierda hacemos para recuperar a esos dos cuando tenemos un sistema brutal que te amarra, te coarta, te encierra en una jaula de oro y te hace ver que estas bien como estas, cuando la verdad no estamos bien, si es cosa de mirar lo que está pasando con los que son un poco más rebeldes como son los escolares, los estudiantes universitarios que están marchando. Lo que veo ahí es una noción de indignación, tiene que ver con que el sistema no cumplió con las promesas que tenía también* (Ernesto, 52 años, psicólogo social, profesor universitario, período histórico 1990-2011, “Universidad Estatal 2”).

Yo creo que *este es un país ganador de la injusticia social* y yo creo que ese es el principal desafío, o sea, *generar mayor niveles de justicia en todo sentido, es indignante vivir en Chile* y es indignante cuando uno sale, además, o sea, me acuerdo yo fui hace dos o tres años a

las jornadas de Psicología Educativa, fueron en Uruguay y un grupo de colegas presentó el cierre de las escuelas rurales, una investigación sobre el cierre de las escuelas rurales y tú veías a la gente preocupada, espantada y decían: pero el Ministerio de Educación no hace nada para que no las cierren. Cómo te explico que el mismo Ministerio es el que promueve que las cierren porque sale más barato ponerle un bus al cabro chico [niño] que mantener la escuela abierta para cinco personas, entonces cómo un país tan tecnificado en mal sentido de la palabra, tecnificado, un país tan individualista en donde pareciera que efectivamente, cada uno se tiene que “rascar con sus propias uñas” [valerse solo de su esfuerzo personal], con una fantasía de meritocracia, como si eso existiera, un país que cree en la estructura de oportunidades, cuando la única estructura de oportunidades es la capacidad de endeudamiento que puedes tener, entonces como frente a eso, claro, el mayor desafío que tiene este país es *mejorar los mecanismos de mayor justicia social*, pero no es una responsabilidad de quienes diseñan políticas públicas, es responsabilidad de todos, estamos pegados en el ADN, esta fantasía del que quiere puede, entonces, mientras esté instalado como en el ADN social, cada una de las personas en Chile, de verdad cree que si se quiere se puede, sí, y de verdad, creen en eso, entonces ves en todas las esquinas un gallo [una persona cualquiera] vendiendo el chaleco refractante este para el auto, entonces dices: por Dios, qué onda [¿qué sucede?], que mal negocio si ya se acabó, ya todos lo compraron y la gente sigue vendiendo en las esquinas y porque alguien les hizo pensar que podía ser un buen emprendimiento, cuando sale el calor están todos en las esquinas vendiendo helado, se van a derretir antes que los logren vender, ¿quién te hizo pensar a ti que el emprendimiento económico te iba a hacer salir de la pobreza? Como si la pobreza no fuera sino una falta de competencias individuales para emprender (Consuelo, 35 años, Doctora en Psicología, Psicóloga Educativa, período histórico 1970-1989, “Universidad Privada 1”).

El sistema económico de libre mercado, como diseño sociopolítico institucional (De Armas y Venegas, 2015), promueve solo *políticas sociales focalizadas* en grupos sociales más vulnerables creadas desde una lógica de eficiencia (Franco, 1996). De este modo quedan sin atención psicológica

un sector muy amplio de la población. Frente a ello el *compromiso social* (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004) se manifiesta en *relación con la historia*. Esa experiencia la hemos codificado como “Distribuir según necesidades la atención psicológica en el país”. En esa misma sostienen que “se necesitan políticas Salud mental”, una de las áreas más precarizadas de la Salud Pública en Chile. Lo señalado lo apreciamos en los siguientes pasajes:

Como salud mental a mí me parece obviamente que *las políticas digamos, que hay en la salud mental son súper arcaicas, no están al día, se observa que no hay un interés real, y no hay conocimiento real de cómo debería ser*, eso es, por un lado, en forma súper macro, grande, y lo otro, es que también como país, *revisar el asunto de los currículums de formación de pregrado en las universidades, en formación de profesional*. Por otro lado, te digo que soy de la idea que *las universidades deben hacerse cargo de las carreras que van a formar y mantener*. Por ejemplo, *si van a seguir sacando tanta cantidad de psicólogos al mercado de verdad es realmente un desastre* y no solamente Psicología, sino que hay otras carreras también que están en sobreoferta. Además, *es necesario regularizar y fiscalizar todas estas prácticas de medicina alternativa* que se han puesto de moda, porque mucha gente que se las da de curandero, hay tanta gente en esa cosa y por cierto, también *estafa a la gente por parte de quienes trabajan con sus emociones, lo cual es muy delicado por cierto, y lo malo de eso es que todo es permitido* (Patricia, 62 años, psicóloga clínica, ejerce en programa educacional y consulta privada, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 2”).

Yo creo que el gran desafío del país hoy día, para nosotros como gremio, por un lado, es que alguien tenga la capacidad, el tiempo y los recursos como para poder tomarse en serio esto de decir somos 17 millones de habitantes en Chile, distribuidos de tal forma a lo largo del territorio nacional y necesitamos tener tantos psicólogos en la XV Región de Arica y Parinacota, tantos psicólogos en la primera región de Tarapacá, tantas Escuelas de Psicología y ahí hay un trabajo, que *es el de racionalizar el servicio psicológico al país, yo creo que ahí hay un trabajo grande*, no sabemos mucho, o sea, debe haber gente que lo sepa, pero no es de conocimiento masivo, por ejemplo, ¿cuántos psicólogos por habitantes es recomendable según la OMS [Organización Mundial de la Salud]? Que no necesariamente tiene que ser un estándar, pero por lo menos *nos puede ayudar a entender*

un poco este panorama, que el libre mercado pareciera desordenar porque todos corren donde está el oro, hay como una fiebre del oro en el mundo de la Psicología, se van hacia donde está el dinero, sí, eso es lamentablemente (Marcos, 36 años, psicólogo, profesor universitario, psicólogo clínico y social, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 2”).

El compromiso *social* (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004) en *relación con la historia* se materializa en una crítica hacia la disciplina de la Psicología, dando cuenta con ello de una profunda crisis, cuya experiencia la hemos codificado como: la “Psicología carece de compromiso y relevancia social”. A continuación, la respectiva cita:

Creo que siempre hay un sector más vulnerable en nuestro país, porque Chile debería haber cambiado hace rato y pues funcionamos como por una especie de inercia, o sea, funcionamos por funcionar, la Psicología esta igual y debe estar más atenta a lo que está pasando, desgraciadamente no publica nada no es visible no se muestra socialmente, cuando uno ve una entrevista en televisión y no tiene nada que ver con la Psicología, creo que le falta a las carreras la conciencia social (Pablo, 30 años, psicólogo clínico ejerce en APS y consulta privada, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 3”).

El diseño sociopolítico económico neoliberal (De Armas y Venegas, 2015) ha transformado al Colegio de Psicólogos de Chile [COLEPSI], de una entidad paraestatal de afiliación obligatoria como prerrequisito para el ejercicio legal de la profesión, a una Asociación Gremial (A.G.) de afiliación voluntaria y, por tanto, no es prerrequisito para ejercer la profesión. De este modo, la jurisdicción ética queda restringida solo a los(as) profesionales afiliados (De Armas, Ramos y Venegas, 2016a, 2016b). Esto se inscribe en una intencionalidad política de la Dictadura Militar para romper la asociatividad y la lucha por intereses colectivos. Lo que trajo como resultado fue una profunda descolectivización, que llevó a entender las profesiones como una forma de realización personal y una elección amparada en una racionalidad económica de costo-beneficio.

En el marco de la constitución de 1980, el COLEPSI, desde un punto de vista estructural, comienza a tener una *merma en su legitimidad organizacional* y en la *legitimidad moral*, esto es, en una mantenida percepción negativa por parte de los(as) psicólogos(as) que se sienten no protegidos ni amparados

por el COLEPSI, es decir, que este no hace lo debido por defender a los(as) afiliados(as) como no afiliados(as) (la gran mayoría) frente a las vicisitudes del mercado en términos de sobreoferta, desprofesionalización y precariedad laboral (De Armas, Venegas, Salas & Aguilar-Bustamante, 2019).

Bajo las complejas *condiciones estructurales* (Martuccelli, 2007a) donde se inserta la asociatividad del gremio de psicólogos(as), el *compromiso social* (Fals, 2011, 2009; Montero, 2004), en *relación con la historia*, se manifiesta en experiencias que hemos codificado como: “Democratizar el COLEPSI”, “falta de unidad en el COLEPSI” y “El COLEPSI no logra enfrentar la desprofesionalización” lo cual se asocia a la baja legitimidad moral de la A.G (De Armas, Venegas, Salas & Aguilar-Bustamante, 2019). Lo que hemos señalado lo podemos apreciar en los siguientes pasajes:

Hasta el Colegio de Psicólogos *parece funcionar como una propiedad privada*, y somos otros que *estamos preocupados de democratizar la institucionalidad del colegio*, abrirlo para los colegiados y no colegiados, de integrar a los estudiantes que se están formando, de generar espacios de diálogo e invitar a los colegas que cumplen cincuenta años de ejercicio profesional, los invitamos por eso, y no porque sale en la tele, y hay ahí otro tema súper importante de poder entender (Marcos, 36 años, psicólogo, profesor universitario, psicólogo clínico y social, período histórico 1990-2011, “Universidad Privada 2”).

El tema que me preocupa más y que es una cosa que arrastramos hace mucho tiempo y del cual compartimos interés es nuestra asociatividad como gremio, somos de lo peor, o sea, no he visto un gremio que se descalifique más, que sea más desconfiado, que denoste más a los otros, que tenga menos capacidad de aunarse en pos de ciertos motivos en común, de hecho trato de pensar, no creo que haya otro peor que el nuestro, o sea, ni los abogados podrían hacerse pedazos, al revés, ellos los tocan y se unen inmediatamente. Por ejemplo, en nuestra V Región mataron de un balazo a un estudiante de Psicología de primer año que participaba en una marcha en la calle, en Valparaíso, yo traté que las Escuelas de Psicología sacaran un comunicado conjunto. ¿Y tú crees que hubo algún interés? En verdad ninguno. Incluso, hubo gente aquí que me dijo: por algo habrá sido que lo mataron. Entonces te

quedas un poco sorprendido por la insensibilidad, apatía y falta de compromiso. A las finales la Filial V Región del Colegio de Psicólogos sacó una declaración, pero del Directorio del Colegio de Psicólogos de Chile no hubo nada. Me pregunto ¿qué nos pasa?, en Psicología en nuestro país se están haciendo seminarios sobre historia de la psicología chilena e internacional, hemos estado viendo nuestros rollos [conflictos] y “lamiendo nuestras heridas” sobre lo que pasó en la Dictadura. En Psicología estamos sacando investigaciones en el área de Psicología Política, estamos haciendo cargo de un montón de temas y aspectos interdisciplinarios académicamente muy interesantes. Pero pese a ello *seguimos igual o peor que cuando yo salí de la universidad, es así de sencillo, tenemos un gremio que no logra convocar ni generar unidad*, o sea, desde cuando yo salí y un poco antes, iban y venían pseudopresidentes con toda la buena voluntad trataban de llevar las banderas del gremio, pero los *mismos psicólogos se lo hicimos imposible en algún minuto*, o sea, yo creo que hay que hacerlo, pero no estoy inscrito en el Colegio, porque también estoy con esa desconfianza, pero bueno, estoy pensando en inscribirme, por lo menos para hacer el intento, ahora en este punto de mi vida, decir ya, veamos si podemos dejar algo y hacer algo en ese aspecto que yo creo que algo se podrá hacer (Ernesto, 52 años, magíster, psicólogo social, profesor universitario, período histórico 1990-2011, “Universidad Estatal 2”).

Yo lucharía también creo por *recuperar la dignidad, no solo de las personas, sino también del profesional, recuperar la potestad del colegio profesional*, con lo que se ha ampliado la profesión, *creo que estamos mal regulados, desde la profesión no desde la justicia*. No hay tuición ética total sobre el ejercicio de la profesión y esto está chacreando [menoscabando] la profesión, por ejemplo, existen psicólogos que realizan tocaciones a las mujeres, “lo que pasa es que tú no sabes cómo seducir a un hombre, te voy a enseñar cómo”, eso es una mala práctica, hay psicólogos y psicólogas que atienden a un paciente y después son pololos [pareja], eso es una mala práctica, hay psicólogos que se hacen amigos y después se toman un café con el paciente y hacen psicoterapia, entonces: ¿cuándo estás hablando con un psicólogo y cuándo estás hablando con un amigo? Eso es una mala práctica, psicólogos que he sabido que les ha dado por hacer “terapia del

abrazo”, y eso es espontaneo, si me dan ganas de abrazar al paciente lo abrazo, oye ¿y si el día de mañana te topas con una pechuga [seno] se la agarras también? Y ¿quién regula eso?, un día una persona me dijo “no, yo no llevo a mi hijo con ese psicólogo porque lo pasa abrazando y yo no quiero que lo abrace una persona que él no quiere” entonces córtala, nadie regula eso. Por otro lado el Colegio de Psicólogos te está pidiendo que te acredites pero para eso tienes que pagar la cuota y qué se yo, no sirve de nada, el Colegio de Psicólogos no te defiende en nada, si tú dices que un paciente te pegó [agredió] no hacen nada, o que en tal parte te están discriminando porque eres no sé, negro, *el Colegio de Psicólogos no te defiende en nada, no hay nada* y eso es una lucha, no solo del Colegio de Psicólogos, el Colegio de Médicos, de Abogados, etcétera. No puede ser que un título profesional que sacaste de una universidad de prestigio y con formación de calidad sea equivalente al título que alguien obtuvo por formación *on line*. Estamos en un sistema educacional y de mercado para el cual ambas formaciones son equivalentes, ¡¡Y no son equivalentes!! Pensemos que cuando surgió el Colegio de Psicólogos de Chile sí tenía poder para frenar y sancionar por un comportamiento antiético, dependiendo de la gravedad, te podía suspender o incluso quitar el título, hoy día no hay nada de eso. Y eso sería un desafío que yo veo para el país del punto de vista profesional (Andrés, 67 años, psicólogo clínico, período histórico 1970-1989, Universidad Estatal 1).

VII. CONCLUSIONES

Todo poder conquistado por el hombre es también un poder ejercido sobre el hombre. Todo avance debilita al tiempo que fortalece. En toda victoria, el general, además de triunfar, es también el esclavo que sigue al coche triunfal

Clieve Lewis (2007)

El objeto más general de esta investigación se relacionó con la formación académica de pregrado y el ejercicio profesional de psicólogos(as) chilenos(as) y cubanos(as), optando para ello por el enfoque teórico y epistemológico de la individuación (Araujo, 2009a, 2009b, 2009c; Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b; Martuccelli, 2010, 2007a, 2007b). Los resultados permiten comprobar la pertinencia de esta perspectiva para comprender desde la experiencia de los(as) individuos(as) los procesos vinculados a la formación de pregrado y ejercicio profesional de la Psicología en cohortes temporales 1970-1989 y 1990-2011, para dos países de América Latina.

De modo más específico, el estudio utilizó el operador analítico de las *pruebas*, el cual es central en el enfoque de la individuación, para comprender, desde las experiencias el trabajo de los(as) individuos(as), quienes enfrentan determinados desafíos situados de manera socio-estructural. De este modo, se establecieron *a priori* tres pruebas institucionales: la elección de la carrera, la formación académica y el ejercicio profesional, relevantes para comparar las experiencias de los(as) psicólogos(as) en los países estudiados para los períodos 1970-1989 y 1990-2011. Además de estar pruebas institucionales están las *pruebas emergentes* que nos permiten singularizar aún más los desafíos.

Al situarnos desde las pruebas se pudo articular la dimensión socio-estructural con las trayectorias biográfico-profesionales narradas por los(as) psicólogos(as), emergiendo así los principales desafíos y soportes a los cuales recurrieron los(as) individuos(as) en los procesos de elección de la carrera, formación de pregrado y ejercicio profesional.

A continuación, se sintetizan de modo comparado los principales resultados en torno a las pruebas abordadas, como son la elección de la carrera, la formación de pregrado y el ejercicio profesional para los casos y períodos en estudio.

Tal como se refirió antes, la *elección de la carrera* constituyó el desafío inicial que fue caracterizado a partir de las trayectorias biográfico-profesionales de los(as) psicólogos(as) entrevistados(as) en Cuba y Chile. Los resultados obtenidos permiten concluir que para el período 1970-1989 en ambos países este desafío se caracterizó por la carencia de orientación vocacional para discernir correctamente la elección de carrera de Psicología. Esto devino en desafío, en un contexto donde la Psicología como profesión exhibía un incipiente desarrollo en Cuba como en Chile y donde el capital social-cultural-familiar se transformó en un elemento posibilitador para este proceso. En el caso de Chile, se debe añadir, el nivel socioeconómico familiar, que comienza desde este período a condicionar el acceso a la oferta educativa, en un sistema universitario que fue acentuando cada vez más una alta desigualdad. Lo señalado es congruente con las investigaciones que han caracterizado el sistema de Educación Superior Universitaria para los países en estudio (Brunner, 2011; Domínguez, 2016a, 2016b).

Para hacer frente a la prueba de la elección de la carrera, los(as) individuos(as) recurrieron, en ambos países, a *soportes confesables* (Martuccelli, 2007a), como fueron las relaciones con familiares y amigos(as) de las familias, que en tanto ya habían estudiado Psicología y se encontraban ejerciendo, fueron de ayuda muy gravitante para ese momento. En esa misma línea, los(as) individuos(as) en ambos países hicieron frente a la prueba —para el período descrito— recurriendo a un soporte invisible (Martuccelli, 2007a), es decir, individuos(as) que se sostienen desde sí mismos(as), apelando a su convicción, voluntad, capacidades intelectuales y académicas para enfrentar la elección de la carrera de Psicología. Si bien, estamos en presencia de un mismo tipo de soporte, hay un aspecto que hace muy distinta la cualidad de ese mismo soporte en ambos países. Específicamente para el caso de Chile, en un contexto histórico marcado con más fuerza por la Dictadura Militar y la instalación de las bases del modelo económico neoliberal, el *soporte invisible* era de una naturaleza individualista, donde desaparece el aporte de la profesión a la construcción de una sociedad en el horizonte histórico y se apela a la profesión como fuente de realización personal.

Por otro lado, el *soporte invisible* al cual recurrieron los(as) estudiantes que eligieron la carrera de Psicología en Cuba, para este subperíodo histórico, lo hicieron confiando en sus capacidades que habían sido desarrolladas e intencionadas por La Revolución desde el *ideal* (Araujo, 2009a) de ser un psicólogo(a) para el proceso revolucionario desplegado y en curso, por tanto, había un horizonte histórico de sentido donde, como individuos(as), colocan sus capacidades para la transformación de la sociedad.

El período de estudio comprendido entre 1990-2011, conllevó un conjunto de cambios sociopolíticos y económicos que afectaron la Educación Superior Universitaria y que estuvieron vinculados a los desafíos que implicó elegir la carrera de Psicología en ambos países durante esta etapa. Para el caso cubano la crisis económica iniciada en la década de los 90 tuvo un severo impacto, en términos de acceso e inclusión social al sistema de Educación Superior Universitaria, generándose factores de inequidad vinculados al capital cultural familiar, género y racialidad (Dominguez, 2016a). Estos elementos de inequidad buscaron ser atenuados mediante la política de Universalización de la Educación Superior, iniciada en la década del 2000. Un rasgo fundamental fue el intento de eliminación de las barreras de acceso, tales como la territorialidad, las pruebas de selección y ofertar la carrera a jóvenes provenientes de familias socialmente vulnerables, para favorecer la inclusión del sistema de Educación Superior, aumentando significativamente la oferta de carreras universitarias dentro del área de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Estas características de la etapa permiten comprender el hecho que, a partir de los relatos de los(as) entrevistados(as), no se experimentara como una prueba la elección de la carrera de Psicología.

En Chile el período 1990-2011 se caracterizó por una profundización del modelo económico neoliberal, lo cual tuvo como consecuencia el aumento explosivo de la oferta educativa, concentrándose fundamentalmente en universidades privadas (Brunner, 2011; De Armas, Ramos, Cárdenas, Ferretti y Venegas, 2017). Esto ha ocasionado que el acceso a la Educación Superior Universitaria esté explicado por un aspecto socio-clasista así como económico. Por lo mismo, se entiende que cuando se refirieron a la elección de la carrera en este periodo el desafío estuvo atravesado, fundamentalmente, por la capacidad económica familiar para acceder a la carrera, en un contexto caracterizado por una variada oferta educativa

mayoritariamente privada. En concordancia con lo anterior, las trayectorias biográfico-profesionales en este período permiten concluir que la elección de la carrera se convirtió en una prueba marcada por la búsqueda de concordancia valórica, prestigio, costo económico, tendencia política y auto percepción socio-clasista.

Los soportes que en este período se desplegaron por parte de los(as) individuos(as) en ambos países, estuvieron vinculados al contexto descrito, en este sentido para el caso de Chile, las condiciones estructurales (Martuccelli, 2007b) asentadas durante la Dictadura Militar, no lograron ser removidas por los gobiernos de la postdictadura, haciendo que los(as) individuos(as) debieran recurrir a un *soporte invisible* (Martuccelli, 2007a), un(a) individuo(a) que debe sostenerse a sí mismo(a), desde una lógica neoliberal del emprendimiento, siendo empresarios(as) de sí mismos(as), es decir, que pese a ser consciente de la desigualdad que enfrenta para optar al limitado campo de oportunidades y apoyos del Estado, a través de una política pública fuertemente bancarizada, debe generar el dinero que le permita costear de manera parcial o total sus estudios. La brecha es aún más fuerte por cuanto en muchos casos los(as) estudiantes formaban parte de la primera generación en sus familias que ingresaba a la universidad. En este sentido, hay un déficit de capital cultural en el alumno como en sus familias, que vuelve más difícil la elección por ese nivel de estudios, como así también la mantención en la universidad. En contraste con esta situación, este subperíodo en estudio para el caso de Cuba, avanzó hacia un mayor nivel de homogenización del acceso a la educación en los niveles anteriores al universitario. Una situación como la descrita da cuenta de un ideario societal marcado por la igualdad y la justicia social como principios rectores. Así, la elección de la carrera de Psicología no se transformó en sí misma en una prueba que requiriera soportes específicos para hacerle frente. A esto podemos sumar el proceso de Universalización de la Educación Superior y sus consecuencias descritas con anterioridad.

La formación académica fue un segundo eje abordado como prueba institucional que enfrentaron los y las psicólogos(as) del estudio, a continuación, se generalizan algunos aspectos relativos a los casos estudiados. Tanto en Cuba como en Chile, durante el período 1970-1989, desde los diseños sociopolíticos-institucionales, se impulsan mecanismos que permitieron la reproducción económica, simbólica y subjetiva de los proyectos socialistas

y capitalista neoliberal respectivamente. Son contextos y etapas donde las experiencias son intensamente desafiadas por los ideales sociopolíticos.

A partir de las experiencias de los y las psicólogos(as) entrevistados(as) en este período 1970-1989 en Cuba y de las condiciones estructurales descritas que lo caracterizaron, se denominó la prueba de la formación académica como: “ser un psicólogo para La Revolución”, es decir, ajustarse a la *integralidad* como desafío académico orientado desde el ideal del Hombre Nuevo en el Socialismo que significó, entre otras cosas, ponerse al servicio de las tareas orientadas de manera vertical por parte del poder político, en función del diagnóstico de las necesidades que fueron definidas como prioritarias para la sociedad de la época. A pesar que desde las experiencias se valora positivamente la impronta humanista en la formación bajo este ideal, también se señala el efecto limitante que tuvo al imponer un cristalizado *deber ser* que se tradujo en censura de temas, limitación del espectro de teorías contenidas en la formación de pregrado y exclusión o restricción para la circulación de determinados temas investigativos.

Para el caso chileno, el desafío estructural del período 1970-1989 vinculado a la formación en Psicología, fue estudiar la carrera en Dictadura. Este régimen político tuvo un impacto perjudicial en la educación universitaria, por la intervención política efectuada por el gobierno, censurando la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, limitando el vínculo entre las casas de estudio-entorno. Esto trajo como consecuencia el aumento de la inequidad y exclusión (Brunner, 2011). Al posicionarnos desde las experiencias de los(as) entrevistados(as), el autoritarismo melló la interacción con los profesores, la interacción entre alumnos, producto del miedo, la desaparición forzada de profesores y la censura hacia temas investigativos.

Respecto a los soportes que se despliegan para afrontar la prueba de la *formación académica* de pregrado en ambos países, podemos concluir que para el caso de Cuba (1970-1989) los(as) estudiantes(as) tuvieron que enfrentar la *prueba* (Martuccelli, 2007b) de ser un psicólogo para La Revolución, es decir, responder a un *ideal* (Araujo, 2009b) del Hombre Nuevo y de la integralidad, para lo que recurrieron a un *soporte confesable* (Martuccelli, 2007a), como son las relaciones de apoyo con los(as) demás compañeros(as) de curso en términos de camaradería. Para el mismo período histórico, pero para el caso de Chile, se debe enfrentar la *prueba* (Martuccelli, 2007b) de estudiar Psicología en Dictadura donde la represión, la violación a los Derechos Humanos, la

desaparición de alumnos(as) y profesores(as), más la falta de libertades políticas y de expresión, fueron enfrentadas mediante un *soporte confesable* (Martuccelli, 2007a) que consistió, fundamentalmente en reforzar la asociatividad entre alumnos(as) para realizar actividades político-culturales con fines de potenciar la solidaridad y el compromiso político por un ideario emancipador contrario a la Dictadura Militar. Junto a esa forma de devenir *individuo(a)* en ese contexto, se hizo frente también recurriendo a un *soporte invisible* (Martuccelli, 2007a), es decir, individuos(as) que se replegaron a su papel de estudiantes desde un plano cognitivo, valiéndose de sus propias capacidades y no involucrándose en actividades políticas, es decir, tenemos una forma de devenir individuo muy propia de las bases del sistema económica neoliberal que se fue instalando por aquel período.

Tal como se ha referido antes, los períodos de estudio que se inician en la década de los noventa, en ambos países, traen consigo una serie de cambios estructurales a nivel socioeconómico y político, que fueron impactando la formación de pregrado en Psicología y, generando a su vez diferentes desafíos que los y las entrevistadas refieren como fundamentales. Para el caso de Cuba tal como se señaló, frente a la crisis económica de los 90 y su impacto en la Educación Superior, se implementó, iniciando el año 2000, la política pública de la Universalización de la Educación Superior Universitaria, con el consecuente incremento de la incorporación de jóvenes que no tenían todas las competencias necesarias para enfrentar estudios universitarios y con una elevada vulnerabilidad social de las familias de origen. Correspondiente a este contexto, el desafío fue “Reconvertirse en estudiante”. Desde la experiencia de los(as) entrevistados(as) compatibilizar trabajo/estudio y desarrollar competencias académicas se convirtió en un complejo desafío vinculado a las limitaciones materiales propias de esa época en Cuba. Al caracterizar la formación recibida se destacaron como deficiencias el poco desarrollo de investigación científica, las insuficientes condiciones materiales en la implementación de los espacios de estudio y el limitado apoyo bibliográfico. Estos tópicos narrados en las experiencias, están respaldados por una serie de investigaciones ya citadas, que aportan evidencia de los adversos resultados de esta política de Universalización en términos de gestión, implementación y deficiente formación de los(as) egresados(as).

Para el caso de Chile, en el contexto que se inicia en los 90, se profundizó drásticamente la mercantilización de la Educación y en general,

las condiciones estructurales propias del neoliberalismo. La formación en Psicología se vio afectada, aumentando la privatización de la oferta de pregrado y las condiciones de endeudamiento para acceder a ella por parte de los(as) alumnos(as) y sus familias. Las experiencias de los(as) psicólogos(as) formados en este período sitúan los desafíos fundamentales en torno a lo que significa “estudiar en un contexto mercantilizado”. Dentro de las particularidades que significa esto, podemos señalar el desafío de trabajar para pagarse los estudios y compatibilizar el trabajo con las exigencias académicas. Estudiar en un contexto mercantilizado implicó formarse dentro de un *modelo profesionalizante mecanicista* (Domingo, 2010), que ha sido caracterizado de este modo por los estudios sobre la materia y que desde las experiencias de los(as) psicólogos(as) entrevistados(as) para este período también fue criticado en tanto la educación se masificó y orienta a desarrollar en sus alumnos(as) competencias funcionales para el mercado.

Respecto a los soportes que se despliegan en este periodo para ambos países frente a las pruebas que han sido descritas, se puede concluir que en el caso de Cuba, para la *prueba de reconvertirse en estudiante*, en un escenario donde los(as) alumnos(as) debieron compatibilizar tiempo de estudio y trabajo, tanto hombres como mujeres tuvieron que recurrir a un *soporte confesable* (Martuccelli, 2007a) de interacciones con compañeros de clases para enfrentar el desafío de ser estudiantes o incluso de familiares que ayudaran en la gestión de actividades relacionadas con el cuidado de otros(as).

Para el caso de quienes estudiaron Psicología en Chile durante el período 1990-2011, tuvieron que enfrentar la *prueba* (Martuccelli, 2007b) de *estudiar en un contexto mercantilizado*, donde la bancarización del Crédito con Aval del Estado (CAE) o sencillamente, el tener que trabajar y estudiar para ayudarse a pagar los estudios de forma total o parcial son formas de expresión concretas de esa mercantilización que no concibe la Educación como un derecho de acceso universal y gratuito, sino una mercancía transable en el mercado. Por tanto, los(as) individuos(as) deben valerse de sus propias capacidades para generarse oportunidades de empleo y financiar sus estudios. En este sentido, estamos en frente a un *soporte invisible* (Martuccelli, 2007a). Además, otra forma de hacer frente a esta prueba ha sido mediante un *soporte confesable* (Martuccelli, 2007a), como

ha sido la relación de apoyo entre compañeros(as) para responder a las exigencias académicas.

Para cerrar este punto, si bien podemos encontrar que existe un mismo soporte utilizado por alumnos(as) de Psicología en Cuba y en Chile para el extenso período 1970-2011, como es el *soporte confesable* (Martuccelli, 2007a), podemos indicar que para el caso chileno este va mutando desde una forma de apoyo entre alumnos(as) para hacer frente a la Dictadura Militar, hacia una cierta instrumentalización, solo para responder a exigencias académicas, por tanto, las relaciones con los demás son importantes, en tanto permitieron el logro del objetivo de aprobar asignaturas desde una concepción de la carrera como realización biográfica-personal, quedando muy desdibujado el compromiso social, es decir, el aporte de la profesión hacia la sociedad. En contraste con ello, el *soporte confesable* es una forma de hacer frente a las pruebas como individuo(a) en Cuba, que no estuvo circunscrito solo a un papel instrumental de logro académico —predominante como ha devenido en Chile—, sino a una forma de sociabilidad característica de la cultura cubana, por tanto, un devenir cotidiano de interacción que se reproduce más bien por un valor intrínseco que por el valor instrumental de solo conseguir alguna ventaja para enfrentar exigencias académicas.

Para el período 1970-1989, tanto en Cuba como en Chile, debieron enfrentar la *prueba institucional* (Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b; Martuccelli, 2007b) de *posicionarse profesionalmente como psicólogo(a)*. Al respecto, podemos señalar que en ambos países corresponde a una temprana etapa de desarrollo de la profesión, donde aún no es muy conocido el rol profesional de un(a) psicólogo(a) por las personas como por las organizaciones. Junto a ello existían amplias necesidades insatisfechas que requerían de la actuación profesional.

Para hacer frente a esa prueba de posicionarse profesionalmente como psicólogos(as) en ambos países recurrieron a un *soporte invisible* (Martuccelli, 2007a), como es haberse valido de su vocación y conocimientos obtenidos durante la formación académica de pregrado para enfrentar el desafío de abrirse paso en un campo profesional que demandaba de su actuación y en donde ejercieron, en un principio, en áreas distintas para hacer frente a demandas diversas que podían o no coincidir con la formación académica específica que fue dirigida solo hacia un área

de especialización que podía ser: clínica, organizacional, educacional o social-comunitaria.

Para el caso de Cuba en el ejercicio profesional, hay una serie de desafíos transversales a los períodos de estudio 1970-2011 y que están relacionados con las condiciones estructurales de crisis económica sostenida, que hacia la década de los 90, como ya se ha descrito, se profundiza. Lo señalado se destaca en las experiencias de los(as) psicólogos(as) que se formaron en el período 1990-2011, para quienes los desafíos para el ejercicio profesional en este contexto implicaron “*ejercer con dignidad la profesión*”. Para especificar las connotaciones de esta *prueba*, los individuos la relacionan directamente con el “ejercicio desprofesionalizante” de la Psicología para este período, dentro del marco de una política en Educación Superior que no logra aprovechar de manera eficiente la inversión en formación académica de psicólogos(as) para la atención en Salud. Quienes se formaron en los CUM, añaden, la difícil empleabilidad que debieron sortear por la sobreoferta de la carrera. Se destacó como otro desafío transversal asociado al ejercicio profesional, la falta de reconocimiento institucional que se expresa en una subvaloración del aporte de la psicología aplicada a los contextos de Salud. Se señaló además, como otro aspecto para caracterizar el desafío del ejercicio profesional, la erosión motivacional en los(as) psicólogos(as) para el desempeño cotidiano en un contexto de reestratificación social, donde la remuneración percibida se mantiene devaluada en su poder adquisitivo para cubrir las necesidades básicas. Esta situación tensiona el ideal de compromiso y profesionalismo sustentado por el ideario de La Revolución.

Para hacer frente a esta prueba institucional de ejercer con dignidad la profesión, se recurrió a un *soporte confesable* (Martuccelli, 2007a), como es la relación con otros profesionales que en términos de compañerismo y empatía podían ayudar a compartir las insuficientes condiciones de espacio y de infraestructura para permitir una atención profesional de mayor calidad, aunque el estándar óptimo no fuera alcanzado. También se ha enfrentado la mencionada prueba institucional mediante un *soporte invisible* (Martuccelli, 2007a), referido a la automotivación y a la búsqueda de sentido personal del trabajo como una forma de volver soportables las precarias condiciones del ejercicio profesional como así también el severo deterioro de la profesión para conferir un nivel de ingreso económico adecuado.

Como se ha ido sosteniendo a lo largo de este estudio, el período que inicia en la década de los 90 para Chile se caracterizó por una profundización del modelo económico neoliberal y que de modo particular para la Psicología, implicó una creciente mercantilización de su campo formativo. En este escenario estructural las experiencias de los(as) psicólogos(as), tanto los que se formaron en el período 1970-1989 y los del 1990-2011, señalaron como desafío fundamental para el ejercicio profesional, el tener que hacerlo en un campo laboral altamente precarizado. Dentro de las principales características referidas que complejizan este desafío estuvieron: la sobreoferta de psicólogos(as), la elevada cesantía y la desvalorización del ejercicio profesional. Además, quienes ejercen en el ámbito de Atención Primaria de Salud en el Sistema Público, señalaron el déficit de infraestructura y la sobredemanda de pacientes en un contexto donde no se valora al psicólogo y se precariza su empleo.

Esta prueba descrita de la *precarización del campo laboral*, fue afrontada por los(as) psicólogos(as) chilenos(as) recurriendo a un *soporte confesable* (Martuccelli, 2007a), como es el apoyo en otros colegas y familiares como forma de enfrentar las inestables condiciones de empleo. Otra de las formas de hacer frente a la prueba ha sido mediante un *soporte invisible* (Martuccelli, 2007a) de individuos(as) que se sostienen desde sí mismos(as), debiendo ser gestores(as) de sus propias oportunidades de empleo, como así también responsables de buscar formas de reducir en sus vidas los efectos de la precarización del empleo.

Tal como hemos indicado con anterioridad, si bien, para el largo período 1970-2011, tanto para el caso de Cuba como el de Chile, se enfrenta la *prueba institucional* (Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b; Martuccelli, 2007b), mediante un *soporte invisible* (Martuccelli, 2007a), la característica distintiva es que en Chile tal soporte es fundamentalmente ocupado en términos de ser “empresario(a) de sí mismo(a)”, debiendo gestionar la propia vida buscando maximizar las ganancias y reducir los costos, siempre desde una lógica de cálculo racional económico estratégico, donde el individualismo es la nota más característica. En contraste con ello, en Cuba el *soporte invisible* (Martuccelli, 2007a) se verifica en la autonomía y proactividad que los lleva en el ejercicio de la profesión a reducir las falencias de infraestructura y de copias suficientes de test. Tal como podrá ser advertido, estamos en frente a un *soporte invisible* donde el énfasis no está puesto en un cálculo

costo-beneficio de manera individualista, sino más bien en la utilización de las propias capacidades en beneficio de los otros, esto es, en mejorar las condiciones de atención para los(as) pacientes.

A partir de los resultados de este trabajo, fue posible constatar una prueba emergente que cruza transversalmente la experiencia de las psicólogas de Cuba y Chile durante el proceso de formación como de ejercicio profesional para el período 1970-2011, que se relacionó con *la gestión del cuidado y la maternidad*. Aunque este trabajo no incorpora de manera central una perspectiva de género y/o feminista, es necesario señalar que las psicólogas han estado atravesadas por la imposición de un rol de género estereotipado en el contexto de la cultura patriarcal, tensionadas por el ideal de abnegación y sacrificio, como así también por la presión de este trabajo no remunerado que se invisibiliza y es naturalizado.

En el contexto de las sociedades de Chile y Cuba, las mujeres enfrentaron *pruebas emergentes* (Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b; Martuccelli, 2007b), en tanto no surgen en el acotado margen de la institucionalidad, hace que el trabajo como individuos deba ser aún más arduo, por cuanto supone que el cuidado de otros(as) y la gestión de lo doméstico es algo que corresponde a las mujeres bajo la concepción patriarcal, de una supuesta esencia connatural femenina, ligada a la crianza y una delegación absoluta o predominante a las mujeres, que en la práctica tienen una doble jornada: una remunerada, ligada al ejercicio de la profesión y otra no remunerada que incluye la crianza y el cuidado de otros(as), como así también la permanente gestión de todo lo relacionado con lo doméstico, lo cual explica en buena parte las diferencias en el acceso a oportunidades de empleo como de formación de postítulos y/o postgrados para las mujeres que ejercen la profesión de Psicología.

En la misma línea de lo señalado más arriba, como individuos tanto en Cuba como en Chile, para los períodos en estudio, debieron enfrentar las *pruebas emergentes* (Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b; Martuccelli, 2007b) de la *crianza* y la *gestión del cuidado materno*, lo que impactó *limitando las opciones laborales y de formación profesional*. El modo de hacer frente a estas pruebas fue mediante *soportes confesables* (Martuccelli, 2007a) relacionados con el apoyo de familiares en las labores de crianza, como así también en la gestión de los cuidados. Por otra parte, el *saporte invisible* (Martuccelli, 2007a) estuvo vinculado a la autoafirmación en el rol materno como forma de enfrentar

la brecha de género en el acceso a oportunidades laborales y de formación profesional.

Para el caso de Cuba, una *prueba emergente* (Araujo y Martuccelli, 2012a, 2012b; Martuccelli, 2007b) *transversal* (1970-2011) ha sido “Resolver”, pues frente a condiciones estructurales (Martuccelli, 2007b) de crisis económica mantenida y a una *reestratificación social* (Espina, 2004, 2008a, 2008b, 2011, 2012), los(as) psicólogos(as) buscan enfrentar los desajustes entre las ofertas de plazas laborales y la formación académica recibida o motivación por determinada área de la Psicología, recurriendo a la red de contactos personales como procedimiento informal. Se ocupa igual modo para reducir las falencias de infraestructura y de test en el ejercicio de la profesión.

A continuación, la dimensión vinculada al *compromiso social* (Fals, 2009, 2011) abordada en este estudio. Al respecto, los(as) psicólogos(as) cubanos(as) y chilenos, para el período 1970-2011, muestran importantes diferencias que se asocian a los distintos procesos de individuación en ambos países. Para el caso de los(as) psicólogos(as) chilenos(as), manifiestan una forma incompleta de compromiso social vinculada principalmente a *la relación con la historia*. Esto quiere decir que si bien, hay un planteamiento crítico a la Psicología como disciplina y su vinculación con aquellos problemas sociales presentes en la sociedad, no se incluye *la relación con los colectivos*. Así se verifica una ausencia respecto del rol de la Psicología en los entornos barriales y comunitarios. Esto se asocia con los procesos de individuación en el neoliberalismo chileno que genera descolectivización (Báez, 2017), desterritorializa las subjetividades y el ejercicio profesional. Por otro lado, los(as) psicólogos(as) cubanos(as) expresan de manera predominante un *compromiso social* (Fals, 2009, 2011) que, en su *relación con la historia*, se expresa como un análisis lúcido de la realidad socio-económica del país, de las posibilidades y límites de transformación de la Psicología en su praxis profesional. Además, los(as) psicólogos(as) en Cuba materializan su *compromiso social* (Fals, 2009, 2011) en *la relación con los colectivos* desde un ejercicio profesional que apunta a la transformación.

En el ámbito de la *formación de pregrado* en Cuba, se constata la existencia de una *profesionalización civilizadora* (Domingo, 2010), se reconoce que “las materias están desactualizadas, pero se promueve el compromiso social”. Por otro lado, en el caso de Chile, existe conciencia que la educación “se ha vuelto mercantilizada, individualista. Falta compromiso social en los(as)

alumnos(as)”, es decir, se está en un entorno formativo que prepara a los(as) alumnos(as), para competir en el mercado y cuyo horizonte de sentido del estudio de pregrado queda, en consecuencia, más bien reducido a una realización personal-biográfica, lo cual corresponde al resultado de una *profesionalización mecanicista* (Domingo, 2010).

En el *ejercicio profesional* para los(as) psicólogos(as) en Cuba, se elabora una concepción propia de la “ética del compromiso social”, es decir, que la realidad y las necesidades del entorno social son las que demandan al profesional poner sus conocimientos al servicio de ella. Por el contrario, en Chile resulta predominante una “ética instrumental”, donde lo que importa es involucrarse en actividades profesionales, no tanto por la lógica de la necesidad social, sino del ajuste oferta-demanda en un mercado transaccional costo-beneficio.

La *Psicología como disciplina* en Cuba “está limitada por el verticalismo a un rol asistencialista”. En este punto encontramos una forma de individuación asociable a la concepción tradicional de política pública (Franco, 1996), donde el *Estado sabe* y determina de *arriba a abajo* el papel que deben tener las profesiones, colocando una restricción al papel de la Psicología. Así, nos permite visualizar un efecto específico que tiene para la profesión de la Psicología el socialismo cubano, cuestionado por un ejercicio del poder, que se caracteriza por el verticalismo unilateral, unidireccional y unipersonal (Calviño, 2016; González, 2017). Por otro lado, para el caso de Chile, se verifica que la Psicología como disciplina “carece de crítica, compromiso y relevancia social”. En este sentido podemos advertir un resultado asociable a la formación de pregrado concebida como *profesionalización mecanicista* (Domingo, 2010), que vuelve relevante una formación acrítica, donde el horizonte de sentido queda circunscrito a un ejercicio de la profesión marcadamente funcional a las necesidades del mercado, por tanto, de la ley de la oferta y demanda.

Un punto de preocupación para los(as) psicólogos(as) de Cuba y Chile para el período en estudio, es la *crítica al estado actual de la asociación profesional*, por cuanto perciben que “la Sociedad Cubana de Psicología [SCP] no es representativa”, como así también que el “Colegio de Psicólogos de Chile, [COLEPSI] no es representativo”. Esta falta de representatividad gremial se puede asociar, al menos en parte a que los intereses de los(as) psicólogos(as), en términos de reivindicación, frente a las severas condiciones

de precarización del empleo y necesidades de formación no están siendo consideradas.

Para finalizar estas conclusiones es importante, en un escenario de continuidad investigativa, profundizar en algunas aristas que no lograron ser del todo desarrolladas en el presente estudio. Para el caso cubano, sería aportador continuar produciendo datos que permitan estimar la tendencia en el *número de graduados/as y las plazas disponibles para la empleabilidad, un desafío constante para la planificación centralizada* del modelo socialista. No obstante, como se señaló en capítulos anteriores, esto constituye una dificultad compleja de sortear por las características del contexto socio-político imperante en la isla. De otra parte, es relevante continuar profundizando cualitativamente en la caracterización de la prueba que significa, desde las experiencias de los(las) profesionales cubanos(as) el desafío de *ejercer dignamente* en un contexto de crisis económica sostenida. Para ello, es muy importante poner de relieve los elementos de *género* que se constituyen en inequidades significativas.

Para el caso chileno, es fundamental profundizar desde las experiencias de los(as) psicólogos(as) en aquellas *pruebas* vinculadas a la *formación y ejercicio profesional* de la Psicología, lo cual se debe poner en relación con los elementos socioestructurales de los contextos sociopolíticos y económicos durante el Gobierno de Salvador Allende Gossens (1970-1973), de la Dictadura Militar para el período 1973-1990, como el de la Postdictadura (1990-2011). Esto permitirá, según estimamos, profundizar en la caracterización de nuevas aristas para los desafíos que debieron enfrentar psicólogos(as) chilenos para los períodos en estudio.

Referencias

Abbott, A. (1988). *The System of Professions. an Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago and London. Chicago: The University of Chicago Press.

Abbott, A. (2005). Sociology of work and occupations. En Smelser, N. & Sewdberg, R. (Eds.). *The Handbook of Economic Sociology* (pp. 307-330). Princeton: Princeton University Press.

Acanda, J. (2000). Recapitular la Cuba de los 90. *Revista La Gaceta de Cuba* N° 3. [En línea]. <http://biblioteca.filosofia.cu/php/export.php?format=htm&id=34&view=1>

Acanda, J. (2002). El malestar de los intelectuales. *Revista Temas* N° 20 <http://biblioteca.filosofia.cu/php/export.php?format=htm&id=30&view=1>

Acosta, J. (1982). *Teoría y práctica de los mecanismos de dirección de la economía en Cuba*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Aday, D. (2007). Reflexiones en torno al perfil de profesionales egresados de las Sedes Universitarias Municipales en Cuba. UPIICSA, XV (VI), 10-14. Extraído el 10 de diciembre del 2013, desde, <http://www.revistaupiicsa.com/Emilia/RevE-NeAbr07/Diadenys.pdf>

Agafonow, A. y Haartstad, H. (2009). El socialismo del siglo XXI: ¿una alternativa factible? *Revista de Economía Institucional*, 20 (11), 287-307.

Agudelo, B. (2009). Identidad y formación profesional, una perspectiva de construcción en relación. *Revista CES Psicología*, 2(1), 20-34.

Aguilar, O. (2013). Diseños socioestructurales y progreso humano: Socialismo e individuación en el mundo del Siglo XXI. En Charry, C. y Rojas, N. (Eds.). *La era de los individuos. Actores, política y teorías en la sociedad actual* (pp. 251-276). Santiago: LOM.

Aguilar, V. (2008). Empoderar al gremio y liberar a la Psicología: Dos elementos fundamentales en el proyecto de liberación de El Salvador. *IX Congreso Internacional de Psicología de la Liberación. A los desafíos actuales, respuestas colectivas hacia la liberación*. Universidad de la Tierra, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. Disponible en: <http://congresochiapas08.codigosur.net/ponencias/elsalvadormesadedialogo01.pdf>

Agulló, E. (1998). La centralidad del trabajo en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes: una aproximación psicosocial. *Psicothema*, 10 (1), 153-165.

Alaminos, A. y Castejón, J. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Editorial Marfil.

Alarcón, R. (2002). *Cuba y la lucha por la democracia*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

ALFEPSI. (2019a). *Congresos ALFEPSI*. Consultado el 30 de Julio del 2019, desde, <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>

ALFEPSI. (2019b). Ponencia 1: La ciudadanía y el sujeto neoliberal: desafíos para la formación en Psicología. En *VIII Congreso Internacional ALFEPSI [Resúmenes]*. Extraído el 9 de Febrero del 2021 desde <http://www.alfepsi.org/libro-alfepsi-2019-discursos-y-practiccas-para-una-formacion-en-psicologia-latinoamericana-culturalmente-sensible/>

ALFEPSI. (2019c). Ponencia 3: Psicología educacional y ciudadanía en contrapunto: una propuesta para la intervención/transformación educativa con sentido cívico. En *VIII Congreso Internacional ALFEPSI [Resúmenes]*. Extraído el 9 de Febrero del 2021 desde <http://www.alfepsi.org/libro-alfepsi-2019-discursos-y-practiccas-para-una-formacion-en-psicologia-latinoamericana-culturalmente-sensible/>

Almeyda, A. (2013). Una mirada a la Psicología desde la perspectiva de sus estudiantes. *Integración Académica en Psicología*, 1(2), 38-50.

Altbach, P., Reisberg, L. y Rumbley, L. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO 2009*. [Resumen ejecutivo]. UNESCO: Francia.

Alvarado, I., Del Bosque A. y Cepeda, M. (2016). La tutoría como apoyo para disminuir el rezago en la formación del psicólogo. *VI Congreso ULAPSI*, Buenos Aires, Argentina.

- Álvarez, J. (2014). El liderazgo de los presidentes de gobierno. *Nueva Revista de Cultura Política y Arte*. Disponible en: <https://www.nuevarevista.net/cultura-comunicacion/el-liderazgo-de-los-presidentes-de-gobierno/>
- Álvarez, M. (2013). Construyendo con compromiso: la formación del psicólogo en el contexto actual. *II Congreso ALFEPsi*, Bío-Bío, Concepción, Chile. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>
- Alvear, K., Pasmanik, D., Winkler, M. y Olivares, B. (2008). ¿Códigos en la Posmodernidad?: Opiniones de Psicólogos/as acerca del Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile (A.G.). *Terapia Psicológica*, 26(2), 215-228. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082008000200008>
- Andrade, V. (2014). Identidad profesional y el mundo del trabajo contemporáneo. Reflexiones desde un resumen de caso. *Athena Digital*, 14 (2), 117-145.
- Araneda, A., Parada, M. y Vásquez, A. (2008). *Investigación cualitativa en Educación y Pedagogía*. Concepción: Editorial Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Arango, A. (2007). «*Con tantos palos que te dio la vida*»: *Poesía, censura y persistencia*. Extraído el 1 de marzo del 2017, desde, <http://www.criterios.es/pdf/arangotantospalos.pdf>
- Araujo, K. (2009a). Individuo y feminismo. Notas desde América Latina. *Íconos*, 39, 141-153.
- Araujo, K. (2009b). *Habitar lo social. Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. Santiago: LOM.
- Araujo, K. (2009c). *¿Se acata per no se cumple? Estudios sobre las normas en América Latina*. Santiago: LOM.
- Araujo, K. (2012). La tesis de la individualización en las sociologías alemanas y chilena: Una lectura crítica. En Bodemer, K. (Compil.). *Cultura, sociedad y democracia en América Latina* (pp. 229-250). España: Iberoamericana / Vervuert.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36, 77-91.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012a). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. (Tomo I). Santiago: LOM.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012b). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. (Tomo II). Santiago: LOM.
- Arés, P. y Guevara, J. (2003). Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en Cuba. En Villegas, J., Marassi, P. y Toro, J. *Problemas centrales en la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en Las Américas* (pp. 59-89). Santiago: Sociedad Interamericana de Psicología.

Arias, M. (2010). Ser cultos para ser libres: La Educación en Cuba. *La Universidad*, 12, 89-99.

Ariza, M. y Gandini, L. (2012). El análisis comparativo cualitativo como estrategia cualitativa. En Ariza, M. y Velasco, L. (Compl.). *Métodos cualitativos y su aplicación empírica. Por los caminos de la investigación sobre inmigración internacional* (pp. 497- 537). México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM y Colegio de la Frontera Norte.

Asociaciones de Psicología de la región de América Latina y El Caribe. (2020). *Declaración Cumbre latinoamericana y del Caribe de presidentes para el fortalecimiento gremial de la Psicología*. Extraído el 3 de enero del 2021, desde, <http://ulapsi.org/web/wp-content/uploads/2020/12/Declaraci%C3%B3n-Cumbre-Latinoamericana-y-del-Caribe-de-Presidentes-para-el-Fortalecimiento-Gremial-de-la-Psicolog%C3%ADa.pdf>

Assunção-Matos, A. y Marques, F. (2018). Precarização, trabalho docente e gestão na educação: ¿o que a psicologia tem a ver com isso? *VII Congresso ALFEPsi*, Río de Janeiro, Brasil. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congressos-alfepsi/>

Asún, D. (1998). Estado actual de la formación en Psicología en Chile, su articulación institucional y su potencial proyección en MERCOSUR. En Di Doménico, C. y Vilanova, A. (Compls.). *Formación de psicólogos en el MERCOSUR* (pp. 96-100). Mar del Plata, Argentina: Ediciones de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Atria, F. (2015). *La Constitución tramposa*. (4ª ed.). Santiago: LOM.

Atria, F., Larráin, G., Benavente, J., Couso, J., Joignant, A. (2013). *El otro modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público*. Barcelona: Editorial Debate.

Ávila, N. (2011). Características sociodemográficas de los jóvenes que ingresan a la Educación Superior en los cursos 2003-2009. *Revista Novedades en Población*, 14 (7), 121-134.

Bachelet, M. (2009). *Proyecto de Ley sobre Colegios Profesionales*. [Mensaje 518-357]. Disponible en: <http://www.camara.cl/>

Báez, F. (2017). Diseño institucional y neoliberalismo. El modelo chileno como resultado del quiebre unilateral del contrato social. *Papers*, 102 (3), 449-476. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2299>

Bajoit, G. (2010). La renovación de la Sociología contemporánea: Sujeto y socioanálisis. En Giménez, G. (Ed.). *La Sociología hoy. Debates contemporáneos sobre cultura, individualidad y representaciones sociales* (pp. 19-39). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

Baltar, M y Varas. (2016). Acción profesional reflexiva: una propuesta de formación profesional crítica. *VI Congreso ULAPSI*, Buenos Aires, Argentina.

- Banco Mundial. (2015a). *Gasto público en educación, total (% del PIB)*. Disponible en <http://datos.bancomundial.org>
- Banco Mundial. (2015b). *Gasto por alumno, nivel terciario (% del PIB per cápita)*. Disponible en <http://datos.bancomundial.org>
- Banco Mundial. (2015c). *Gasto en salud, total (% del PIB)*. Disponible en <http://datos.bancomundial.org>
- Banco Mundial. (2015d). *Índice de Gini*. Disponible en <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>
- Banco Mundial. (2017). Crecimiento del PIB (% anual): Cuba. Extraído el 11 de marzo 2021 desde, <https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?view=chart&locations=CU>
- Barone, E. (1998). El ministro de la producción en un Estado colectivista. En Segura, J. y Rodríguez, C. (Comps.). *La economía en sus textos*. Madrid: Taurus.
- Bassi, J. (2013). Adiós a la partitura: Una defensa de los diseños flexibles en investigación social. En Canales, M. (Coord.). *Investigación social. Lenguajes del diseño* (pp. 43-72). Santiago: LOM.
- Baudrillard, J. (2002). *La ilusión vital*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2000). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1996). Teoría de la sociedad del riesgo. En Berian, J. (Comp.). *Las consecuencias perversas de la Modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*. (pp. 201-222). Barcelona: Editorial Anthropos.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. & Beck Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Becker, H. (2008). *Los mundos del Arte. Sociología del trabajo artístico*. Quilmes, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Béjar, H. (1991). La sociología de Norbert Elias: Las cadenas del miedo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 56, 61-82.
- Beltrán, M., Iparraguirre, A., Castagno, M., Fornasari, M. y Gutiérrez, V. (2012). El proceso de construcción de la identidad profesional en prácticas pre-profesionales. Algunos sentidos construidos por alumnos de Psicología del contexto educativo.

Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, 1(1), 424-434.

Benítez, F., Hernández, D., Pichs, B. (2005). La universalización de la educación superior en Cuba. Forjando una sociedad del conocimiento sustentable. *Innovación Educativa*, 27 (5), 37-43.

Benito, L. y Chinchilla, M. (2005). Flexibilización laboral y desprofesionalización del Trabajo Social. En Ruiz, Ana (Coord.). *Búsquedas del Trabajo Social latinoamericano: Urgencias, propuestas y posibilidades* (pp. 69-80). España: Espacio Editorial.

Berger, P. & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. (13ª ed.). Buenos Aires: Amorroutu.

Bobes, V. (2000). *Los laberintos de la imaginación: Repertorio simbólico, identidades y actores del cambio social en Cuba*. México: El Colegio de México.

Bobes, V. (2001). Sociedad civil: Instituciones y narrativas en el escenario cubano. *Revista de Occidente* 247, 27-42.

Bobes, V. (2007). *La nación inconclusa. (Re)Constituciones de la ciudadanía y la identidad nacional en Cuba*. México: FLACSO.

Bobes, V. (2010). Cuba: Justicia social, gobernanza e imaginario ciudadano. Presente y futuro de una compleja relación. *Revista Mexicana de Sociología* 74(4), 519-541.

Bonilla, L. (2011). *Actualización del modelo económico cubano e impacto social*. Disponible en <http://www.ffa.sld.cu/inv-publicaciones-lisandro.pdf>

Boron, A., Gambina, J. y Minsburg, N. (Compl.). (1999). *Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO-Eudeba.

Borrego, O. (2006). Experiencias sobre la aplicación de los sistemas de dirección económica en Cuba. En *Rumbo al socialismo. Problemas del sistema económico y la dirección empresarial* (pp. 88-123). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Boulon-Díaz, F. y Roca de Torres, I. (2016). Formación en Psicología en Puerto Rico: Historia, logros y retos. VII *Convención Intercontinental de Psicología Hominis* 2016, La Habana, Cuba. Disponible en <http://www.hominiscuba.com/es/general6>.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Ediciones.

Bourdieu, P. (1997a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1997b). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1997c). La esencia del neoliberalismo. *Revista Colombiana de Educación*, 35, 1-5.

Bourdieu, P. (2003). *La dominación masculina*. (3ª ed.). Barcelona: Anagrama.

- Bourdieu, P. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chambordeon, J.-C. & Passeron, J.-C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Briggs, A. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management*, 27 (5), 471-485.
- Brunner, J. (2009). *Tipología y características de las universidades chilenas. Documento para comentarios*. Extraído el 14 de abril del 2018, desde, http://200.6.99.248/~bru-487cl/files/Tipol%26Caract_080209.pdf
- Brunner, J. (2011). A modo de introducción. En Jiménez, M., y Durán, F. (Eds.) *Un recorrido por la historia reciente de la Educación Superior Chilena (1967 – 2011)* (pp. 21-39). Santiago: Corporación Santo Tomás. Foro de Educación Superior.
- Cabrera, I. (2012). *Análisis de la satisfacción laboral en Psicólogos de la Salud del Municipio de Santa Clara*. Tesis [no publicada] en opción al título de Licenciatura en Psicología, Universidad de Ciencias Médicas, Santa Clara, Cuba.
- Cabrera, P., Larraín, A., Moretti, R., Arteaga, M. y Energici, A. (2010). La formación en Psicología desde una perspectiva de competencias. Una contribución para el mejoramiento de la formación universitaria en Chile. *Calidad de la Educación*, 33, 183-221.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
- Cáceres, I. y Quezada, A. (2011). *¿Identidad... Latinoamericana?* Concepción: Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76 (5), 409-422. Recuperado en 13 de marzo de 2017, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500004&lng=es&tlng=es
- Calviño, M. (2012). *Comunicación y Psicología... ¡y los dinosaurios se echaron a volar!* La Habana: Publicaciones Acuario.
- Calviño, M. (2016). Hacer Psicología con Cuba: Época de cambios en cambio de época. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27 (2), 208-228. Extraído el 19 de marzo del 2017, desde, <http://www.repsasppr.net/index.php/rebs/article/view/350>
- Campillo, M. y Sáez, J. (2013). La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarización en la universidad contemporánea. *Athena Digital*, 13(1), 121-137.
- Camus, P. y Muñoz, E. (2017). *Psicología en la UC. Sesenta años de sueños y realizaciones*. Santiago: Ediciones UC.

- CNA. (2017). *Buscador de acreditaciones*. Disponible en <https://www.cnachile.cl/>
- Canales, M. y Binimelis, A. (1994). El grupo de discusión. *Revista de Sociología*, 9, 107-119. doi:10.5354/0719-529X.1994.27647.
- Cañedo, C., Agüero, F., Núñez, K. y Rodríguez, R. (2009). La universidad. Una mirada a su universalización en Cuba. *Paideia*, 46, 113-127.
- Capella, M. (2018). Profesionalización e identidad. ¿Responde la formación psicológica a nuestros desafíos como sociedad? VIII *Convención Intercontinental de Psicología Hominis 2018*, La Habana, Cuba. Disponible en <http://www.hominiscuba.com/es/general6>
- Carnoy, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Casanova, C. (2011). La universalización de la enseñanza y su impacto en el desarrollo local desde los estudios de la carrera de Psicología en la Universidad de Cienfuegos. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 27 (3). Extraído el 23 de febrero del 2017, desde, <http://www.eumed.net/rev/ced/27/clcr.htm>
- Casasola, W. (2015). Los delirios de la razón: una crítica a las condiciones de posibilidad de las utopías. *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 431-443.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social: ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Castillo, M. (2015). *Universidades, vacantes por carrera*. Disponible en: <http://blogs.cooperativa.cl/opinion/educacion/20150211162114/universidades-vacantes-por-carrera/>
- Castro, F. (1961a). *Discurso pronunciado por Fidel Castro Ruz, Presidente de la República de Cuba, en las bonras fúnebres de las víctimas del bombardeo a distintos puntos de la república, efectuado en 23 y 12, frente al cementerio de Colón, el día 16 de abril de 1961*. Extraído el 2 de marzo del 2017, desde, <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1961/esp/f160461e.html>
- Castro, F. (1961b). *Discurso pronunciado por el comandante Fidel Castro Ruz, Primer Ministro del Gobierno Revolucionario y Secretario del PURSC, como conclusión de las reuniones con los intelectuales cubanos efectuadas en la Biblioteca Nacional el 16, 23 y 30 de junio de 1961*. Extraído el 27 de febrero del 2017, desde, <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1961/esp/f300661e.html>
- Castro, F. (1999). *¡Salvemos a Elián!* Extraído el 21 de febrero del 2017, desde, <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1999/esp/f201299e.html>

Castro, F. (2000). *Discurso pronunciado por el Presidente del Consejo de Estado de la República de Cuba, Fidel Castro Ruz, en la Tribuna Abierta de la Juventud, los estudiantes y los trabajadores por el Día Internacional de los Trabajadores, en la Plaza de la Revolución, el Primero de Mayo del 2000*. Extraído el 18 de diciembre del 2017, desde, <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2000/esp/f010500e.html>

Castro, F. (2003). *La Batalla de Ideas, nuestra arma política más poderosa, proseguirá sin tregua*. Extraído el 21 de febrero del 2017, desde, <http://www.granma.cu/granmad/2003/03/07/nacional/articulo01.html>

Castro, F. (2004). *Fidel Castro en la clausura del VIII Congreso de la UJC*. Extraído el 20 de Febrero del 2017, desde, <http://www.cubadebate.cu/especiales/2004/12/06/fidel-castro-en-la-clausura-del-viii-congreso-de-la-ujc/#.WKuBcPnhDIV>

Castro, A. (2004) Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21, (1), 117-152.

Castro, Y. (2018, diciembre 16). *Plan de la economía del 2019: objetivo y realista*. Extraído el 2 de Enero del 2019 desde, <http://www.granma.cu/cuba/2018-12-16/plan-de-la-economia-del-2019-objetivo-y-realista-16-12-2018-22-12-43>

CEPAL (2015). Índice de Concentración Económica. [En línea]. Disponible en <http://interwp.cepal.org/sisgen/ConsultaIntegrada.asp?idIndicador=250&iidioma=e>.

CEPAL (2016). *Balance Preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe*. Extraído el 11 de marzo del 2017, desde, http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40825/98/1601260BP_Cuba_es.pdf

Cerci, D., Salles da Silva, P., Oliveira, R., Bianchi, R. Silva, Bonafé, S. (2018). O estudo da diversidade na formação em Psicologia. *VII Congresso ALFEPSI*, Río de Janeiro, Brasil. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>

Chaguaceda, A. (2003). *Cuba, el proyecto y las izquierdas*. Disponible en www.filosofia.cu

Clemente, M. (1997). Los problemas sociales: Qué son y cómo se manifiestan. En *Psicología Social Aplicada* (pp. 10-28). Madrid: Pirámide.

CNED (2014). *Base Histórica Índices (2005-2014)*. [Pregrado]. Disponible en: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesPostulantes/indices_pregrado.aspx

CNED (2015). *Base Histórica Índices (2002-2004)*. [Pregrado]. [Solicitud N° de folio AJ003W 0000261].

Cockshott, P. y Cottrell, A. (1993). *Towards a New Socialism*. Nottingham: Spokesman Books.

Código del Trabajo de Chile. (2003). *Título preliminar*. Disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=207436>.

Código de Trabajo de Cuba. (2014). Sección Novena. Trabajadores disponibles. Extraído desde, <http://www.cubadebate.cu/wp-content/uploads/2014/06/codigo-del-trabajo-de-la-republica-de-cuba.pdf>

Codina, N. y Pestana, J. (2013). Cambios, (des)igualdades y día a día del profesional de la abogacía. *Papers. Revista de Sociología*, 98(3), 471-487.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.

Colegio de Psicólogos de Chile. (1999). *Código de ética profesional*. Extraído el 28 de diciembre del 2013, desde, www.colegiopsicologos.cl

Colegio de Psicólogos de Chile. (2012a). *Estatutos del Colegio de Psicólogos de Chile*. Disponible en <http://www.colegiopsicologos.cl/wp-content/uploads/2009/08/Estatutos-Vigentes-Colegio-de-Psic%C3%B3logos.pdf>

Colegio de Psicólogos de Chile. (2012b). *Reglamento del Comité de Ética*. [No publicado].

Colegio de Periodistas (2015a). *Comienzan estudios para agilizar trámite de proyecto de ley sobre ética profesional*. Disponible en: <http://www.colegiodeperiodistas.cl/web/index.php/noticias/43-comienzan-estudios-para-agilizar-tramite-de-proyecto-de-ley-sobre-etica-profesional>

Colegio de Periodistas. (2015b). *Como orden profesional insistiremos en la colegiatura obligatoria*. Disponible en: <http://www.colegiodeperiodistas.cl/2015/03/como-orden-profesional-insistiremos-en.html>

Colegio de Periodistas (2015c). *Federación de Colegios Profesionales Universitarios denuncia "abuso y engaño" a quienes ingresan a la Educación Superior*.

Colegio de Psicólogos de Chile. (2019). Entrevista a Cristian Venegas A. Uno de los artífices de la "Comisión Políticas de Formación de Pregrado y Condiciones Laborales del Psicólogo". *Boletín N° 16, Junio* (pp. 3-6). Santiago: Colegio de Psicólogos de Chile.

Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*, United Kingdom, Cambridge: Belknap Press.

CONICYT. (2014). *Repositorio institucional*. [Psicología]. Disponible en: <http://ri.conicyt.cl/575/propertyvalue-24704.html> [Consulta: 21 de Agosto 2014]

CONICYT. (2014). *Sugerencias para escribir un consentimiento informado*. Disponible en: http://www.conicyt.cl/pia/files/2012/08/articles-11953_informacion_adicional.pdf

Conill, J. y Arenas-Dolz, F. (2010). Hermenéutica de las profesiones. En Correa, M. y Martínez, P. (Eds.). *La riqueza ética de las profesiones* (pp. 55-89). Santiago: RIL Editores.

Consejo Superior de Educación. (2013). *Base de datos índices 1996-2013*. Extraído el 29 de Agosto del 2013, desde, <http://www.cned.cl>

Constitución Política de la República de Cuba. (2003). Capítulo V. Educación y Cultura. *Gaceta Oficial de la República de Cuba* (p. 12). Disponible en <http://www.gacetaoficial.cu/>

Constitución Política de la República de Chile. (2005). *Capítulo III. De los derechos y deberes constitucionales*. Extraído el 6 de Mayo del 2012, desde, <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>

Cooperativa (2014). *Crearon la Federación de Colegios Profesionales Universitarios de Chile*. Disponible en: http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/crearon-la-federacion-de-colegios-profesionales-universitarios-de-chile/2014-08-21/180941.html?fb_action_ids=10204177696260593&fb_action_types=og.comments

Corcuff, P. (2008). Figuras de la individualidad: De Marx a las sociologías contemporáneas. Entre clarificaciones científicas y antropologías filosóficas. *Cultura y Representaciones Sociales*, 4(2), 9-41.

Corcuff, P. (2010). Pierre Bourdieu (1930-2002) leído de otra manera. Crítica social post-marxista y el problema de la singularidad individual. En Giménez, G. (Ed.). *La Sociología hoy. Debates contemporáneos sobre cultura, individualidad y representaciones sociales* (pp. 91-107). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

Cortina, V. (2005). El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de Universalización. Tesis [no publicada] en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico “Pepito Tey”, Las Tunas, Cuba.

Covarrubias, P. (2009). Representaciones de académicos sobre la Psicología como profesión. Estudio de caso. *Revista de conducta, salud y temas sociales*, 1(1), 47-58.

Covarrubias, P. (2013). Imagen social e identidad profesional de la Psicología desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10, (4), 113-133.

Cubainformación. (2014). *Proclamación del carácter socialista de La Revolución: Cuba vestida de fusiles y milicias*. Extraído el 2 de Marzo del 2017, desde, <http://www.cubainformacion.tv/index.php/historia/55929-proclamacion-del-caracter-socialista-de-la-revolucion-cuba-vestida-de-fusiles-y-milicias>

Dauelsberg, E. (2014). Algunas reflexiones respecto del marco de abordaje del modelo de competencias. En Venegas, C. (Compil.). *La formación por competencias en*

Psicología. Análisis crítico y propuesta de un taller para el desarrollo valórico actitudinal (pp. 31-37). Viña del Mar: Ediciones Altazor.

De Almeida, A. (2002). La vocación social de la Psicología. Aportes a la resignificación de la identidad profesional del psicólogo. En Rivera, M. (Ed.). *Retroprospectivas psicológicas. Desafíos disciplinares frente a la realidad social contemporánea* (pp. 29-43). Ediciones de la Universidad Católica Silva Henríquez [UCSH]: Santiago.

De Armas, T. (2005). Sociedad civil, democracia y ciudadanía. Reflexiones desde las Ciencias Sociales cubanas en la década de los noventa. *América Latina*, 5, 201-231.

De Armas, T. y Venegas, C. (2015). El diseño socio-político institucional y la Psicología como profesión en Cuba y Chile: Un análisis crítico. En Jaimes, R. (Ed.). *Memorias IV Congreso ALFEPSI, Identidad, Innovación y Compromiso Social* (pp. 1247-1260). Sata Marta, Colombia.

De Armas, T., Venegas, C. y Lorenzo, A. (2016). La Psicología en el Chile postdictatorial: Hacia la (des)profesionalización. *Alternativas Cubanas de Psicología*, 11 (4), 27-46.

De Armas, T., Ramos, M. y Venegas, C. (2016a). El Colegio de Psicólogos de Chile: sociedad contemporánea y profesión. *V Congreso ALFEPSI*, San José de Costa Rica. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>.

De Armas, T., Ramos, M. y Venegas, C. (2016b). La Psicología en Chile: Desideologizando la formación y ejercicio profesional. *Integración Académica de la Psicología*, 6(2), 28-43.

De Armas, T. y Venegas, C. (2016). Patriarcado y capitalismo académico: La reproducción de las violencias. En Del Valle, S. (Ed.) *Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 57-66). Santiago: Red Chilena contra la violencia hacia las mujeres.

De Armas, T., Ramos, M., Cárdenas, T., Ferretti, P. y Venegas, C. (2017). La acreditación de la Educación Superior en Chile: El ocaso de una Psicología con compromiso social. *Alternativas Cubanas de Psicología*, 15 (5), 87-108.

De Armas, T. (2018). *Memorias del movimiento de mujeres y feministas. Voces desde el territorio: Valparaíso, 1973-1990*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.

De Armas, T., Venegas, C., Salas, G. y Aguilar-Bustamante, M. (2019). Neoliberalismo y declive institucional en Chile. La individualización del malestar laboral en psicólogos. *Universitas Psychologica*, 18 (4), 1-17. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.ndic>

De Castro, M. y D' Oliveira, E. (2018). Psicología, escola e feminismo: Dos processos formativos às ressonâncias nas práticas no campo da educação. *VII Congreso ALFEPSI*, Río de Janeiro, Brasil. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>

- De Diego, J. (2003). Revolución y legitimidad política en la América Latina contemporánea. Los casos de Cuba y Nicaragua. *Revista Complutense de Historia de América*, 29, 151-178.
- De Gualejac, (2002). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. *Perfiles Latinoamericanos*, 21, 49-71.
- De la Garza, E. (2003). *Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo*. (2ª ed.). México: El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Autónoma Metropolitana y Fondo de Cultura Económica.
- De la Torre, C. y Calviño, M. (1996). Logros, problemas y retos de la Psicología en Cuba. *Revista Cubana de Psicología*, 14 (1), 23-40.
- De la Torre, C. y Calviño, M. (2000). Reflexión sobre los logros, problemas y retos de la Psicología en Cuba. *Interamerican Journal of Psychology*, 34(2), 169-183.
- De la Torre, C. (2001). *Las identidades. Una mirada desde la Psicología*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- De La Parra, M. (2002). *El cuerpo de Chile*. Santiago: Editorial Planeta.
- De la Torre, C. (2006). Psychology in Cuba after 1959. *History and Philosophy of Psychology*, 8(1), 12-29.
- De la Torre, C. (2008). *Homenaje a mi generación*. [Palabras de Carolina de la Torre a los graduados de los años 1970 y 1971. Extraído el 26 de febrero del 2017, desde, [http://promociondeeventos.sld.cu/psicosalud/\[palabras-de-carolina-de-la-torre-en-el-homenaje-a-los-graduados-de-los-anos-1970-y-1971\]](http://promociondeeventos.sld.cu/psicosalud/[palabras-de-carolina-de-la-torre-en-el-homenaje-a-los-graduados-de-los-anos-1970-y-1971])
- De la Torre, C. (2009). Historia de la Psicología en Cuba: Cincuenta años de Psicología, Cincuenta años de Revolución. *Psicología para América Latina*, 17. Extraído el 29 de diciembre del 2013, desde, <http://psicolatina.org/17/cuba.html>
- De la Torre, C. (2016a, marzo 8). *Carolina de la Torre: Las UMAP marcaron el destino de mi hermano*. [Entrevista a Carolina de la Torre]. Extraída el 9 de junio del 2018, desde, <https://oncubamagazine.com/sociedad/carolina-de-la-torre-no-evito-criticar-a-la-umap/>
- De la Torre, C. (2016b, mayo 14). *Un libro para Benjamín. Testimonio de Carolina de la Torre*. Extraído el 11 de junio del 2018, desde, <https://negracubanateniaqueser.com/2016/05/14/un-libro-para-benjamin-testimonio-de-carolina-de-la-torre/>
- De la Torre, C. (2018). *Benjamín. Cuando morir es más sensato que esperar*. Madrid: Editorial Verbum.
- De La Parra, M. (1999). *La mala memoria. Historia personal del Chile contemporáneo*. Santiago: Planeta.

Decreto Fuerza de Ley 1 (1981). *Fija Norma sobre Universidades*. Disponible en: <http://bcn.cl/1ds85>.

Decreto Ley 3.621. (1981). Fija Normas sobre Colegios Profesionales. Disponible en <http://bcn.cl/2mvfc>

Denegri, M., Castellanos, L., Silva, F. (2021). Informe sobre condiciones, temores hacia el COVID-19 y satisfacción vital en profesionales de la Psicología en Chile. Colegio de Psicólogas y Psicólogos de Chile y Centro de Excelencia en Psicología Económica y del Consumo. Extraído el 16 de diciembre del 2021, desde, <http://nucleocienciasociales.ufro.cl/wp-content/uploads/2021/11/condiciones-laborales-psicologos.pdf>

Del Pino-Calderón, J. (2011). Fundamentos martianos de la educación de la integralidad en el ser humano. *Varona*, 52, 68-74.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Balbier, E., Deleuze, G., Dreyfus, H., Frank, M., Glücksmann, A., et. al. *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Editorial Gedisa.

Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 13(5), 2-5.

Delors, J. (1998). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Depositphotos. (2019). *Abstracto blanco y negro*. Extraído el 5 de agosto del 2019, desde, <https://sp.depositphotos.com/168165656/stock-video-abstract-black-and-white-waving.html>

Diario Oficial de la República de Chile (2015). *Reformas la Constitución*. [En línea] <http://www.diariooficial.interior.gob.cl/>

Díaz, L. (2011). *Integralidad: Doble moral en las aulas cubanas*. Extraído el 1 de Enero del 2018, desde, <https://www.cubanet.org/internacionales/integralidad-doble-moral-en-aulas-cubanas-en-el-intento-de-crear-el-hombre-nuevo-el-sistema-educacional-cubano-ha-enarbolado-por-decadas-el-principio-de-la-integralidad-otrarista-de-la-doble-mor/>

Díaz, R. (2016). Condiciones del mundo del trabajo y la formación de psicólogos del trabajo. *VII Convención Intercontinental de Psicología Homínica 2016*, La Habana, Cuba. Disponible en <http://www.hominiscuba.com/es/general6>

Diccionario Ilustrado Latino-Español. (1950). *Diccionario Ilustrado Latino-Español*. España: Publicaciones y Ediciones SPES.

DIRAE. (2020). *Concepto de profesión*. Disponible en <https://dirae.es/palabras/profesi%C3%B3n>

- Dirección del Trabajo. (2010). El derecho a ganar lo mismo. Ley 20.348. Igualdad de remuneración entre hombres y mujeres. *Temas Laborales* 27. Disponible en: http://www.dt.gob.cl/documentacion/1612/articles-98920_recurso_1.pdf
- Domingo, A. (2010). Ética de las profesiones y formación universitaria: Tres modelos de responsabilidad profesional. En Correa, M. y Martínez, P. (Eds.). *La riqueza ética de las profesiones* (pp. 91-109). Santiago: RIL Editores.
- Domínguez, M., Castilla, C. y Rego, I. (2013). *Políticas Públicas de juventud e inclusión social: El caso de Cuba*. La Habana: UNESCO.
- Domínguez, M. (2016a). Educación Superior en Cuba e inclusión social de las juventudes. *Nómadas* 44, 83-103.
- Domínguez, M. (2016b). Educación Superior: ¿Inclusión social o reproducción de las desigualdades? *Revista Temas*, 87-88, 20-27.
- Dopico, I. Surós, E. (2015). La evaluación y acreditación en la Educación Superior cubana: Su responsabilidad social. *Revista Congreso Universidad*, 2 (IV), 237-250.
- Dore, E. (2009). Cubans' Memories of the 1960s. The Ecstasies and the Agonies. *ReVista. The sixties. (Winter 2009). Harvard Review of Latin America*. Disponible en <http://revista.drclas.harvard.edu/book/cubans-memories-1960s>.
- Dore, E. (2012). Historia oral y vida cotidiana en Cuba. *Nueva Sociedad*, 242, 36-55. Disponible en http://nuso.org/media/articles/downloads/3904_1.pdf
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie* 33 (4), 505-529.
- Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, 62(19), 13-30. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>.
- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 13, 5-16.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Editorial Bellaterra.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation Construction des identités sociales et professionnelles*. (5ª ed.). Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dubet, F. (2015). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo XXI.

- Duek, C. & Inda, G. (2005). Individualismo metodológico y concepción del estado en Max Weber. La acción individual como productora del orden político. *Universum*, 20, (1), 22-37.
- Durkheim, É. (2001). *La división del trabajo social*. Madrid: AKAL Ediciones.
- Durkheim, É. (2002). *Las reglas del método sociológico*. (3ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, É. (2003). *Las formas elementales de la vida religiosa*. (2ª ed.). Madrid: Alianza.
- Durkheim, É. (2004). *El suicidio*. Buenos Aires: Editorial Gorla.
- Durkheim, É. (2006). *Lecciones de Sociología*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Duverger, M. (1986). *Instituciones políticas y Derecho Constitucional*. México: Editorial Ariel.
- Eagleton, T. (1997). *Ideología. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Eagleton, T. (2011). *Por qué Marx tenía razón*. Madrid: Ediciones Península.
- Echeverría, B. (1994). *Modernidad, mestizaje cultural, ethos barroco*. México: UNAM/El equilibrista.
- Echevarría, D. (2005). Género y conocimiento: Apunte para su análisis en el contexto cubano. En Triana, J., Torres, R., Martín, M., García, A., Marquetti, H., et al. *Cuba. Crecer desde el conocimiento* (pp. 303-320). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Echevarría, D., Díaz, I., Romero, M. (2014). Política de empleo en Cuba 2008-2014: Desafíos a la equidad en Artemisa. En colectivo de autores. *Economía Cubana: Transformaciones y desafíos* (pp. 335-366). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Echevarría, D. y Tejuca, M. (2015). Educación y empleo en Cuba 2000-2014: Entre ajustes y desajustes. En Espina, M. y Echevarría, D. (Coords.). *Los correlatos socioculturales del cambio económico* (pp. 50-78). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales y Ruth Casa Editorial.
- Economist Intelligence Unit. (2007). *Democracy index 2006*. Disponible en: <http://www.eiu.com/>
- Economist Intelligence Unit. (2008). *Democracy index 2008*. Disponible en: <http://www.eiu.com/>
- Economist Intelligence Unit. (2010). *Democracy index 2010. Democracy in retreat*. Disponible en: <http://www.eiu.com/>
- Economist Intelligence Unit. (2011). *Democracy index 2011. Democracy under stress*. Disponible en: <http://www.eiu.com/>

- Economist Intelligence Unit. (2012). *Democracy index 2012. Democracy at a standstill*. Disponible en: <http://www.eiu.com/>
- Economist Intelligence Unit. (2013). *Democracy index 2013. Democracy in limbo*. Disponible en: <http://www.eiu.com/>
- Economist Intelligence Unit. (2014). *Democracy Index 2014. Democracy and its discontents*. Disponible en <https://www.eiu.com/>
- EcuRed (2017). *Batalla de Ideas*. Extraído el 20 de febrero del 2017, desde, https://www.ecured.cu/Batalla_de_ideas
- EFE. (1994). *Cuba, entre el éxodo de los balseiros y las reformas*. Extraído el 19 de marzo del 2017, desde, <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-269632>.
- Eisler, R. (1990). *El cáliz y la espada. Nuestra historia, nuestro futuro*. Santiago: Editorial Cuatro Vientos.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Ediciones Península.
- Elias, N. (1996). *La sociedad cortesana*. (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Engels, F. (2007). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. México: Berbera Editores.
- Enríquez, Á. y Rentería, E. (2007). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado del trabajo de profesionales recién egresados. *Universitas Psychologica*, 6(1), 89-103.
- Escandell-Sosa, V. (2007). La Batalla de Ideas: Fundamento estratégico para el desarrollo de una economía del conocimiento en Cuba. *Ciencia en su PC*, 4, 23-40.
- Espina, M. (1992). *La hora de las Ciencias Sociales*. La Habana, Editorial del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Espina, M. (2004). Efectos sociales del reajuste económico: Igualdad, desigualdad y procesos de complejización en la sociedad cubana. En Pérez, O. (Comp.). *Reflexiones sobre economía cubana* (pp. 385-419). Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Espina, M. (2008a).
- Espina, M. (2008a). El caso cubano en diálogo de contraste. En *Políticas de atención a la pobreza y desigualdad. Examinando en rol del Estado en la experiencia cubana* (pp. 95-216). Buenos Aires: CLACSO.
- Espina, M. (2008b).
- Espina, M. (2008b). Viejas y nuevas desigualdades en Cuba. Ambivalencias y perspectivas de la reestratificación social. *Nueva Sociedad*, 216, 133-149.

- Espina, M. (2009). La solución está en socializar la agenda de cambio. [Entrevista]. En Guanche, J. *El poder y el proyecto: un debate sobre el presente y el futuro de la revolución en Cuba* (pp. 80-103). Editorial Oriente: Cuba.
- Espina, M. (2011). Polémicas actuales sobre enfoques y estilos de política social. El caso cubano. En Valdés, J. y Espina, M. (Eds.). *Repensar América Latina 2. América Latina y el Caribe. La política social en el nuevo contexto. Enfoques y experiencias* (pp. 25-67). Uruguay: UNESCO.
- Espina, M. (2012). *La política social en Cuba: Nueva reforma económica*, 135-136, 227-336.
- Espina, M. (2015a). *Cuba necesita modernizar su política social. Entrevista con Maira Espina. Cuba Posible*, 12. Disponible en <http://cubaposible.net/boletines>
- Espina, M. (2015b). Reforma económica y política social de equidad en Cuba. En Espina, M. y Echevarría, D. (Coords.). *Los correlatos socioculturales del cambio económico* (pp. 197-223). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales y Ruth Casa Editorial.
- Espinoza, Ó., González, L., Castillo, D. y Sandoval, L. (2019). Visión de titulados de la carrera de Psicología que acceden por primera vez al mercado laboral en Chile. *Perfiles Educativos*, 163, (XLI), 89-107.
- Esquivel, J. (2007). Chile: campo experimental para la reforma universitaria. *Perfiles Educativos*, 116 (XXIX), 41-59.
- FACSO Estudiantes Universidad de Chile. (2006). *Educación Superior. La historia que no nos quieren contar*. Extraído el 14 de abril del 2018 desde, http://www.opech.cl/educsuperior/politica_educacion/educacion_superior_estudiantes_facso.pdf
- Fals, O. (2009). La crisis, el compromiso y la ciencia. En *Una Sociología sentipensante para América Latina* (pp. 219-252). Colombia: Siglo del Hombre Editores / CLACSO.
- Fals, O. (2011). La praxis: Ciencia y compromiso. En Herrera, N. y López, L. (Compls.). *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda* (pp. 130-188). Buenos Aires: El Colectivo / Lanzas y Letras.
- Fariñas, L. (2016). *El bienestar humano como prioridad*. Extraído el 3 de Marzo del 2017, desde, <http://www.granma.cu/cuba/2016-05-11/el-bienestar-humano-como-prioridad-11-05-2016-21-05-34>
- Federación de Colegios Profesionales Universitarios de Chile. (2015). *Colegios Profesionales tendrán participación "incidente" en la elaboración de la Reforma para la Educación Superior*. Disponible en: www.facebook.com/pages/Federación-de-Colegios-Profesionales-Universitarios-de-Chile.
- Feria, M. (2007). Aportes de las ideas de Martí, Mella y Fidel para el proyecto cubano de Universalización de la Educación Superior. *Revista de Pedagogía Profesional*, 4 (5). Extraído el 4 de octubre del 2012, desde, <http://pedagogiaprofesional.rimed.cu/vol5no4/feria1.html>

- Fernández, L., Ibarra, L., Domínguez, L., Arés, P. (2008). La Universalización de la Educación Superior: Su impacto en la subjetividad de estudiantes de Psicología. *Universidades*, 38 41-54. Recuperado el 24 de febrero del 2017 desde, <http://completo.www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303805>
- Fernández, P. (2018). *Cuba. Viaje al fin de La Revolución*. Santiago Editorial Debate.
- Ferreiro, D. (2014, Mayo 1). Mujeres cubanas, al amparo de los derechos de género. *Granma*. Extraído el 12 de septiembre del 2014, desde: <http://www.granma.cu/opinion/2014-05-01/mujeres-cubanas-al-amparo-de-los-derechos-de-genero>
- Fierro, C. (2013). La formación del psicólogo latinoamericano: contribuciones de la Sociología del conocimiento y de la historia crítica de la Psicología. *II Congreso ALFEPESI*, Bío-Bío, Concepción, Chile. Disponible en <http://www.alfepesi.org/category/congresos-alfepesi/>.
- Figueredo, O. y Concepción, J. (2016). *Tras tenso 2016, Cuba aspira a crecer un dos por ciento en 2017*. Extraído el 11 de marzo del 2017 desde, <http://www.cubadebate.cu/noticias/2016/12/27/tras-tenso-2016-cuba-aspira-a-crecer-un-dos-por-ciento-en-2017/#.WMP4afnhDIU>
- Figuroa, V. (2009). *Economía política de la transición al socialismo. Experiencia cubana*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Flores, R. y Naranjo, C. (2013). Análisis de datos cualitativos: el caso de la Grounded Theory (Teoría Fundamentada). En Canales, M. (Coord.). *Escucha de la Escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (pp. 75-113). Santiago. Ediciones LOM.
- Fonseca, J., Mestre, U., Abad, F., Valdés, P., Barba, M. (2011). Un modelo pedagógico para la formación permanente del profesorado universitario. *Didas@lia: Didáctica y Educación*, 1, 1-23.
- Fornet, A. (2007). El Quinquenio Gris: Revisitando el término. Conferencia inaugural como parte del *Ciclo la política cultural del período revolucionario: Memoria y reflexión*, organizado por el Centro Teórico-Cultural Criterios impartida en la Casa de las Américas, La Habana, Cuba, 30 de enero de 2007. Disponible en <http://www.criterios.es/pdf/fornetquinqueniogris.pdf>
- Fornet, A. (2016). Para nosotros, todo; para el enemigo, nada. En Ramírez, E. (Compl.). *Un texto absolutamente vigente. A 55 años de Palabras a los Intelectuales* (pp. 138-140). La Habana, Cuba: Ediciones Unión.
- Foucault, M. (1980). Cuarta Conferencia. En *La verdad y las formas jurídicas* (91-114). Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Franco, R. (1996). *Los paradigmas de la política social en América Latina*. Disponible en <http://www.cepal.org/es/publicaciones/30574-los-paradigmas-de-la-politica-social-en-america-latina>.
- Freidson, E. (1986). *Professional Powers: A study of the Institutionalization of formal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freidson, E. (1996). Theory of Professionalism: Method and Substance. ISA Working Group 02. Conference de Nottingham.
- Friedman, M. & Friedman, R. (1986). *Libertad de elegir*. Madrid: Orbis.
- Frisby, D. (2002). Georg Simmel: Primer sociólogo de la modernidad. En Picó, J. (Ed.) *Modernidad y Postmodernidad* (pp. 51-85). Madrid: Alianza Editorial.
- Fuenzalida, P. (2007). Notas sobre la jurisdicción ética de los Colegios Profesionales. *Revista de Derecho*, XX (2), 131-146.
- Fukuyama, F. (1990). ¿El fin de la historia? *Centro de Estudios Públicos*, 37. Disponible en http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1052_1200/rev37_fukuyama.pdf
- Fundación Equidad Chile. (2015). *Foro sobre rol de los Colegios Profesionales en Chile*. Disponible en: <http://fundacion.equidad.cl/proyectos/64-foro-sobre-rol-de-los-colegios-profesionales-en-chile.html>
- Futuro Laboral. (1996). *Estadísticas para la carrera de Psicología*. Disponible en www.futurolaboral.cl
- Futuro Laboral. (1997). *Estadísticas para la carrera de Psicología*. Disponible en www.futurolaboral.cl
- Futuro Laboral. (1998). *Estadísticas para la carrera de Psicología*. Disponible en www.futurolaboral.cl
- Futuro Laboral. (1999). *Estadísticas para la carrera de Psicología*. Disponible en www.futurolaboral.cl
- Futuro Laboral. (2000). *Estadísticas para la carrera de Psicología*. Disponible en www.futurolaboral.cl
- Futuro Laboral. (2001). *Estadísticas para la carrera de Psicología*. Disponible en www.futurolaboral.cl
- Futuro Laboral. (2002). *Estadísticas para la carrera de Psicología*. Disponible en www.futurolaboral.cl

- Futuro Laboral. (2003). *Estadísticas para la carrera de Psicología*. Disponible en www.futurolaboral.cl
- Futuro Laboral. (2004). *Estadísticas para la carrera de Psicología*. Disponible en www.futurolaboral.cl
- Futuro Laboral. (2005). *Estadísticas para la carrera de Psicología*. Disponible en www.futurolaboral.cl
- Futuro Laboral. (2006). *Estadísticas para la carrera de Psicología*. Disponible en www.futurolaboral.cl
- Futuro Laboral. (2007). *Estadísticas para la carrera de Psicología*. Disponible en www.futurolaboral.cl
- Futuro Laboral. (2008). *Estadísticas para la carrera de Psicología*. Disponible en www.futurolaboral.cl
- Futuro Laboral. (2009). *Estadísticas para la carrera de Psicología*. Disponible en www.futurolaboral.cl
- Futuro Laboral. (2010). *Psicología*. Disponible en: www.futurolaboral.cl
- Gaceta Oficial de la República de Cuba. (2015). *La Constitución Política de Cuba*. Disponible en <http://www.gacetaoficial.cu/>
- Gáinza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En Canales (Coord.-Edit.). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 219-263). Santiago: LOM.
- Galeano, E. (2012). *América Latina en la era de la globalización, resistencia de siempre nuevos movimientos sociales*. Extraído el 11 de diciembre del 2012, desde, <http://ciudadaniaypolitica.files.wordpress.com/2012/09/eduardo-galeano-escribe-sobre-los-nuevos-movimientos-sociales-en-america-latina.pdf>
- Gamboa, F. (2009). Cincuenta años de revolución cubana: Del mito al futuro incierto. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y jurídicas*, 21. Disponible en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/21/francogamboa.pdf>
- Gamboa-Solís, F. (2013). La formación en Psicología, teorías feministas y la violencia de género en América Latina. *II Congreso ALFEPSI*, Bío-Bío, Concepción, Chile. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>
- García, P. (Dir.). (2003). *Salvador Allende: La caída de un Presidente*. [DVD]. Compañía de Ramos Generales: Argentina.
- García, L. (2013). Construcción de problemas e intervenciones con violencias en escuelas en prácticas de enseñanza de profesores de Psicología. *XXXIV Congreso Interamericano de Psicología*, Brasilia, Brasil.

- García, F., Fonseca, A., Rosales, E. y Aliaga, C. (2014). La universidad médica de Granma. Génesis y matrícula. *Multimed. Revista Médica Granma*, 18 (4), 1-10. Extraída el 19 de marzo del 2017, desde, <http://www.medigraphic.com/pdfs/multimed/mul-2014/mul144p.pdf>
- Garretón, M. (1991). Política, cultura y sociedad en la transición democrática. *Nueva Sociedad*, 114, 43-49.
- Garretón, M. (1995). *Hacia una nueva era política. Estudio sobre las democratizaciones*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Garretón, M. (1997). Revisando las transiciones democráticas en América Latina. *Nueva Sociedad*, 148, 20-29.
- Garretón, M. y Garretón, R. (2010). La democracia incompleta en Chile: La realidad tras los rankings internacionales. *Revista de Ciencia Política*, 30, 115-148.
- Garretón, M. (2012). *Seminario Instituciones sociales y políticas en América Latina y El Caribe*. Doctorado en Procesos Sociales y Políticos en América Latina, II Semestre. [Apuntes de clase].
- Garretón, M. (2013). Neoliberalismo corregido y progresismo limitado. Los gobiernos de la Concertación en Chile, 1990-2010. Santiago: Editorial ARCIS, CLACSO y El Desconcierto.
- Garretón, M. (2014a). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado. Los Gobiernos de la Concertación en Chile, 1990-2010*. Santiago: Editorial ARCIS, CLACSO, El Desconcierto.
- Garretón, M. (2014b). *Las Ciencias Sociales en la trama de Chile y América Latina. Estudios sobre transformaciones sociopolíticas y movimiento social*. Santiago: Editorial LOM.
- Garretón, M. (2016). La ruptura entre política y sociedad. Una introducción. En Garretón, M. (Coord.). *La gran ruptura. Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del Siglo XXI*. Santiago: LOM.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- Gilbert, J. (2012). *Introducción a la Sociología*. (2ª ed.). Santiago: LOM.
- Giménez, J. (2010). La Sociología de Pierre Bourdieu. En Giménez, J. (Ed.). *Las sociologías hoy. Debates contemporáneos sobre cultura, individualidad y representaciones sociales* (pp. 63-90). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Gissi, J. (1987). *Identidad Latinoamericana: Psicología y Sociedad*. Santiago: Psicomérica.
- Goble, F. (1988). *La tercera fuerza: La psicología propuesta por Abraham*. México: Editorial Trillas.
- Gómez, J. (2010). *Política, democracia y ciudadanía en una sociedad neoliberal. (Chile: 1990-2010)*. Santiago: Editoriales ARCIS y CLACSO.

- Gómez, N. y Peñaranda, S. (2019). Caracterización de las prácticas profesionales en Psicología en el Departamento de Antioquia. En *VIII Congreso Internacional ALFEPsi [Resúmenes]*. Extraído el 9 de Febrero del 2021 desde <http://www.alfepsi.org/libro-alfepsi-2019-discursos-y-practicas-para-una-formacion-en-psicologia-latinoamericana-culturalmente-sensible/>
- González, M. (2002). Feminismo, academia y cambio social. *Educación*, 26 (2), 169-183.
- González, D. (2003). Lógica y Psicología. *Revista Cubana de Psicología, Suplemento 1*, 57-60.
- González, R., Rivero, A., Caballero, M. y Campos, L. (2009). La Universalización de la Educación Superior en Cuba: Una necesidad social, un desafío y una realidad. *Revista de la Facultad de Contabilidad y Finanzas de La Habana*, s/n, 1-11.
- González, M. y Machado, M. (2011). Extensión universitaria en la universalización de la Educación Superior: una mirada desde la pedagogía intercultural. *Humanidades Médicas*, 11 (2), 274-289. Extraído el 23 de febrero del 2017, desde, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000200004&lng=es&tlng=es
- González, M., Hernández, A., Area, O. (2011). Indicadores para la valoración del impacto del taller de formación de estrategias de aprendizaje en el desempeño docente de los profesores y estudiantes de las Sedes Universitarias Municipales. *Revista Pedagogía Universitaria* 16 (1), 13-35. Extraído el 23 de febrero del 2017, desde, <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/59>
- González, F. (2012, octubre 4). La Psicología en Cuba: Algunas reflexiones sobre su historia. *Conferencias Caribeñas*. Organizado por el Instituto de Estudios del Caribe, Universidad de Puerto Rico. Disponible en: <https://archive.org/details/LaPsicologiaEnCubaAlgunasReflexionesSobreSuHistoria>.
- González, F. (2013a). Subjetividad, cultura y Psicología: Repasando un camino recorrido por la Psicología en Cuba. *Alternativas Cubanas de Psicología*, 1(1), 25-41.
- González, F. (2013b). Sociedad y psicología en Cuba: avanzando en uno de sus caminos de investigación y construcción teórica durante tres décadas. *Interamerican Journal of Psychology*, 47 (2), 195-209.
- González, F., Villagómez, N. y Padrós, F. (2014). Expectativas educativas en estudiantes de licenciatura: comparación entre estudiantes de alto y bajo rendimiento. *III Congreso ALFEPsi*, Ixtlahuaca, México. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>
- González, F. (2017). Salpicadas críticas y malabarismos en torno a “Hacer Psicología en Cuba”. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 28 (1), 198-211. Extraído el 25 de Febrero del 2018, desde, <http://www.ojs.repsasppr.net/index.php/reps/article/viewFile/287/288>

- González, D., Veloso, A. y Carmona, B. (2018). El examen integrador en la formación del psicólogo en cursos por encuentro. *VIII Convención Intercontinental de Psicología Homínis*, La Habana, Cuba. Disponible en <http://www.hominiscuba.com/es/general6>
- Granma (2014, marzo 21). *Aprobó Consejo de Ministros incremento salarial para el sector de la Salud*. Disponible en <http://www.granma.cu/cuba/2014-03-21/aprobo-consejo-de-ministros-incremento-salarial-para-el-sector-de-la-salud>
- Granma. (2017, diciembre 21). Crece el PIB 1,6%, a precios constantes. Extraído el 24 de diciembre del 2017, desde, <http://www.granma.cu/cuba/2017-12-21/crece-el-pib-16-a-precios-constantes-21-12-2017-11-12-24>
- Groys, B. (2017, mayo 29). *Entrevista con Boris Groys*. Recuperado de <http://www.theclinic.cl/2017/05/29/boris-groys-filosofo-aleman-problema-la-revolucion-no-otra-manera-continuarse-no-sea-traves-una-contrarrevolucion/>
- Guanche, J. (2009). *El poder y el proyecto. Un debate sobre el presente y el futuro de la revolución en Cuba*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Guanche, J. (2011). *Poder vivir en Cuba*. La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.
- Guanche, J. (2012). *La verdad no se ensaya. Cuba: El socialismo y la democracia*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Guanche, J. (2013). *Estado, participación y representación políticas en Cuba: Diseño institucional y práctica política tras la reforma constitucional de 1992*. Buenos Aires: CLACSO.
- Guevara, E. (1972). *La planificación socialista y su significado*. Santiago: Editorial Quimantú.
- Guilarte, J. (2011). Evolución histórica del proceso de formación del psicólogo en la salud, con énfasis en la sistematización de los contenidos básicos de la profesión. *MEDISAN*, 15(9), 1-12. Recuperado en 21 de marzo de 2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1029-30192011000900018&lng=es&tlng=es
- Guimarães, S. y Ferreira, J. (2018). Notas sobre trabalho, resistência e formação em Psicologia: embaraços contemporâneos e pontamentos ético-políticos. *VII Congresso ALFEPSI*, Río de Janeiro, Brasil. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>
- Guzmán, P. (1975). (Dir.). *La Batalla de Chile. La insurrección de la Burguesía*. [DVD]. Santiago: Lupe Films.
- Guzmán, P. (1976). (Dir.). *La Batalla de Chile. El golpe de Estado*. [DVD]. Santiago: Lupe Films.
- Guzmán, J. y Castillo, P. (2008). Análisis curricular de la formación del psicólogo en México. En Guzmán, J. (Compil.). *La Enseñanza de la Psicología; aportaciones de*

la investigación para mejorar la docencia teórica-práctica de contenidos psicológicos. México: Edición Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM].

Guzmán, J., González, M., Figueroa, J. y Riquelme, G. (2014). Universidad ARCIS: Hugo Chávez, el Partido Comunista y el lucro. En *La gran estafa. Cómo opera el lucro en la Educación Superior* (pp. 401-426). Santiago: Catalonia / Ediciones Universidad Diego Portales [UDP], Escuela de Periodismo UDP.

Gyarmati, G. (1984). *Las profesiones. Dilemas del conocimiento y del poder*. Santiago: Ediciones de Universidad Católica de Chile.

Habermas, J. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Cátedra.

Haidar, J. (1999). Análisis del discurso. En Galindo, L. (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 117-164). México: Addison Wesley Longman.

Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: Universidad Autónoma de México (UNAM).

Han, B-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

Harnecker, M. (1979). *Cuba: ¿Dictadura o democracia?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Hayek, F. (1997). *La fatal arrogancia. Los errores del socialismo*. Madrid: Unión Editorial.

Hayek, F. (2011). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza Editorial

Healy, K. & Meagher, G. (2004). The Reprofessionalization of Social Work: Collaborative Approaches for Achieving Professional Recognition. *British Journal of Social Work* 34, 243–260.

Hechter, M., Opp, K-D. & Wippler, R. (Eds.). (1990). *Social institutions: Their Emergence, maintenance, and effects*. New York: Walter de Gruyter.

Henríquez, G. y Tello, A. (2007). El conflicto de la cultura moderna. Reflexiones en torno a Georg Simmel. *Ciencias Sociales online*, IV, 1, 62-76. Disponible en: http://www.uvm.cl/csonline/2007_1/pdf/conflicto.pdf

Heritage Foundation (2011). *Index of the Economic Freedom. Promoting Economic Opportunity and Prosperity*. Extraído el 29 de Noviembre del 2013, desde, http://www.heritage.org/index/pdf/2011/index2011_highlights.pdf

Heritage Foundation. (2015a). *About the Index*. Disponible en Extraído el 6 de Abril del 2013, desde, <http://www.heritage.org/index/about>.

Heritage Foundation. (2015b). *Explore the data*. [Economic Freedom]. Disponible en <http://www.heritage.org/index/explore?view=by-region-country-year>

Hernández, R. (1994). La otra muerte del dogma. Notas sobre una cultura de izquierda. *Gaceta de Cuba* N° 4.

Hernández, R. (1995). *Mirar a Cuba: Ensayos sobre cultura y sociedad civil*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, A. (1998). En Cuba revolucionaria: espacios intermitentes para la Sociología. En Villena, S. (Ed.). *El desarrollo de las Ciencias Sociales en América Latina* (pp. 65-118). República Dominicana: FLACSO / UNESCO.

Hernández, C. (2009). La universalización de la Enseñanza Superior en Cuba. Criterios de un soldado de filas. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 17, 1-8. Extraído el 10 septiembre del 2012, desde, www.sociedaddelainformacion.com.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: Mc Graw-Hill Educación.

Hernández, D., Pich, B. y Benítez, F. (2013). Los Centros Universitarios Municipales. Un estudio de caso de responsabilidad social universitaria en Cuba. *Revista Congreso Universidad*, 2(2). Disponible en <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/view/202>.

Hernández, R., y Domínguez, J. (Coord.). (2013). *Cuba, la actualización del Modelo. Balance y perspectiva de la transición socialista*. La Habana: Ediciones Temas y David Rockefeller Center for Latin American Studies.

Hernández, J. (2016). Sociología y política en la Revolución Cubana: Encuentros y desencuentros, de ayer a hoy. *Espacio Abierto*, 25 (3), 155-169.

Hogg, M., Terry, D., & White, K. (1995). A tale of two theories: a critical comparison of Identity Theory with Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 58 (4), 255-269.

Holgado, I. (2002). *¡No es fácil! Mujeres cubanas y la crisis revolucionaria*. (2ª ed.). Barcelona: Icaria.

Hominis. (2019). *Memorias*. Disponibles en: <http://www.hominiscuba.com/es/general6>

Horrutiner, P. (2007). El modelo de acreditación de carreras de la Educación Superior cubana. *Revista de la Educación Universitaria*, 144 (4), 121-132.

Horwitz, N. (2006). El sentido social del profesionalismo médico. *Revista Médica de Chile*, 134, 520-524.

Houtart, F. (2006). *La ética de la incertidumbre en las Ciencias Sociales*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Hualde, A. (2003). La Sociología de las Profesiones en América Latina: Asignatura pendiente en América Latina. En De la Garza, E. (Comp.). *Tratado latinoamericana-*

no de Sociología del Trabajo. (2ª ed.). (pp. 664-679). México: El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Autónoma Metropolitana (UNAM) y Fondo de Cultura Económica (FCE).

Huerta de Soto, J. (2011). *Socialismo, cálculo económico y función empresarial*. Madrid: Unión Editorial.

Hugues, E.C. (1992). *Le regard sociologique*. Paris: Éditions de l'EHÉSS.

Hüning, S y Oliveira, É. (2019). Uma experiência de formação dialógica entre a psicologia e a política nacional de assistência social. En *VIII Congreso Internacional ALFEPsi [Resúmenes]*. Extraído el 9 de Febrero del 2021 desde <http://www.alfepsi.org/libro-alfepsi-2019-discursos-y-practicas-para-una-formacion-en-psicologia-latinoamericana-culturalmente-sensible/>

INE. (2009). *Remuneraciones y costos medios. Informe Anual 2009*. Disponible en: http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario_de_publicaciones/pdf/01_07_10/remuneraciones_09.pdf

INE. (2011). *Situación laboral de las mujeres ocupadas y las brechas salariales que inciden en la estructura ocupacional chilena*. Santiago: INE.

INE. (2012). *Chile: Proyecciones y estimaciones de población. Total, país 1950-2050*. INE: Santiago. Extraído el 1 de Julio del 2012, desde, http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/demografia_y_vitales/proyecciones/Informes/Microsoft%20Word%20-%20InforP_T.pdf

INE. (2015). *Calculadora IPC*. Disponible en: <http://encina.ine.cl/calculadora/>

JAN. (2017). *Resumen acreditación nacional*. Disponible en <https://www.mes.gob.cu/>

Jocelyn-Holt, A. (1998). *El Chile perplejo: Del avanzar sin transar, al transar sin parar*. Santiago: Ariel.

Jocelyn-Holt, A. (2015). *La escuela tomada. Historia/Memoria 2009-2011*. Santiago: Taurus.

Jorquera, F. (2013). Psicología en Chile: Propuestas desde una Psicología de la Liberación. *Revista Latinoamericana de Psicología Social Ignacio Martín-Baró*, 2(2), 215-226.

Juárez, M. (2014). Epistemología y proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología con enfoque social y latinoamericano. *III Congreso ALFEPsi*, Ixtlahuaca, México. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>.

Juliá, M. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: Una tarea asociativa. *Revista de Psicología*, XV (2), 115-130.

Kaiser, A. (2015). *La tiranía de la igualdad. Por qué el proyecto de la izquierda destruye nuestras libertades y arruina nuestro progreso*. Santiago: Ediciones El Mercurio.

- Kaiser, A. (2017). *La tiranía de la igualdad. Por qué el igualitarismo es inmoral y socava el progreso de nuestra sociedad*. Barcelona: Editorial Deusto.
- Kapcia, A. (2017). Los estudios sociológicos sobre Cuba desde 1993. *Temas*, 91-92, 37-40.
- Klein, N. (2007). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Buenos Aires: Paidós.
- Kohan, N. (2005). *Fetichismo y hegemonía en tiempos de rebelión*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Kossakowski, A. (1979). Prefacio. En Colectivo de Autores (1987). *Psicología en el socialismo. Posiciones teóricas, resultados y problemas de las investigaciones psicológicas* (pp. 1-5). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Krmpotic, C. (2010). Identidad y alienación en trabajo social, en un contexto de reformas sociales, desprofesionalización y proletarización. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 56. Disponible en: <http://www.margen.org/suscri/margen56/krmpotic.pdf>
- Laborda, M. y Quezada, V. (2010). *Notas históricas de la Psicología en Chile*. Editorial Universitaria: Santiago.
- Lage, A. (2004). La economía del conocimiento y el socialismo (II): Reflexiones a partir del proyecto de desarrollo territorial en Yaguajay. *Cuba Socialista*, 33, 3-23.
- Lage, A. (2013). *La economía del conocimiento y el socialismo*. La Habana: Sello Editorial Academia.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Lander, E. (2000). (Ed.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lange, O. y Taylor, F. (1971). *Sobre la teoría económica del socialismo*. Barcelona: Ariel.
- Laport, N., Becker, A., De Sarratea, A. y Ocampo, G. (2010). Vinculación laboral flexible: Construcción de identidad laboral en psicólogos adultos jóvenes. *Psicoperspectivas*, 9 (1), 138-157.
- Larraín, J. (1996). *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Larrañaga, O. (1999). Distribución de ingresos y crecimiento económico en Chile. *Serie Reformas Económicas* 35. Disponible en <http://archivo.cepal.org/pdfs/1999/S9900043.pdf>

- Latorre, C., González, L. y Espinoza, O. (2009). *Equidad en Educación Superior. Análisis de las políticas públicas de La Concertación*. Santiago: Catalonia.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Le Monde Diplomatique. (2003). *La Educación no es una mercancía*. Santiago: Editorial Aun Creemos en los Sueños.
- Lebowitz, M. (2006a) Reivindicando el sueño socialista. *Laberinto*, 22, 9-23. Disponible en <http://laberinto.uma.es/>
- Lebowitz, M. (2006b) ¿Qué mantiene al capitalismo funcionando?". *Laberinto*, 22, 19-23. Disponible en <http://laberinto.uma.es/>
- Lebowitz, M. (2008). *El Socialismo no cae del cielo: Un nuevo comienzo*. (2ª ed.). Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Lechner, N. (1984). *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Santiago: Ediciones FLACSO.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: LOM.
- Lenin, I. (2003). El Estado, arma de explotación de la clase oprimida. En *El Estado y la revolución. La teoría marxista del Estado y las tareas del proletariado en la revolución*. Extraído el 17 del Mayo del 2013, desde, <http://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1910s/estrev/hoja2.htm>
- Levitzky, S. y Murillo, M. (2010). Variación en la fortaleza institucional. *Revista de Sociología*, 31-56 Disponible en <http://www.facsó.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/24/2402-Levitsky.pdf>
- Lewis, C. (2007). *La abolición del Hombre*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Ley 1.254. (1973). De los principios y objetivos del servicio social. En *Ley del Servicio Social*. Disponible en <http://mediateca.rimed.cu/media/document/1234.pdf>
- Ley 17.033. (1968, Diciembre 9). *Crea el Colegio de Psicólogos y fija su organización, finalidades, integración y funcionamiento*. Disponible en www.bcn.cl
- Ley 3.621. (1981). *Fija Ley sobre Colegios Profesionales*. Disponible en: <http://bcn.cl/p46>
- Libertad y Desarrollo. (2008). Regulación de carreras universitarias: Una idea equivocada. *Temas Públicos*, 885, 1-6. Extraído el 27 de noviembre del 2021, desde, https://archivos.lyd.org/other/files_mf/TP-855-Regulacion%20de%20carreras%20universitarias%20Una%20idea%20equivocada-18-01-2008.pdf

- Linn, H. (2007). La situación laboral del psicólogo en Chile. [Ponencia]. *VII Congreso Nacional de Psicología*, 9 y 10 de Noviembre, Santiago de Chile.
- Lipovetsky, G. (1998). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. (10ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2008). *Los tiempos hipermodernos*. (2ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Lipset, S. (1987). *El hombre político. Las bases sociales de la política*. Madrid: Tecnos.
- Llamas, D., Román, E., González, A. (2014). Formarse como psicólogo en la era de la tecnología y el internet: competencias de búsqueda y selección de información. *III Congreso ALFEPSI*, Ixtlahuaca, México. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>
- Lomov, B. (1987). Acerca del papel de la Psicología en la sociedad socialista. En: Colectivo de Autores. *Psicología en el socialismo. Posiciones teóricas, resultados y problemas de las investigaciones psicológicas* (pp. 7-24). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- López-Aranguren, E. (2005). *Problemas sociales: Desigualdad, pobreza, exclusión social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Louro, I., Casal, A., Martín, L., Hernández, L. y Aguilar, I. (2009). Formación de recursos humanos en Psicología de la Salud a partir de 1959 en Cuba. *Revista Cubana de Salud Pública*, 35 (1). Recuperado en 19 de marzo de 2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662009000100006&lng=es&tlng=es
- Luco, A. (2010). *La Psicología en Chile. Ciencia, disciplina y profesión*. Santiago: Catalonia.
- Luco, A. (2016). El rol del Colegio de Psicólogos de Chile durante la dictadura cívico-militar. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 25 (1), 1-8.
- Luhmann, N. (1995). Individuo, individualidad, individualismo. *Zona Abierta* 70/71, 53-157.
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Editorial Herder.
- Lukács, G. (1970). *Historia y conciencia de clase*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Makrinov, N. Scharager, J. y Molina, L. (2005). Situación actual de una muestra de psicólogos egresados de la Pontificia Universidad Católica de Chile, *Psyche*, 14 (1), 69-77.
- Marín, V. (2015). *Panelistas de Foro sobre Rol de los Colegios profesionales se manifiestan partidarios de colegiatura obligatoria*. Disponible en: <http://colegiodeenfermeras.cl/panelistas-de-foro-sobre-rol-de-los-colegios-profesionales-se-manifiestan-partidarios-de-colegiatura-obligatoria/>

- Marras, S. (1990). *Los niños de septiembre*. [DVD]. Santiago: Productora Ornitorrinco.
- Martí, J. (2002). *Nuestra América*. México: Edición Universidad de Guadalajara / Centro de Estudios Martianos.
- Martín-Baró, I. (1986). Hacia una Psicología de la liberación. *Boletín de Psicología* 22, 219-231.
- Martín-Baró, I. (1998). El papel desenmascarador del psicólogo. En Blanco, Amalio (Ed.). *Psicología de la liberación: Ignacio Martín-Baró* (pp. 161-200). Madrid: Editorial Trotta.
- Martín-Baró, Ignacio (2006). Hacia una Psicología de la Liberación. *Revista electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 2 (1), 7-14.
- Martín, D. (2016). La formación continua de los docentes de la carrera de licenciatura en Psicología: Alternativa para potenciar el aprendizaje desarrollador. *VII Convención Intercontinental de Psicología Homínis 2016*, La Habana, Cuba. Disponible en <http://www.hominiscuba.com/es/general6>
- Martín, E., e Íñigo, E. (2011). El derecho a la Educación Superior en Cuba. *Revista Innovación Educativa*, 57 (11), 51-57.
- Martín-Baró, I. (2015). El papel del psicólogo en un proceso revolucionario. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 6, 487-490.
- Martínez, M. (1999). *La Psicología Humanista. Un nuevo paradigma psicológico*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, F. (2001). *El corrimiento hacia el rojo*. La Habana: Editorial de Letras Cubanas.
- Martínez-Labrin, S. y Bivort-Urrutia, B. (2013). Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en Educación, desde la Psicología Feminista. *Psicología & Sociedade*, 25(3), 549-558. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n3/09.pdf>
- Martinic, R. y Soto, N. (2010). La Sociología en los tiempos del individuo. [Entrevista a Danilo Martuccelli]. *Doble Vínculo*, 1 (1), 1-26.
- Martinic, R. y Bravo, V. (2011). “Sostenidos desde lo colectivo”: Una aproximación al proceso de individuación de los jóvenes en campamento. *Revista del Centro de Investigación Social*, 15 (9), 51-70.
- Martuccelli, D. (2007a). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Martuccelli, D. (2007b). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM.
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y Sociedad*, XXIV, (3), 9-29.

- Martuccelli, D. & Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago: LOM.
- Marx, K. & Engels, F. (2001). *El manifiesto del Partido Comunista*. Santiago: Ediciones Olimpo.
- Marx, K. (2005). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Buenos Aires: Longseller.
- Marx, K. (2006). *El capital*. (Tomo I). México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (2008). *Contribución a la crítica de la economía política*. (9ª ed.). España: Siglo XXI Editores.
- Marx, K. (2009). Reflexiones de un joven en la elección de una profesión. En *Marxists Internet Archive*. Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1830s/1835-viii-10.htm>
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz De Santos.
- Maslow, A. (2005). *El Hombre autorrealizado. Hacia una Psicología del ser*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Maslow, A. (2008). *La personalidad creadora* (9ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós.
- Massholder, A. (2013). “No maltratéis a los heterodoxos, que ellos serán los que salvarán la doctrina cuando los ortodoxos claudiquen”. *Intelectuales cubanos al servicio de la Revolución. Cuicuilco*, 57 (20), 75-91. Extraído el 03 de marzo de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592013000200004&lng=es&tlng=es.
- Maturana, H. (1997). Conversaciones matrísticas y patriarcales. En Maturana, H. y Verden-Zöller, G. *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia* (pp. 19-69). Santiago: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. (2ª ed.). Uruguay: Editorial Nordan-Comunidad.
- May, R. (1968). *El dilema existencial del hombre*. (2ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Mayol, A. (2012a). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago: Editorial LOM.
- Mayol, A. (2012b). *No al lucro*. Santiago: Editorial Debate.
- McCaughan, E. (1999). *Reinventando la revolución. La renovación del discurso de la izquierda en Cuba y México*. México: Siglo XXI, Editores.
- Medina, F. (2014). Procesos de aseguramiento de la calidad educativa en la formación de psicólogos mexicanos. *III Congreso ALFEPSI*, Ixtlahuaca, México. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>
- Meller, P., Lara, B. y Valdés, G. (2009a). *Comparación intertemporal de ingresos y probabilidad de empleo por carrera, al primer año de titulación*. Gobierno de Chile,

Universidad Diego Portales (UDP) e Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile: Santiago. Disponible en: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_asociados_a_Futuro_Laboral/f003.pdf

Meller, P., Lara, B. y Valdés, G. (2009b). *Carreras universitarias (por región): Comparación interregional de ingresos al primer año y probabilidad de encontrar empleo*. Gobierno de Chile, Universidad Diego Portales (UDP) e Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile: Santiago. Disponible en: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_asociados_a_Futuro_Laboral/f004.pdf

Meller, P. (2010). *Carreras universitarias. Rentabilidad, selectividad y discriminación*. Santiago: Uqbar Editores.

Meller, P. (2010). *Carreras Universitarias. Rentabilidad, Selectividad y Discriminación*. Santiago: Uqbar Ediciones.

Meller, P. (2011). *Universitarios, ¿el problema no es el lucro, es el mercado!* (2ª ed.). Santiago: Uqbar Ediciones.

Nemo. (2018). ¿Quién le pone el cascabel al látigo? Bonitillo y sencillo. ¿Cómo definir a alguien integral? ¿Cómo medir que un estudiante tiene buen porte y aspecto? Extraído el 10 de enero del 2020, desde, <https://medium.com/revista-alma-mater/bonitillo-y-sencillo-81c05c6da279>

Méndez, E. y Lloret, M. (2007). Desarrollo humano a escala territorial en Cuba, 1985-2004". *Ciencias Sociales*, IV (3), 22-48.

Méndez, E., Figueroa, M., Lloret, M. (2007). Análisis territorial del desarrollo humano en Cuba, 1985-2004. *Comercio Exterior*, 57(8), 643-656.

Mendoza, Y. (2004). *¿Ha sido importante el capital humano en el crecimiento económico de Cuba?* [Informe no publicado]. La Habana: Instituto Nacional de Investigaciones Económicas.

Merton, R. (1957). *The Student Physician. Introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge: Harvard University Press.

MES. (2012). *Prontuario Curso 2010-2011*. [No publicado].

MES. (2013). *Prontuario Curso 2011-2012*. [No publicado].

MES. (2014). *Prontuario. Curso 2012-2013*. [No publicado].

MES. (2015). *Prontuario. Curso 2013-2014*. [No publicado].

MES. (2015). *Vinculación territorial de las carreras adscritas al Ministerio de Educación Superior para el curso 2015-2015*. Disponible en <http://www.mes.gob.cu/documentos/universidades%20y%20carreras%20del%20MES.pdf>

MES. (2016). *Prontuario. Curso 2014-2015*. [No publicado].

- MES. (2017). *Prontuario. Curso 2015-2016*. [No publicado].
- MES. (2018). *Prontuario. Curso 2016-2017*. [No publicado].
- Mesa-Lago, C. (2009). Balance económico-social de 50 años de Revolución en Cuba. *América Latina Hoy*, 52, 41-61.
- Mesa-Lago, C. (2012). *Cuba en la era de Raúl Castro. Reformas económico-sociales y sus efectos*. Madrid: Editorial Colibrí.
- Mesa-Lago, C. (2015, mayo 5) *Las reformas en Cuba: racionales pero con efectos sociales adversos. La educación en el mapa de la política social actual. Entrevista con Carmelo Mesa-Lago*. Disponible en <http://cubaposible.net/articulos/las-reformas-en-cuba-racionales-pero-con-efectos-sociales-adversos-la-educacion-en-el-mapa-de-la-politica-social-actual-2-aa5-6-4-3-6>
- Mi Futuro. (2010). *Estadísticas para la carrera de Psicología 2010*. Extraído el 20 de Noviembre del 2011, desde, <http://www.mifuturo.cl/index.php/futuro-laboral/buscador-por-carrera?cmbareas=Ciencias+ Sociales&cmbinstituciones=Universidad>
- Mi Futuro. (2011). *Estadísticas para la carrera de Psicología 2011*. Disponible en <http://www.mifuturo.cl/index.php/futuro-laboral/buscador-por-carrera?cmbareas=Ciencias+ Sociales&cmbinstituciones=Universidad>
- Mi Futuro. (2012). *Estadísticas para la carrera de Psicología 2012*. Disponible en www.mifuturo.cl
- Mi Futuro. (2013). *Estadísticas para la carrera de Psicología 2013*. Disponible en www.mifuturo.cl
- Mi Futuro. (2014). *Estadísticas para la carrera de Psicología 2014*. Disponible en www.mifuturo.cl
- Mi Futuro. (2014). *Estadísticas por carrera. Psicología*. Disponible en: <http://www.mifuturo.cl/>
- Mi Futuro. (2015). *Estadísticas para la carrera de Psicología 2015*. Disponible en www.mifuturo.cl
- Mi Futuro. (2016). *Estadísticas para la carrera de Psicología 2016*. Disponible en <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-estadisticas-por-carrera/>
- Mi Futuro. (2017). *Estadísticas para la carrera de Psicología 2017*. Disponible en <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-estadisticas-por-carrera/>
- Mi Futuro. (2018). *Estadísticas para la carrera de Psicología 2018*. Disponible en <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-estadisticas-por-carrera/>
- Mills, W. (2004). *La imaginación sociológica*. (4ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

MINEDUC. (2020). *Instituciones que han perdido su reconocimiento (cerradas)*. Extraído el 6 de enero del 2021 desde, Disponible en <https://www.ayudameduc.cl/ficha/instituciones-que-han-perdido-su-reconocimiento-cerradas-4>

MINSAL (2013). *Servicios de Salud*. [Gobierno Transparente]. Extraído el 3 de Agosto del 2013, desde, http://www.minsal.gob.cl/portal/url/page/minsalcl/g_conozcanos/g_subs_redes_asist/serviciosubicacion.html

MINSAP. (2016). *Anuario Estadístico de Salud 2015*. La Habana: MINSAP. Extraído el 22 de marzo del 2017, desde, http://files.sld.cu/dne/files/2016/04/Anuario_2015_electronico-1.pdf

MINSAP. (2017). *Anuario Estadístico de Salud 2016*. La Habana: MINSAP. Extraído el 24 de diciembre del 2017, desde, http://files.sld.cu/dne/files/2017/05/Anuario_Estad%C3%ADstico_de_Salud_e_2016_edici%C3%B3n_2017.pdf

MINSAP. (2018). *Anuario Estadístico de Salud 2017*. La Habana: MINSAP. Extraído el 6 de mayo del 2018, desde, <http://files.sld.cu/dne/files/2018/04/Anuario-Electronico-Espa%C3%B1ol-2017-ed-2018.pdf>

MINSAP. (2019). *Anuario Estadístico de Salud 2018*. La Habana: MINSAP. Extraído el 25 de junio del 2019, desde, <http://files.sld.cu/bvscuba/files/2019/04/anuario-electr%C3%B3nico-espa%C3%B1ol-2018-ed-2019-compressed.pdf>

Mises, L. (1968). *Socialismo. Análisis económico y sociológico*. Buenos Aires: Western Books Foundations.

Mises, L. (2004). *La acción humana. Tratado de Economía*. Madrid: Unidad Editorial.

Monares, A. (2008). *Oikonomía, economía moderna, economías*. Santiago: Editorial Ayún.

Mönckeberg, M. (2005). *La privatización de las universidades en Chile. Una historia de dinero, poder e influencias*. Santiago: Editorial La Copa Rota.

Mönckeberg, M. (2007). *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago: Random House Mondadori.

Mönckeberg, M. (2013). *Con fines de lucro. La escandalosa historia de las Universidades Privadas*. Santiago: Editorial Debate.

Montecino, S. (1994). *Palabra dicha. Escritos sobre género, identidades, mestizajes*. Santiago: Universidad de Chile.

Montero, M. (2001). Ética y política en Psicología: Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital* 0, 1-10.

Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Moral Jiménez, M., Ovejero, A. (1999). La construcción retardada de la identidad profesional en jóvenes. *Psicothema*, 11(1), 83-96.

Morales, M. (2014). ¿Qué Psicología requerimos en América Latina para enfrentar los grandes desafíos del siglo XXI? *III Congreso ALFEPSI*, Ixtlahuaca, México. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>

Morales, M. (2014). ¿Qué Psicología requerimos en América Latina para enfrentar los grandes desafíos del Siglo XXI? En Orozco, Mario y Caballero, Karla (Compil.). *Psicología Latinoamericana: Experiencias, desafíos y compromisos sociales* (pp. 65-85). México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología.

Moulian, T. (1997). *Chile actual: Anatomía de un mito*. Santiago: LOM-ARCIS.

Moulian, T. (1998). *El consume me consume*. Santiago: LOM.

Moulian, T. (2010). *El deseo de otro Chile*. Santiago: Editorial LOM.

Moya, L., Visca, J. y Di Doménico, M. (2013). Presencia de autores latinoamericanos en la formación básica de los psicólogos en Argentina: el caso de tres universidades públicas nacionales. *II Congreso ALFEPSI*, Bío-Bío, Concepción, Chile. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>

MTSS. (2005). *Resolución N° 30/05. Resolución Escala Salarial Cuba*. Extraído el 3 de Agosto del 2013, desde, <http://www.mtss.cu/resolgenerales/RESOLUCION%2030%20ESCALA%20SALARIAL.pdf>

Muñoz, T. (2005). Los caminos hacia una Sociología en Cuba. Avatares históricos, teóricos y profesionales. *Sociologías*, 14, 338-374.

Muñoz, P. (2011). *Violencias interseccionales. Debates feministas y marcos teóricos en el tema de la pobreza y violencia con las mujeres de Latinoamérica*. Tegucigalpa, Honduras: CAWN.

Nastasi, B. (2000). School Psychologists as health-care providers in the 21th century: conceptual framework, professional identity, and professional practice. *School Psychology Review*, 29, (4), 540-554.

Navarro, D. (2008). *Introducción al Ciclo «La política cultural del período revolucionario: Memoria y reflexión»*. Extraído el 28 de Febrero del 2017, desde, <http://www.criterios.es/pdf/navarroitrociclo.pdf>

Navarro, A. (2013). *Establece afiliación obligatoria en colegios profesionales y regula otras atribuciones de los mismos*. [Moción]. Boletín N° 9.207-07. Disponible en: <http://www.senado.cl/appsenado/templates/tramitacion/index.php#>

Navarro, C., Vergara, L. y Castellanos, V. (2018). Desarrollo de competencias en la formación del Psicólogo: Una estrategia para disminuir la deserción. *VIII Convención Intercontinental de Psicología Hominis*, La Habana, Cuba. Disponible en <http://www.hominiscuba.com/es/general6>

Negreiros, F. y Martins, C. (2019). Formação e atuação do psicólogo escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. En *VIII Congreso Internacional AL-FEPSI [Resúmenes]*. Extraído el 9 de Febrero del 2021 desde <http://www.alfepsi.org/libro-alfepsi-2019-discursos-y-practicas-para-una-formacion-en-psicologia-latinoamericana-culturalmente-sensible/>

Nemo. (2018). ¿Quién le pone el cascabel al látigo? Bonitillo y sencillo. ¿Cómo definir a alguien integral? ¿Cómo medir que un estudiante tiene buen porte y aspecto? *Alma Mater*, 81. Extraído el 10 de enero del 2020, desde, <https://medium.com/revista-alma-mater/bonitillo-y-sencillo-81c05c6da279>

Nieto, M. y Catalá, L. (2016). Reabriendo el debate sobre la planificación socialista de la economía. *Revista de Economía Crítica* 21, 93-110.

Nisbet, R. (1996). *La formación del pensamiento sociológico*. (3ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Novoa, E. (1985). *Elementos para una crítica y desmitificación del Derecho*. Buenos Aires: EDIAR.

Novoa, E. (1993). *Obras Escogidas: Una crítica al Derecho tradicional*. Santiago: Antártica.

Núñez, J. (1997). Aproximaciones a la Sociología cubana. *Papers* 52, 187-203.

ONE. (2009a). *Educación Superior en Cuba. Momentos significativos*. Extraído el 14 de diciembre del 2013, desde, <http://www.one.cu/publicaciones/coleccionestadisticas/Educacion%20Superior.pdf>

ONE. (2009b). Educación Superior. En *La Educación en la Revolución, 1958-2008* (pp. 77-158). La Habana: ONE. Extraído el 20 de Febrero del 2017, desde, <http://www.one.cu/publicaciones/50aniversario/educacion%20en%20la%20revolucion/08EDUCACION%20SUPERIOR.pdf>

ONE. (2009c). *Mujeres cubanas (1958-2008). Estadísticas y realidades*. Extraído el 10 de septiembre del 2017, desde, <http://www.one.cu/publicaciones/08informacion/mujer/Mujeres%20Cubanas%20Estadisticas%20y%20Realidades%201958-2008.pdf>

ONE. (2010). *Mujeres cubanas estadísticas y realidades 1958-2008*. Cuba: ONE. Extraído el 27 de septiembre del 2014, desde, <http://www.one.cu/50aniversariomujer.htm>

ONEI. (2015). *Anuario estadístico de Cuba 2014 Educación*. La Habana: ONEI. Extraído el 20 de febrero del 2017, desde, <http://www.one.cu/aec2014/18%20Educacion.pdf>

ONEI. (2018). *Anuario demográfico de Cuba 2017*. Extraído el 28 de junio del 2019, desde, http://www.one.cu/publicaciones/cepede/anuario_2017/anuario_demografico_2017.pdf

ONU. (2017). *Women in National Parliaments*. Extraído el 10 de septiembre del 2017, desde, <http://www.ipu.org/wmn-e/classif.htm>

Orejuela, J. (2016). Ingenuidad/rivalidad paradigmática en psicología organizacional y del trabajo y sus efectos en la formación. *VII Convención Intercontinental de Psicología Homínis 2016*, La Habana, Cuba. Disponible en <http://www.hominiscuba.com/es/general6>

Orellana, V., Guzmán, C., Bellei, C., Gareca, B., Torres, F. (2017). *Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación*. Cuadernos de Investigación 7. Extraído el 14 de abril del 2018, desde <http://www.investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/cuaderno7digital.pdf>

Orellana, V., Guzmán, C., Bellei, C., Gareca, B. & Torres, F. (2017). Elección de la carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación. *Cuadernos de Investigación 7*. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación [CNA].

Orlandi, E. (2011). *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*. Campinas, Brasil: Editora UNICAMP.

Ortega, D. (2014). Examen a las condiciones de posibilidad de la democracia desde los futuros imaginados: una mirada comparativa a los casos cubano y chileno. Ponencia en el grupo de trabajo Lo público y lo político en disputa. *VIII Congreso Nacional de Sociología y Pre ALAS*, La Serena, Chile.

Ossa, C. y Díaz, A. (2015). El pensamiento crítico en la formación psicológica en instituciones educativas del área Centro – Sur de Chile. *IV Congreso ALFEPsi*, Santa Marta, Colombia. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>

Pacull, E. (Dir.) (2006). *Héroes frágiles. La guerra secreta de EEUU contra Chile: De la utopía socialista al paraíso neoliberal*. [DVD]. Santiago: FONDART, Ministerio de la Cultura de Chile, Galatée Films (Francia), les Editions Montparnasse (Francia), con el apoyo del Centre National de la Cinématographie.

Páez, D. (Ed.). (1994). Psicología Social Latinoamericana entre criollismo y cosmopolitismo. *Anthropos*, 156, 7-23.

Palacios, S. (1997). Los valores humanos y la comprensión de la desobediencia civil. *Revista de psicodidáctica*, 3, 113-131. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517792009>

Pañellas, D., Echevarría, D., Lara, T. (2015). Cuba, los impactos sociales de las transformaciones económicas. Lo que dicen los estudios sociales 2008-2013. En Espina, M. y Echevarría, D. (Coords.). Cuba: *Los correlatos socio-culturales del cambio económico* (pp. 224-256). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales y Ruth Casa Editorial.

- Pardell, H. (2002). Profesionalismo, formación continuada y recertificación: Una visión desde la perspectiva Médica. *Gestión y Evaluación de Costes Sanitarios*, 3(3), 75-85.
- Pardell, H. (2003). ¿Tiene sentido hablar de profesionalismo hoy? *Educación Médica*, 6, 63-80.
- Pardell, H. (2005). ¿Es oportuno introducir la recertificación de los médicos en España? *Medicina Clínica*, 124(9), 344-347.
- Parsons, T. (1967). Las profesiones y la estructura social. En *Ensayos sobre teoría sociológica* (pp. 34-46). Buenos Aires: Paidós.
- Parsons, T. (1988). *El sistema social*. (3ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Pascual, M. (2007). Chile: ¿Más lejos o más cerca del “trabajo decente”? En *Le Monde Diplomatique. El trabajo. Valor y sentido del trabajo/ derecho a la pereza*, (pp. 7-18). Santiago: Editorial Aún Creemos en los Sueños.
- Pasmanik, D. y Winkler, M. (2009). Buscando orientaciones: Pautas para la enseñanza de la ética profesional en Psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Psykebe*, 18(2), 37-49.
- Patiño, J. (2001). La desprofesionalización de la Medicina en Colombia. *Acta Médica Colombiana*, 26(2), 43-49.
- Paulín, J. Aguado, M. (2016). Aprendizaje significativo de la historia de la psicología en y desde la Universidad: problema y estrategia. *VI Congreso ULAPSI*, Buenos Aires, Argentina.
- Peña, M., Peña, J., Fernando, L. y Reyes, N. (2005). La acreditación de las carreras universitarias. Experiencia cubana. *Revista de Innovación Educativa*, 29 (5), 21-35.
- Perera, M. (2008). Investigaciones sobre expresiones de la subjetividad. En Domínguez, M., Castillo, C., Rodríguez, C., Brito, Z y Morales, Y. (Compls.). *Experiencias de investigación social en Cuba* (pp. 210-238). La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).
- Pérez, N. (1999). La Psicología en Cuba. En Alonso, M. (Edit.) y Eagly, E. (Edit. Asoc.). *Psicología en Las Américas* (pp. 115-127). Canadá: Sociedad interamericana de Psicología.
- Pérez, C. (2009). Antipsiquiatría y Antipsicología. En *Sobre la condición social de la Psicología* (pp. 199-248). Santiago: LOM Ediciones.
- Pérez, L. (2009). Pertinencia y extensión universitaria en el contexto de la nueva universidad cubana. *Revista Pedagogía Universitaria*, XII (1). Extraído el 24 de febrero del 2017, desde, <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/395>

- Pérez, D., Ortega, M. y Pretelín, J. (2014). Los estudiantes de Psicología de la ciudad de Querétaro y el código ético mexicano. *III Congreso ALFEPSI*, Ixtlahuaca, México. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>
- Pérez, K. (2015). Modelo de responsabilidad social para fortalecer las competencias en la formación de psicólogos en la Universidad Continental. *IV Congreso ALFEPSI*, Santa Marta, Colombia. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>
- Pérez, M. y Castaño, A. (2016). Procesos subjetivos de la formación investigativa y su relación con el desarrollo profesional: El caso de un grupo de psicólogos bonaventurianos. *VII Convención Intercontinental de Psicología Homínis 2016*, La Habana, Cuba. Disponible en <http://www.hominiscuba.com/es/general6>
- Peters, G. (2003). *El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en Ciencia Política*. Barcelona: Gedisa.
- Pi Crespo, A., Fuentes, Y., González, I., Pérez, J., Miranda, M. y González, M. (2010). El papel de la Universalización de la Enseñanza Superior en lograr que la Ciencia se convierta en un componente cultural de la comunidad en Cuba del Siglo XXI. *Revista Digital de Sociedad de la Información* 22, 1-11. Extraído el 23 de febrero del 2017, desde, <http://www.sociedadelainformacion.com/22/comunidad.pdf>.
- PNUD y MIDEPLAN. (2006). *La trayectoria del Desarrollo Humano en las comunas de Chile* (1994-2003). N° 11. Temas de desarrollo sustentable. Santiago: PNUD-MI-DEPLAN.
- PNUD (2012). *Bienestar subjetivo: El desafío de repensar el desarrollo*. Santiago: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD].
- PNUD. (2015). *Desarrollo Humano en Chile: Los tiempos de la politización*. Santiago: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD].
- Portales, F. (2000). *Chile: Una democracia tutelada*. Santiago: Editorial Sudamericana.
- Pries, L. (1997). Teoría sociológica del mercado del trabajo, *Iztapalapa*, 42, 71-98.
- Pries, L. (2002). Teoría sociológica del mercado del trabajo. En De La Garza, Enrique (Comp.). *Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo*. (2ª ed.). (pp. 511-538). México: El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Autónoma Metropolitana (UNAM) y Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Proyecto de Ley 9207-07 (2013). *Establece afiliación obligatoria en Colegios Profesionales y regula otras atribuciones de los mismos*. Disponible en: <http://congresoabierto.cl/proyectos/9207-07>
- Puebla, Y. (2014). Características del nuevo ingreso a la educación superior en Cuba. Apuntes para su historia. *Congreso Universidad, 1* (III). Disponible en <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/viewFile/696/242>

- Quijano, A. (1993). América Latina en la economía mundial. *Revista Latinoamericana de Economía*, 24 (95), 43-59.
- Quitmann, H. (1989). *Psicología Humanística: Conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*. Barcelona: Editorial Herder.
- Ramírez, L., Flores, R., Lavallée, M. y Bontempo, L. (2015). Abordajes e implicaciones en la construcción de la identidad profesional del Psicólogo. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 1 (1), 150-163.
- Ramírez, L. y Saucedo, C. (2016). Aprendiendo a ser psicólogo: transiciones identitarias en el aula universitaria. *Revista de Educación Superior*, 45, (179), 41-53.
- Ramonet, I. (2006). *Cien horas con Fidel*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Randall, G. & Kindiak, D. (2008). Deprofessionalization or Postprofessionalization? Reflections on the State of Social Work as a Profession. *Social Work in Health Care*, 47(4), 341-354.
- Rème, P. (2005). El mercado de los economistas y el mercado de los sociólogos. *Cuadernos de Economía*, XXIV, 13-34.
- Rentería, E. (2005). Empleabilidad: Una lectura psicosocial. *Revista de Estudios del Trabajo en Colombia*, 1(1), 1-13.
- Rentería, E. y Enríquez, Á. (2006). ¿Usted mismo S.A.? O el posicionamiento profesional en el mercado del trabajo. Reflexiones desde el *marketing* y el comportamiento del consumidor. *Psicología desde el Caribe*, 18, 139-160.
- Rentería, E. y Andrade, V. (2007). Representaciones y acciones de los alumnos universitarios frente a la empleabilidad. *Psicología desde el Caribe*, 20, 130-155.
- Rentería, E. y Malvezzi, S. (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales en el trabajo. *Universitas Psychologica*, 7(2), 319-334.
- Reporteros Sin Fronteras. (2020). *Clasificación Mundial de la Libertad de Prensa*. Disponible en <https://rsf.org/es/chile>
- Reyes, Y., Reyes, J. y Cofiño, M. (2012). Grado de satisfacción laboral de los Médicos Generales Integrales en Sagua La Grande, *Medisur* 10 (3), 188-194. Recuperado en 23 de febrero de 2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2012000300003&lng=es&tlng=es.
- Rico, E. (2010). *Carta a los estudiantes diseñadores gráficos: Para quién, para qué, dónde*. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 9 de febrero del 2021 desde https://issuu.com/catedraticofadu/docs/catedra_rico_bitacora2010/2
- Robles, F. (1999). *Los sujetos y la cotidianidad. Elementos para una microsociología de lo cotidiano*. Talcahuano: Ediciones Sociedad Hoy.

Robles, F. (2000a). *El desaliento inesperado de la Modernidad. Molestias, irritaciones y frutos amargos de la Sociedad del Riesgo*. Santiago: RIL Editores.

Robles, F. (2000b). La ambivalencia como categoría sociológica en Simmel. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 89, 219-235.

Robles, F. (2001). Georg Simmel, precursor de la microsociología de la Modernidad. *Atenea* 484, 119-139.

Robles, F. (2005). Contramodernidad y Desigualdad Social: Individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología de la exclusión. *Revista Mad.*, 12, 27-57. doi:10.5354/0718-0527.2005.13939.

Rodríguez, F. y Seda, I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles Educativos*, 34, (140), 82-99.

Rodríguez, G., Colunga, S., Mora, G. (2016). La competencia de solución de problemas profesionales en los estudiantes de la carrera de Psicología. *VII Convención Intercontinental de Psicología Homínis 2016*, La Habana, Cuba. Disponible en <http://www.hominiscuba.com/es/general6>

Rodríguez, J. (2016, septiembre 29). La planificación en el socialismo: Su importancia y actualidad para nuestra economía. *Cuba Debate*. <http://www.cubadebate.cu/opinion/2016/09/29/la-planificacion-en-el-socialismo-su-importancia-y-actualidad-para-nuestra-economia-i/#.WJ-QzPnhDIU>

Rogers, C. & Kinget, M. (1967a). *Psicoterapia y relaciones humanas. Teoría y práctica de la Terapia no Directiva*. (Vol. 1). Madrid: Editorial Alfaguara.

Rogers, C. & Kinget, M. (1967b). *Psicoterapia y relaciones humanas. Teoría y práctica de la Terapia no Directiva*. (Vol. 1). Madrid: Editorial Alfaguara.

Rogers, C. & Stevens, B. (1980). *Persona a persona. (El problema del ser humano)*. Buenos Aires: Editorial Amorroutu.

Rogers, C. (1989). *El camino del ser*. Buenos Aires: Editoriales Kairós / Troquel.

Rogers, C. (1992). *El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica*. México: Editorial Paidós.

Rogers, C. (1996). *Libertad y creatividad en la Educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Rojas, R. (2011). *La soledad constitucional del socialismo cubano*. Presentación realizada en el Cuban Research Institute at the Latin American and Caribbean Center Florida International University Miami. Disponible en https://lacc.fiu.edu/research/publications/constitutional_isolation_of_cuban_socialism.pdf

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey Bass.

- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Román-Cao, E., Herrera-Rodríguez, J. (2010). Aprendizaje centrado en el trabajo independiente. *Revista de Educación y Educadores*, 13 (1), 91-106. Extraído el 24 de febrero del 2017, desde, <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1623>
- Román-Cao, E. y Herrera-Rodríguez, J. (2010). Aprendizaje centrado en el trabajo independiente. *Educación y Educadores*, 13 (1), 91-106.
- Romero, S. (2016). Seguimiento de egresados y orientación profesional en la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. *VII Convención Intercontinental de Psicología Homínis 2016*, La Habana, Cuba. Disponible en <http://www.hominiscuba.com/es/general6>
- Rosete, H. y Guanche, J. (2013). *Apuesto por la integralidad. Entrevista a Francisco López Segrera*. Extraído el 1 de enero del 2018, desde, https://www.nodo50.org/cubasigloXXI/politica/guanche1_280201.htm
- Rovaris, M. (2018). Práticas em psicologia e feminismos: Caminhos e encruzilhadas rumo a processos de descolonização. *VII Congresso ALFEPSI*, Río de Janeiro, Brasil. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>
- Rubio, V. (2012). *La universidad como constructora de ciudadanos socialmente responsables*. Santiago: Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Ruiz, C. (2015). *De nuevo la sociedad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Ruvalcaba-Coyaso, F., Uribe, I. (2011). Resultados preliminares en desarrollo de la identidad profesional en psicólogos: pautas psicosociales para su explicación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5 (1), 427-434.
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe, I. y Gutiérrez, R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4(2), 82-102.
- Ruvalcaba-Coyaso, J. y Herrera, J. (2013). La identidad profesional en psicólogos, explicada desde la teoría de la identidad. *Revista de Psicología GEPU*, 4(1), 91-108.
- Scientific Software Development GmbH. (2019). *ATLAS.ti 7.0*. Extraído desde, <https://atlasti.com/>
- S C P. (2006). *Informe de Balance 2006*. Extraído el 23 de febrero del 2017, desde, <http://cubapsi.blogia.com/temas/informes/>
- Sáez, J. y Campillo, M. (2013). La Pedagogía Social como comunidad disciplinar: entre la profesionalización y desprofesionalización del campo. *Educatio Siglo XXI*, 31, (2), 73-96.

- Saferstein, E. (2010). El individuo en la modernidad: Los vaivenes de la acción recíproca en Georg Simmel. *A Parte Rei*, 70. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/saferstein70.pdf>
- Sainz, M., Broche, M., Hernández, C. (2009). Experiencia en la preparación metodológica de los alumnos ayudantes de la carrera de Psicología en la Sede Universitaria Municipal Camajuaní. Curso 2007-08. *Denarius. Revista de Economía y Administración*, 19 (2), 93-106.
- Salas, G. y Lizama, E. (2009). *Historia de la Psicología en Chile 1889-1981*. La Serena, Chile: Editorial de la Universidad de La Serena.
- Salas, G. (2014). (Ed.). *Historias de la Psicología en América del Sur*. La Serena, Chile: Nueva Mirada Ediciones.
- Salazar, G. y Pinto, J. (1999). La construcción de Estado en Chile. *En Historia contemporánea de Chile. (Vol. I). Estado, legitimidad, ciudadanía* (pp. 13-88). Santiago: LOM.
- Salinas, D. (2010). *¿A cuántos y a quienes preguntar? Una aproximación al muestreo cuantitativo y cualitativo en investigación social y educacional*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Sánchez, B. (2004). La universalización de la Educación Superior en Cuba: Una oportunidad para reflexionar sobre los modelos de gestión en las bibliotecas universitarias. *ACIMED*, 12(2), 1. Recuperado en 24 de febrero de 2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200013&lng=es&tlng=es
- Sánchez, I. (2016). Psicología en Educación Superior: Percepción estudiantil del trabajo colaborativo. *VII Convención Intercontinental de Psicología Hominis 2016*, La Habana, Cuba. Disponible en <http://www.hominiscuba.com/es/general6>
- Sanhueza, J. (2008). Modelo de Desarrollo de Competencias en la Formación del Psicólogo. *Psicología Organizacional Humana*, 1, (1), 145-172.
- Santos, M. (2006). La universidad cubana actual: retos y perspectivas. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 29 (15), 15-28. Recuperado el 23 de Febrero del 2017, desde <http://universitaria.p.redalyc.org/articulo.oa?id=85902902>
- Santos, S. y López, F. (2008). Revolución cubana y Educación Superior. *Revista Avaliação da Educaã Superior*, 13(2) 391-424. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200008>
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones TRILCE.
- Santos, M. y Venegas, C. (2018, Abril 13). *Los límites legalistas de la educación de mercado*. Extraído el 14 de abril desde, <http://www.eldesconcerto.cl/2018/04/13/los-limites-legalistas-de-la-educacion-de-mercado/>.

- Santos, B. (2019). *El emprendedurismo le da glamur a la precariedad: Boaventura de Sousa Santos*. Extraído el 6 de enero del 2021, desde, <https://www.revistaarcadia.com/impres-portal/portada/articulo/el-emprendedurismo-le-da-glamur-a-la-precariedad-boaventura-de-sousa-santos/78712/>
- Sariol, J. (2016). Un tipo integral. *Alma Mater*, 559, 3-4.
- Sartre, J-P. (2009). *El Existencialismo es un Humanismo*. Barcelona: Edhasa.
- Sau, J. (2011). Nuevos temas en la integración latinoamericana del Siglo XXI. *Análisis y propuestas. Política internacional*. Extraído el 11 de diciembre del 2012, desde, <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/chile/07927.pdf>
- Scott, J. (1996). El género una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (Comp.). *El género. La construcción de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG.
- Scott, J. (2001). Experiencia. *La Ventana*, 13, 42-73.
- Scott, J. (2008). *Género e Historia*. México: Fondo de Cultura Económica [FCE] y Universidad Autónoma de la Ciudad de México [UACM].
- SENAPLADES. (2010). *Los nuevos retos de América Latina: Socialismo y Sumak Kawsay*. Quito, Ecuador: SENAPLADES.
- Sierra, Y. (2013). La actualización del modelo económico cubano. Un análisis de la relación planificación-mercado. Ponencia en el XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología [ALAS], Santiago, Chile.
- Sierra, A. (2015). *¿Dónde están las Sedes Universitarias Municipales?* Extraído el 24 de febrero del 2017, desde, <https://www.cubanet.org/actualidad-destacados/donde-est-an-las-universidades-municipales/>
- SIES. (2011). *Base oferta académica (2010-2014)*. Disponible en: <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/oferta-academica>
- SIES. (2013). *Número y distribución de docentes por jornada*. Disponible en: https://public.tableausoftware.com/profile/indices.cned#!/vizhome/03_Docentes_1406/03DocentesJornada
- SII. (2015). *UTM - UTA - IPC 2015*. Disponilbe en: <http://www.sii.cl/pagina/valores/utm/utm2015.htm>
- Simmel, G. (1986). *Sociología II*. Madrid: Alianza Editorial.
- Simondon, G. (2009). *La individuación. A la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires: Cactus / La Cabra.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y método*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sisto, V. (2005). Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)

ción de la universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones laborales de precariedad. En Levy, Bettina & Gaentilli, Pablo. (Compil.). *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp. 523-574). Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lbecas/espacio/Campos.pdf>

Sisto, V. (2007). Managerialismo y trivialización de la universidad. *Nómadas*, 27, 8-21.

Sisto, V. y Fardella, C. (2008). Narrándose en la flexibilidad. Un análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos de flexibilidad laboral'. *Revista de Psicología*, XVII, (2), 59-80.

Sisto, V. (2009). Cambios en el trabajo, identidad e inclusión social en Chile: Desafíos para la investigación. *Revista Universum*, 24 (2), 192-216.

Sisto, V. y Fardella, C. (2009). Control narrativo y gubernamentalidad: La producción de coherencia en las narrativas identitarias. El caso de profesionales chilenos adultos jóvenes en condiciones de vinculación laboral flexible. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2). Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902292>

Sisto, V. (2011). La Universidad asediada: Epocalismo y nuevo management. *Estudios de Economía*. Disponible en: <http://estudiosde laeconomia.wordpress.com/2011/06/24/la-universidad-asediadaepocalismo-y-nuevo-management/>

Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Sociedad Cubana de Psicología. (2005). *Código de ética*. Extraído el 28 de diciembre del 2013, desde, <http://cubapsi.blogia.com/2007/030202-codigo-de-etica.php>

Sociedad Cubana de Psicología. (2006). *Informe de Balance 2006*. Extraído el 10 de marzo del 2019 desde, <https://cubapsi.blogia.com/2007/030201-informe-de-balance-2006.php>

Solano, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, 32, (XVII), 107-144.

Soligo, Á. (2016). Educación, formación en Psicología y desigualdades: Desafíos contemporáneos VII *Convención Intercontinental de Psicología Hominis 2016*, La Habana, Cuba. Disponible en <http://www.hominiscuba.com/es/general6>

Soligo, Á., Celis, D., Zas, B., Calviño, M. y Mureta, M. (2016). Desafíos contemporáneos para la formación en Psicología en América Latina. VII *Convención Intercontinental de Psicología Hominis 2016*, La Habana, Cuba. Disponible en <http://www.hominiscuba.com/es/general6>

- Soto, Á, Espinoza, G. y Gómez, J. (2008). Aspectos subjetivos vinculados a la flexibilidad laboral. En Soto, Álvaro (Ed.). (2008). *Flexibilidad laboral y subjetividades. Hacia una comprensión psicosocial del empleo contemporáneo* (pp. 11-37). Santiago: LOM.
- Soto, Á. (2011). Narrativas de profesionales chilenos sobre sus trayectorias laborales: La construcción de las identidades en el trabajo. *Psykebe*, 20, (1),15-27.
- Pérez, C. (2009). La condición social de la Psicología. (2ª ed.). Santiago: Editorial LOM.
- Sovilla, B. y García, F. (2013). La economía cubana: Entre voluntarismo e intentos de planificación (1959-2012). *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 219, 157-188.
- Spencer, H. (1992). El origen de las profesiones. *Revista de Investigación Sociológica*, 59, 317-328.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. (1992). (Dir.). *La trame de la négociation*. Paris: L'Harmatan.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía, Colombia: Editorial de la Universidad de Antioquía.
- Suárez, G., Iglesias, M., Basulto, B. (2012). La formación y desarrollo basado en competencias de los profesores universitarios en la Filial de Aguada de Pasajeros. *Pedagogía Universitaria*, XVII (2), 153-163.
- Suarez, X. (2011). Valoración de las competencias de Psicología: Estudio exploratorio en muestras de estudiantes y profesionales activos. *Revista de Psicología*, 20 (1),73-102.
- Sweitzer, V. (2008). Networking to develop a professional identity: a look at the first –semester experience of doctoral students in business. *New Directions for Teaching and Learning*, 113, 43-56.
- Tejuca, M. (2018). El acceso a la Educación Superior. Cambios y desafíos. En Cruz, B. y Díaz, I. (Comps.). *Economía cubana: Entre cambios y desafíos* (pp. 124-139). La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.
- Théodore, R., Guerrero, P., Basaure, M. (2016). El conflicto a nivel psicosocial. Entrevista a Vicent de Gualejac. Serie de Documentos de Trabajo del Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social [COES]. *Documento de Trabajo N° 10*, 2-18.
- Thompson, J. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas* (3ª Ed.). México: UNAM.

- Torcomian, C. y Rigotti, H. (2016). La formación de los psicólogos en relación con los planes de estudio. *V Congreso ALFEPSI*, San José de Costa Rica. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>
- Toro, J. y Villegas, J. (1999). Psicología en Chile. En Alonso, M. (Edit.) y Eagly, A. (Edit. Asoc.). *Psicología en Las Américas* (pp. 128-153). Sociedad Interamericana de Psicología (SIP): Caracas.
- Toro, J. y Villegas, J. (2001). Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en Chile (Vol. I). En Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en Las Américas (pp. 171-228). Sociedad Interamericana de Psicología (SIP): Santiago.
- Torrano, A. (2008). Del individuo social al sujeto anfibio, una lectura marxiana de Paolo Virno. *Actas de las VII Jornadas de Investigación en Filosofía para profesores, graduados y alumnos*. Disponible en: <http://jornadasfilo.fahce.unlp.edu.ar/vii-jornadas/ponencias/TORRANO%20Andrea.pdf>
- Torres, L. (2016). *Historia de la ARCIS: La épica de un sujeto*. Santiago: RIL Editores.
- Touraine, A. (2013). De la comprensión de la sociedad al descubrimiento del sujeto. En Charry y Rojas (Eds.). *La era de los individuos. Actores, política y teoría en la sociedad actual* (pp. 135-150). Santiago: LOM.
- Touraine, A. (2016). *El fin de las sociedades*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Triana, J. (2005). Compartir el conocimiento para crecer: Las consultorías y el crecimiento económico. En Triana, J., Torres, R., Martín, M., García, A., Marquetti, H., Guerra, et. al. *Cuba crecer desde el conocimiento (7-33)*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Triana, J. (2012). Cuba: La economía del conocimiento y el desarrollo. En De Miranda, M., Pérez, O. (eds.). *Cuba. Hacia una estrategia de desarrollo para los inicios del Siglo XXI* (pp. 166-188). Colombia: Sello Editorial Javeriano.
- UNDP (2015a). Education Index. Disponible en: <http://hdr.undp.org/es/content/education-index>
- UNDP (2015b). Human Development Index. Disponible en: <http://hdr.undp.org/es/content/human-development-index-hdi-table>
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. Disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (2010). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. [Comunicado]. UNESCO: Francia.

Universidad Católica Silva Henríquez. (2005). *Rol, identidad y evolución de las prácticas profesionales de los psicólogos en Chile. Serie Estudios N 24*. Santiago: Editorial Universidad Católica Silva Henríquez.

Uribe, A. (2001). *El fantasma de la sinrazón y el secreto de la poesía*. Santiago: Be-uev-Drais Editores.

Urteaga, E. (2008). Sociología de las profesiones: Una teoría de la complejidad. *Lan Harremanak*, 18, 169-198.

Urteaga, E. (2011). Las profesiones en cuestión. *Azkeoaga*, 14, 111-138.

Urzúa, S. (2012). La Rentabilidad de la Educación Superior en Chile. ¿Educación Superior para todos? *Documento de Trabajo N° 386*. Disponible en: http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4991_3120/DOC_SURZUA_La-rentabilidad-de-la-educacion-superior-en-Chile.pdf

Valdés, J. (2016, abril 15). *El socialismo no puede posponer la democracia que ha prometido*. Entrevista a Juan Paz Valdés. Extraído el 17 de junio del 2017, desde, <http://www.temas.cult.cu/catalejo/el-socialismo-no-puede-posponer-la-democracia-que-ha-prometido>

Valdivia, A. y Núñez, M. (2018). Política, violencia y femicidio, en el actual malestar de la cultura. *VII Congreso ALFEPSI*, Río de Janeiro, Brasil. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>

Valera, R. (2006). La universidad cubana hoy: Sus retos y desafíos. *VI Seminario da REDESTRADO*, Río de Janeiro, Brasil.

Vallejo, C. (2012). *Podemos cambiar el mundo*. Santiago: Ocean Sur.

Vascós, F. (2009). *Socialismo y mercado*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Véliz, M., Díaz, H. (2010). Necesidad de un profesional competente en la carrera de Psicología de la Sede Universitaria Municipal de La Sagua Grande. Villa Clara, Cuba. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 12 (2). Extraído el 24 de febrero del 2017, desde, <http://www.eumed.net/rev/ced/12/vsda.htm>

Veloso, A., Veloso, E. y Boullosa, A. (2016). Educación de la personalidad: ¿Cómo estimularla en la formación de licenciado en Psicología? *VII Convención Intercontinental de Psicología Hominis 2016*, La Habana, Cuba. Disponible en <http://www.hominiscuba.com/es/general6>

Venegas, C. (2009). Formaciones discursivas de la Corte Suprema de Chile sobre Derechos Humanos en Dictadura y Democracia, 1974-2008. *Razón y Palabra*, 67. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N67/varia/cvenegas.pdf>

Venegas, C. (2010). Realidad laboral de la Psicología en Chile y la V Región: ¿Libre mercado o dignidad humana? *Razón y Palabra*, 72. Disponible en http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia_72/19_Venegas_72.pdf

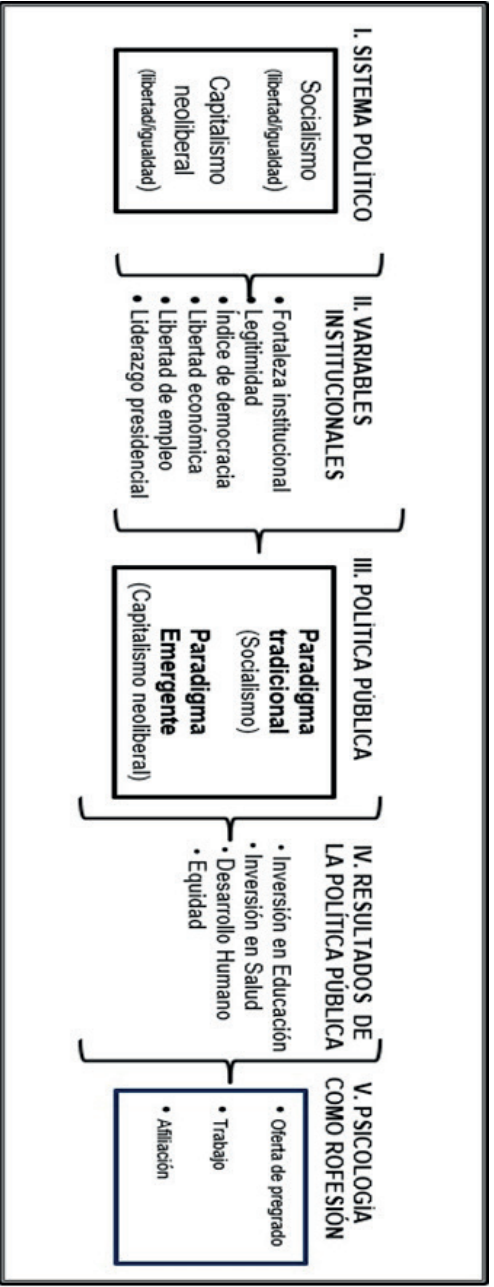
- Venegas, C. (2013a). Capitalismo y subjetividad laboral. El discurso del malestar docente. *Aposta Digital*, 59. Disponible en <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/cvenegas2.pdf>
- Venegas, C. (2013b). Fragmentos del discurso hegemónico cubano y sujeto/a de deseo en el socialismo. Ponencia en la mesa de Análisis de Discurso para el “XX Congreso Internacional de la Sociedad Chilena de Lingüística” del 27 al 29 de noviembre, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.
- Venegas, C. (2014a). El movimiento *Okupa*. Resistencia contra el capitalismo. *Perspectivas de la Comunicación*, 7, (1). Disponible en <http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/viewFile/218/178>.
- Venegas, C. (2014b). “El Socialismo del Siglo XX y XXI: Aportes para una reflexión crítica”. Ponencia en el grupo de trabajo de Sociología Económica. *VIII Congreso Nacional de Sociología y Pre ALAS*, La Serena, Chile.
- Venegas, C. (2014c). La Psicología en Chile: Aportes para profundizar la regulación ética de la profesión. En Venegas, Cristian (Compl.). *La formación por competencias en Psicología. Análisis crítico y propuesta de un taller para el desarrollo valórico-actitudinal* (pp. 17-30). Viña del Mar: Editorial Altazor.
- Ventura, A., Moscoloni, N. y Gagliardi, R. (2013). Estilos de enseñanza y estructuras interactivas en clases universitarias de Psicología. *XXXIV Congreso Interamericano de Psicología*, Brasilia, Brasil.
- Verdecia, M. (2008). La legitimidad del poder y la irreversibilidad del socialismo cubano. Una aproximación impostergable. [Ponencia]. *IV Conferencia Internacional La obra de Carlos Marx y los desafíos del Siglo XXI*. Del 5 al 8 de mayo del 2008 en el Palacio de Convenciones. Disponible en https://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso08/conf4_verdecia.pdf
- Vidal, P. y Pérez, O. (Compls.). (2012). *Miradas a la economía cubana. El proceso de actualización*. La Habana: Editorial Caminos.
- Viera, E. (2013). aportes de la psicología política latinoamericana a la formación de psicólogos/as en América Latina. Ponencia: Psicología Política desde, con y para Latinoamérica y el Sur. Construyendo con compromiso: la formación del psicólogo en el contexto actual. *II Congreso ALFEPSI*, Bío-Bío, Concepción, Chile. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Voghon, R. y Peña, Á. (2015). La reconfiguración del espacio laboral estatal en la reforma actual: El proceso de disponibilidad. En Espina, M. y Echevarría, D. (Coords.). *Los correlatos socioculturales del cambio económico* (pp. 99-112). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales y Ruth Casa Editorial.

- Weber, M. (1997). *Economía y sociedad. Esbozos de una Sociología Comprensiva*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2001). *Economía y sociedad. Esbozos de una Sociología Comprensiva*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2013). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Editorial Península.
- Wilensky, H. (1964). The professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, LXX (2), 137-158.
- Wilks, A. & Berger, M. (2005). La relación individuo sociedad: Una aproximación desde la Sociología de Georg Simmel. *Athena Digital*, 7, 77-86. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Athena/article/viewFile/34169/34008>
- Winkler, M. (2007). *Pioneras sin monumentos, mujeres en Psicología*. Santiago: LOM.
- Winkler, M., Pasmanik, D., Alvear, K. y Reyes, M. (2007). Cuando el bienestar psicológico está en juego: La dimensión ética en la formación profesional de psicólogos y psicólogas en Chile. *Terapia Psicológica*, 25(1), 5-24. [En línea] <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082007000100001>
- Winkler, M., Alvear, K., Olivares, B. y Pasmanik, D. (2012). Querer no basta: Deberes éticos en la práctica, formación e investigación en Psicología Comunitaria. *Psyche*, 21(1), 115-129.
- Winkler, M., Alvear, K., Olivares, B. y Pasmanik, D. (2014). Psicología Comunitaria hoy: Orientaciones éticas para la acción. *Psicoperspectivas*, 14(2), 44-54. Disponible en: [doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS_VOL_13-ISSUE2-FULLTEXT-353](https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS_VOL_13-ISSUE2-FULLTEXT-353)
- Winkler, M. y Reyes-Espejo, M. (2015). Historias de Mujeres en la Psicología Chilena: Contribuciones de Lola Hoffmann, Héliette Saint Jean y Vera Kardonsky. *Psyche*, 24(1) 1-11. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.658>
- Xalma, C. (2007). *Cuba: ¿hacia dónde?* Barcelona: Editorial Icaria.
- Zabludovsky, G. (2013). El concepto de individualización en la sociología clásica y contemporánea. *Política y Cultura*, 39, 229-247.
- Zacaré, J., Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de jóvenes. Lecciones aprendidas para futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 34, 123-147.
- Zanatta, E. y Moysén, A. (2002) *Currículum de la Licenciatura en Psicología, Basado en un Modelo Educativo de Educación Basada en Competencias*. Memorias del congreso de la ANUIES: Retos y expectativas de la Educación Superior. Disponible en: [www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%20202/Mesa%201/c\)%20Nuevos%20modelos%20curriculares/1.c.10.pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%20202/Mesa%201/c)%20Nuevos%20modelos%20curriculares/1.c.10.pdf)

Zárate, L. Rivera, A., Domínguez C. (2015). Necesidades de formación en Psicología. *IV Congreso ALFEPSI*, Santa Marta, Colombia. Disponible en <http://www.alfepsi.org/category/congresos-alfepsi/>

Žižek, S. (2018, marzo 27). Slavoj Žižek: “*La revolución debe revolucionar una y otra vez*”. [Entrevista con Slavoj Žižek]. Extraído el 12 de Junio del 2018, desde, <https://blogs.herdereditorial.com/filco/slavoj-zizek-revolucion-debe-revolucionar/>

ANEXOS



ESQUEMA 8. Diseño sociopolítico institucional: un modelo de análisis.

Fuente: elaboración personal. Página 146.

		IMPOSICIÓN	
		ALTA	BAJA
Estabilidad	Alta	Instituciones formales fuertes	Instituciones formales estables (pero débilmente impuestas)
	Baja	Instituciones formales inestables (pero efectivamente impuestas)	Instituciones formalmente débiles

Cuadro 2. Dos dimensiones de la fortaleza institucional.
Fuente: Levitsky y Murillo (2010, p. 34).

Legitimidad institucional			
	De origen	Alta	Quando el comienzo de un nuevo orden institucional, la ciudadanía, mayoritariamente lo apoya por cuanto cree que es el orden socio-político más apropiado para el país.
		Baja	Cuando el nuevo orden que se instaura lo hace con un apoyo minoritario de la ciudadanía que no respalda el modo en que se accedió al poder.
	De proceso	Alta	Se cumple cuando una vez instaurado una determinada forma de gobierno, la ciudadanía, mayoritariamente, le confiere apoyo por cuanto las políticas implementadas por el gobierno cuentan con el respaldo de la ciudadanía.
		Baja	Se cumple cuando una minoría ciudadana apoya las políticas implementadas durante el mandato del gobierno.

Cuadro 3. Dos dimensiones de la legitimidad institucional.
Fuente: elaboración personal a partir de Garretón (2013, 2012).

	Paradigma tradicional de política social en Cuba	Paradigma emergente de política social en Chile
Institucionalidad (I)	MONOPOLIO ESTATAL 1) Financia 2) Diseña 3) Implementa 4) Controla	PLURALIDAD DE SUBSECTORES Estatal, Privado (comercial), Filantrópico (ONGs), e Informal (familia)
Institucionalidad (II)	CENTRALISMO	DESCENTRALIZACIÓN
Lógica de toma de decisiones	BUROCRÁTICA: - Estrategias macro - “El Estado sabe” - Asigna recursos por vía administrativa - Usuario(a) sin elección	DE PROYECTOS: Asignación competitiva. Licitaciones Usuario propone “Capacidad de innovación está diseminada en toda la sociedad y debe aprovecharse” (Fondos de inversión social)
Financiamiento (I) Fuentes de recursos	ESTATAL	COFINANCIACIÓN “Lo que no cuesta, no vale”. Recuperación de costos: “el que puede, debe pagar”
Financiamiento (II) Asignación de Recursos	DE LA OFERTA Falta de competencia	SUBSIDIO A LA DEMANDA Competencia Libertad de elegir
Objetivo buscado	UNIVERSALISMO DE LA OFERTA Oferta homogénea disponible, favorece a los informados y organizados	UNIVERSALIDAD DE LA SATISFACCIÓN “Tratar desigualment e a quienes son desiguales socialmente”
Criterios de prioridad y expansión del sistema	AMPLIACIÓN PROGRESIVA DE ARRIBA HACIA ABAJO Ergo: “a menor gasto social, menos equidad”	PRIMERO, LOS MAS NECESITADOS (Instrumento: FOCALIZACIÓN)
Población objetivo	GRUPOS ORGANIZADOS	POBRES
Enfoque	EN LOS MEDIOS: - Infraestructura social - Gasto corriente	EN LOS FINES IMPACTO: magnitud del beneficio que recibe la población objetivo., según objetivos buscados
Indicador utilizado	GASTO PÚBLICO SOCIAL	RELACIÓN COSTO-IMPACTO

CUADRO 4. El paradigma tradicional y emergente de política pública en Cuba y Chile con énfasis en Educación Superior Universitaria. Fuente: adaptación personal a partir de Franco (1996).

Planificación centralizada socialista	Libre mercado capitalista neoliberal
Busca la distribución <i>equitativa del ingreso</i> y la <i>integración social</i>	Distribución inequitativa del ingreso y tiende a generar niveles de relativa desintegración social
Funciona bajo un régimen político <i>autoritario</i>	Funciona bajo un régimen político <i>democrático</i>
Existe preocupación por el desarrollo de una estructura del empleo que <i>garantice la inclusión de todos</i> en la <i>división social del trabajo</i> . Se entiende el trabajo como un derecho social	No existe una preocupación por el desarrollo de una estructura de empleo que garantice la inclusión de todos/as los/as trabajadores/as se produce un <i>ejército de reserva</i> al servicio del capital
La universalización de servicios básicos como <i>la salud, la educación y el acceso al conocimiento</i> son considerados <i>derechos sociales</i>	Existe un acceso limitado a los servicios básicos de calidad como: salud, la educación y el conocimiento que tienden a ser privados en un alto porcentaje
El gasto traducido en inversión del Estado busca <i>garantizar derechos sociales</i>	Significa producción <i>para el lucro</i> de sectores empresariales incluso para el <i>despilfarro</i>
Promueve la <i>cooperación y la solidaridad</i>	Promueve el individualismo
El mercado lo regula el Estado. No siempre logra de manera <i>eficiente y oportuna</i> un equilibrio entre oferta y demanda en todas las áreas de la sociedad	El mercado funciona mediante el mecanismo impersonal de oferta y demanda, aunque influido por <i>oligopolios y/o monopolios</i> nacionales/transnacionales
Tiende a la inestabilidad económica para lo cual implementa políticas de ajuste para reducir el desempleo	Conduce a la inestabilidad económica manifestada en <i>crisis cíclicas</i> que se traducen en <i>desempleo</i> y diversos problemas sociales que éste conlleva
Los salarios para los profesionales tienen un nivel adquisitivo <i>bajo o medio</i> , aunque igualmente distribuidos y <i>seguridad social garantizada</i>	Existe gran heterogeneidad en los salarios de los profesionales moviéndose en un rango de bajo a alto, pero con limitación o inexistencia de seguridad social
Considerados los elementos burocráticos de la planificación centralizada existe un desarrollo y crecimiento económico a <i>largo plazo bajo o moderado</i>	Produce desarrollo y crecimiento económico a mediano y largo plazo de manera eficiente

CUADRO 5. Ventajas y desventajas en la planificación centralizada socialista en comparación al libre mercado capitalista neoliberal. Fuente: elaboración propia.

Elementos	Cuba	Chile
Regulación del sistema educativo	Art. 39. “El Estado orienta, fomenta y promueve la educación, la cultura y las ciencias en todas sus manifestaciones” (Constitución de la República de Cuba, 2003).	Art. 11°. “La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales” Constitución Política de la República de Chile [CPE], 2005).
Definición constitucional de trabajo	Art. 45. Inc. 1°. “El trabajo en la sociedad socialista es un derecho, un deber y un motivo de honor para cada ciudadano” (Constitución de la República de Cuba, 2012). El <i>Servicio Social</i> es el cumplimiento del deber elemental de quienes alcanzan conocimientos en niveles superiores y profesionales medios de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad socialista de acuerdo al planeamiento y tareas de desarrollo del <i>Gobierno Revolucionario</i> (Ley 1.254 Arts. 1° y 3°).	Art. 16°.- La libertad de trabajo y su protección. Toda persona tiene derecho a la libre contratación y a la libre elección del trabajo con una justa retribución” (Constitución Política de la República de Chile [CPE], 2005).
Código del Trabajo	Artículo 1. “El derecho de trabajo en Cuba, se sustenta en las relaciones de producción propias de un Estado socialista de trabajadores, que tiene como elemento esencial el trabajo y se aplica de conformidad con los fundamentos políticos, sociales y económicos dispuestos en la Constitución de la República (Código del Trabajo de Cuba, 2014). Artículo 53. “En el sector estatal los trabajadores pueden ser <u>declarados disponibles</u> como consecuencia de la amortización de plazas del perfil del cargo que desempeñan debido a: a) procesos de reorganización de los órganos, organismos, entidades nacionales, consejos de la administración y organizaciones superiores de dirección empresarial; b) procesos de racionalización por cambios estructurales o conversiones de entidades; c) fusión o extinción de entidades; d) cambios técnicos o tecnológicos; e) disminución del nivel de actividad; y f) estudios de organización del trabajo u otras medidas que permitan un uso más racional de la fuerza de trabajo” Código del Trabajo de Cuba, 2014).	Art. 2. ° “Reconócese la función social que cumple el trabajo y la libertad de las personas para <u>contratar</u> y dedicar su esfuerzo a la labor lícita que <u>elijan</u> ” (Código del Trabajo, 2003).
Misión/Objetivos	“Construir una comunidad científica integrada de profesionales de la Psicología y ciencias afines que contribuya al desarrollo de ésta como ciencia y profesión en el país y a nivel internacional, así como al desarrollo sociocultural y al bienestar humano de nuestra sociedad socialista, y al personal y profesional de sus miembros” (Sociedad Cubana de Psicología, 2012).	“Promover y velar por el prestigio, racionalización, desarrollo, protección, perfeccionamiento, progreso y prerrogativas de la profesión de la Psicología, y regular su correcto ejercicio por parte de sus asociados” (Colegio de Psicólogos de Chile, 2012)”
Afiliación	Es voluntaria la afiliación a la Sociedad Cubana de Psicología, no es prerequisite para ejercer la profesión.	Es voluntaria la afiliación al Colegio de Psicólogos, no es prerequisite para ejercer la profesión.
Tipos de Sanciones aplicadas por faltas éticas	Amonestación privada Amonestación pública Suspensión de los derechos como miembro afiliado a la Sociedad. <u>Propuesta de suspensión del ejercicio profesional.</u> (Sociedad Cubana de Psicología, 2012)¹.	a) AMONESTACION, la que podrá ser verbal o por escrito, atendida la gravedad de la falta. b) CENSURA, la que siempre deberá ser por escrito. c) Suspensión de derechos como afiliado al Colegio de Psicólogos de Chile (A.G.) hasta por un año. d) <u>Expulsión del Colegio de Psicólogos de Chile</u> (Colegio de Psicólogos, 2012b).

CUADRO 6. Regulación jurídica para el ejercicio de la Psicología en Cuba y Chile. Fuente: elaboración personal.

26 Alexis Lorenzo Ruiz, Presidente de la Sociedad Cubana de Psicología y Profesor Titular en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana (comunicación personal, 14 de Abril, 2012) quien envió el Código de ética de la Sociedad Cubana de Psicología vigente.

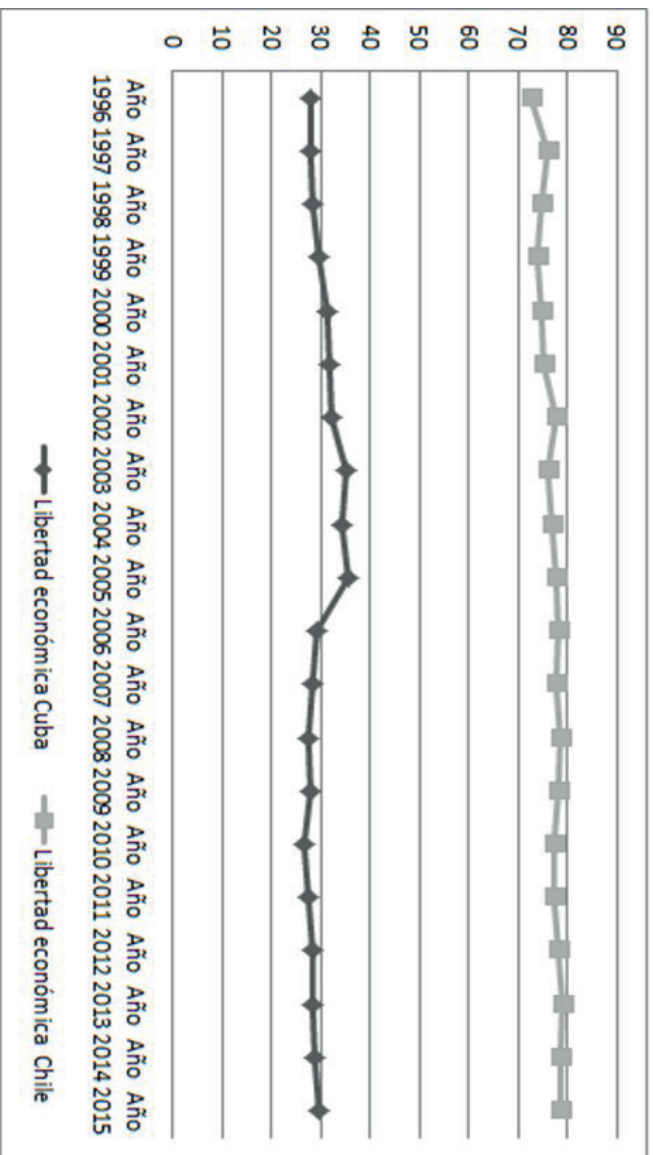


GRÁFICO 8. Grado de libertad económica en Cuba y Chile (1996-2015).
Fuente: elaboración propia a partir de Heritage Foundation (2015b).

País	Año 1957	Año 1986	Año 1989	Año 1995	Año 2000	Cambio % (1957/1989)	Cambio % (1989/2000)
Cuba	0,55	0,24	0,25	0,55	0,38	-54,5%	52%
Chile	0,48	0,57	0,55	0,57	0,56	14,6%	1,8%

TABLA 1. Índice de Gini en Cuba y Chile, comparación 1957/1989 y 1989/2000. Fuente: elaboración propia a partir de (Banco Mundial, 2015d; CEPAL, 2015; Espina, 2004, 2008a, 2008b, 2011, 2012; Ruiz-Tagle, 1988 citado en Larrañaga, 1999, pág. 13; Mesa-Lago, 2009, pág. 53; Xalma, 2007, p. 74).

País	Promedio de graduados (1996-2006)	Promedio de graduados (2007-2017)	Porcentaje de aumento N° de graduados/as (1996-2006)	Porcentaje de aumento N° de graduados/as (2007-2017)	Porcentaje de aumento N° de graduados/as (1996-2017)
Cuba	167	1.360	-28,6%	24,1%	54,7%
Chile	1.134	3.357	249%	53,9%	669%

TABLA 4. Comparación graduados/as de Psicología en Cuba y Chile periodo (1996-2017). Fuente: elaboración propia a partir de Futuro Laboral (1996-2009); Mi Futuro (2010-2018); ONE (1996-2012). Comunicación personal. y MES (2018, 2017, 2016, 2015, 2013).

País	Cantidad de psicólogos graduados (1996-2017)	Cantidad de psicólogos/as x 100.000 habts.	Población 2017
Chile	49.402	272	18.138.749
Cuba	16.800	150	11.221.060

TABLA 5. Cantidad de psicólogos por habitantes en Chile y Cuba. Fuente: elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística de Chile [INE], 2012 y Oficina Nacional de Estadísticas e Información de Cuba [ONEI], 2018.

Dimensión socio estructural	Sistema neoliberal chileno	Sistema socialista cubano
Formación y ejercicio prof. Ps.		
Valores promovidos por el Sistema Político	Libertad (+) Igualdad (-)	Libertad (+) Igualdad (+)
Liderazgo presidencial	Transaccional con objetivos incrementales	Inspiracional con objetivos transformacionales
Fortaleza institucional	Estabilidad: Alta Imposición: Alta	Estabilidad: Alta Imposición: Baja
Legitimidad institucional	Legitimidad de origen: Baja Legitimidad de proceso: Baja	Legitimidad de origen: Alta Legitimidad de proceso: Baja
Política pública	Paradigma Emergente	Paradigma Tradicional
Índice de democracia	Democracia defectuosa	Régimen Autoritario
Índice de libertad económica	Mayoritariamente libre	Reprimida
Libertad de empleo	Mayoritariamente libre	Reprimida
% PIB Educación	3,9 (año 2003) 4,2 (año 2010)	9,9 (año 2003) 12,9 (año 2010)
Índice de Educación	Levemente más alto	Alto
Gasto por alumno en Nivel Terciario de Educación % PIB	16,2 (año 2010)	63 (año 2010)
% PIB invertido en Salud	3,9 (año 2003) 7,7 (año 2014)	9,9 (año 2003) 11% (año 2014)
Gini	0,56 (año 2000): alta	0,38 (año 2000): Muy bajo
Programas de Psicología	Privado: 88% Estatal: 12%	Estatal: 100%
Emplazamiento geográfico de programas de pregrado	Centralizado	Descentralizado
Crecimiento de titulados de Psicología	(1996-2017): 669%	(1996-2017): 54,7%
Cantidad de psicólogos x 100 mil hab.	272	150
Porcentaje de programas de pregrado acreditados	U. Estatales: 86% U. Privadas: 73%	100%
Afiliación de psicólogos	11%	19%
Sueldos a PPA	23.135	5.487-7.746

CUADRO 7. Comparación de elementos socio estructurales, formación de pregrado y ejercicio profesional en Cuba y Chile. Fuente: elaboración personal.

I.- INDIVIDUALIZACIÓN

I.1.- LIBERACIÓN

Giddens

I.2.- FRAGMENTACIÓN

Lipovetsky

Baudrillard

Bauman

Han

I.3.- LIBERACIÓN - FRAGMENTACIÓN

Beck & Beck-Gernsheim

II.- INDIVIDUACIÓN

II.1.- COLECTIVO

II.1.1.-
HETEROGÉNEO

LaHire

Bourdieu

II.1.2.-
HOMOGENIZACIÓN
IDENTITARIA

Marx

Engels

Lukács

II.1.3.-
HOMOGENIZACIÓN
ABSTRACTA

Luhmann

Parsons

Latour

Berger &
Luckmann

Deleuze

Durkheim

II.2.- INDIVIDUO - COLECTIVO

Foucault

Simondon

Virno

Elias

Bajoit

De Gualejac

Weber

Simmel

II.3.- INDIVIDUO

Dubet

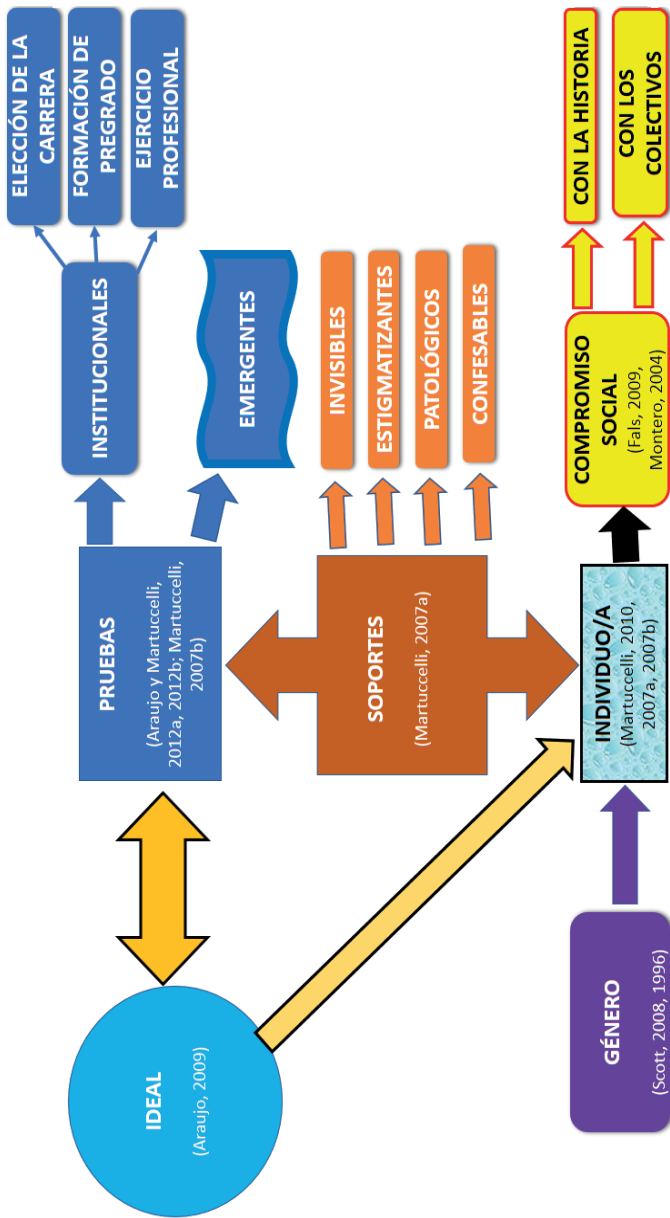
Touraine

Martucelli

Araujo

PNUD

ESQUEMA 5. Individualización e individuación en sociología clásica y contemporánea.



ESQUEMA 6. La individuación, síntesis del modelo teórico formación de pregrado y ejercicio profesional de la Psicología

