

# Incorporando la filosofía en cada curso de psicología y por qué es importante

AMY FISHER SMITH  
Universidad de Dallas

Original disponible en:

<http://www.psychologicalscience.org/index.php/publications/observer/2010/february-10/incorporating-philosophy-in-every-psychology-course-and-why-it-matters.html>

Originalmente publicado en: Observer Vol.23, No.2 Febrero, 2010

Traducción de: Alejandro Franco (Miembro APS, APA División 2, SIP)  
Correo: alejandro.franco.j@gmail.com

Supuestos filosóficos	Implicaciones para la Responsabilidad Personal	Implicaciones para la Psicoterapia y el Cambio
Libre albedrío		
Determinismo		
Afectado por el entorno		
No afectado por el entorno		
Altruismo		
Hedonismo		
Rol de la biología (materialismo)		

Tabla 1: Tabla de ejemplo para los supuestos personales filosóficos de los estudiantes

Los estudiantes de pregrado en psicología con frecuencia tienen la noción de que la filosofía está muerta y no resucitará. Digo esto puesto que muchos de estos estudiantes han declarado abiertamente este punto de vista cuando he intentado introducir conceptos filosóficos al comienzo de un curso de Teorías de la Personalidad. Los estudiantes argumentan que, después de todo, están finalizando un programa de pregrado en psicología y con frecuencia se preguntan en voz alta qué podrían estar haciendo al explorar diversos supuestos filosóficos al comienzo de un curso sobre personalidad. En este curso en particular, con frecuencia comienzo examinando las cuatro causas de Aristóteles, y en muchos casos, la respuesta del estudiante consiste en preguntar de manera punzante, "¿Aristóteles? ¿Quién es él, otra vez? ¿La Grecia antigua me suena, pero tenemos que estudiar esto?". Incluso si los estudiantes tienen un sentido general específico sobre las contribuciones de Aristóteles, en este caso con frecuencia no logran entender por qué estamos aplicando estas conclusiones filosóficas a una disciplina como la psicología.

He enseñado psicología tanto en universidades oficiales como, actualmente, en universidades privadas de artes liberales. En general, los estudiantes en las artes liberales son con frecuencia más versados en filosofía griega, dados los requisitos del currículo en las artes liberales. Sin embargo, la relación entre filosofía y psicología con frecuencia es difícil de aprehender, incluso para los estudiantes de artes liberales, y están genuinamente perplejos acerca de la manera en que las dos disciplinas (en este caso, la filosofía y la psicología) podrían relacionarse.

Mi respuesta ante las protestas de los estudiantes tiene usualmente dos caras. Primero, y probablemente más importante para mis propósitos de este artículo sobre tips de enseñanza, es demostrar a los estudiantes la naturaleza penetrante y viviente de la filosofía, al igual que los supuestos filosóficos. Trato de dejar muy en claro que la filosofía no está anclada en una era pasada donde podrían tener imágenes de hombres en toga debatiendo al interior de la antigua arquitectura griega. Más bien, argumento, la filosofía está viva y en buena forma, animando y oxigenando la vida en nuestras teorías psicológicas, pero con frecuencia haciéndolo de una manera oculta y tácita. El desafío es descubrir estos supuestos filosóficos ocultos así como los marcos que proveen las bases para las teorías psicológicas. De hecho, me gusta recordar a mis estudiantes que cada uno de ellos tiene una filosofía (Jaspers, 1954). La cuestión es si ellos (a) saben que tienen una filosofía, y (b) si pueden articular los aspectos relevantes de esa filosofía. Por consiguiente, si no hay escape de los supuestos filosóficos, es probable que sea mejor estar filosóficamente informado que ser filosóficamente ignorante.

Segundo, explico a los estudiantes que si ellos quieren aprender a pensar críticamente -si quieren someter las teorías de las ciencias del comportamiento a un cuidadoso análisis crítico- entonces deben aprender a identificar los supuestos filosóficos subyacentes. Sin embargo, este tipo de pensamiento crítico es difícil. Dado que con frecuencia la naturaleza de los supuestos filosóficos está encubierta, se tiene una tendencia a concretizarlos como aspectos de la realidad dados por hecho. Albert Einstein (citado por Slife, 1993) expresó algo similar, si bien como una advertencia de cuidado, cuando argumentó que el "camino del progreso científico está frecuentemente bloqueado por largos períodos" por conceptos o supuestos que "asumen tal grado de autoridad sobre nosotros que nos olvidamos de su origen terrestre y los aceptamos como hechos inalterables" (p. vi).

### **Filosofías ineludibles en psicología**

Una forma inicial para ayudar a los estudiantes a comenzar a pensar tanto filosófica como críticamente es proponerles una viñeta o narrativa con supuestos ocultos y pedirles sus reacciones a la viñeta. El propósito final pedagógico es ayudar a los estudiantes a identificar algunos de los supuestos filosóficos que los guían y que están inmersos en sus propias filosofías, tal y como se manifiesta en sus respuestas. Como se mencionó antes, esto puede ser difícil, puesto que tales supuestos filosóficos con frecuencia están cubiertos y son tácitos. Para ayudar a los estudiantes a entender la naturaleza cubierta de sus supuestos, les digo que los supuestos filosóficos han sido descritos como "ideas detrás de las ideas" (Slife & Woolery, 2006, p. 218). Dicho de otra manera, los supuestos filosóficos son las ideas que son "lógicamente necesarias" para que una "idea sea válida o exitosa" (Slife & Woolery, 2006, p. 218). El resultado es que los estudiantes (y realmente todos nosotros) nos comprometemos con creencias que están lógicamente conectadas con marcos de ideas más extensos, si bien estos marcos con frecuencia están ocultos a la vista. Estos marcos están ocultos puesto que se presuponen como algo dado de la realidad, y así como una luz en un cuarto, tales presupuestos dados con frecuencia permanecen ahí sin ser notados.

### **La viñeta de amistad: ayudando los estudiantes a identificar una filosofía personal y oculta**

Una viñeta particular -la viñeta de amistad- ha sido discutida como herramienta de enseñanza (Yanchar & Slife, 2004), e igualmente, la encuentro muy útil en la clase para personalizar la cuestión de los supuestos filosóficos y ayudar a los estudiantes a identificar sus propias filosofías ocultas. La viñeta de la amistad describe una situación en que una amiga ha sido ruda e insultante con el/la estudiante. La pregunta que se hace a los estudiantes es cómo cada uno respondería a esa situación relacional. Los estudiantes escriben sus respuestas. Luego sigue una discusión basada en las respuestas diversas de los estudiantes, y se inicia un diálogo acerca de por qué los estudiantes

piensan que las respuestas a la viñeta de la amistad varían. Esto es, ¿por qué sus respuestas son tan diferentes?

Esta es la porción del ejercicio particularmente relevante para ayudar a los estudiantes a identificar su propia filosofía personal. Como se mencionó, probablemente habrá diversas respuestas de los estudiantes, pero sus diferencias pueden tenerse en cuenta para ayudar a los estudiantes a identificar los supuestos filosóficos tácitos que guían sus creencias. Por ejemplo, algunos estudiantes podrían insistir en confrontar a la amiga y considerarla responsable de sus acciones; algunos estudiantes podrían desestimar el comportamiento de la amiga por diversas razones (por ejemplo, factores hormonales o neuroquímicos, estresores psicosociales); otros estudiantes podrían evitar a la amiga totalmente, enviando el mensaje de que no apreciaron el comportamiento. Mientras que el instructor tal vez requiera promover la discusión crítica, cada una de las respuestas aportadas a la viñeta de la amistad trae supuestos tácitos sobre la "naturaleza" o carácter de la naturaleza humana. Y son estos supuestos, así como la aprobación tácita de cada uno, la que debe llevarse a un nivel de conciencia explícito.

### **Supuestos filosóficos personales**

Los profesores pueden utilizar una tabla como la expuesta más arriba (Tabla 1) para la discusión posterior en clase (para observar una tabla relacionada, ver Yanchar & Slife, 2004). Los estudiantes pueden ser invitados a considerar las respuestas que dieron a la viñeta de la amistad así como el rol que los supuestos filosóficos de la Tabla podrían o no haber jugado en la importancia de su conceptualización. Los estudiantes y el profesor pueden entonces completar la tabla de acuerdo con el rol que los supuestos filosóficos jugaron en sus respuestas. En las respuestas de los estudiantes, ¿fue el amigo visto como responsable (por ejemplo como actuando con libre albedrío)? ¿Fue el amigo visto como determinado (por ejemplo, como no siendo capaz de comportarse de otra manera)? ¿Fue el amigo afectado o no por el entorno (por ejemplo, fue el entorno visto como una fuerza que actúa sobre el amigo en términos de los factores de estrés ambientales o de otros factores psicosociales ambientales? ¿O fue el amigo visto como fuerza independiente actuando sobre el entorno?). ¿Fue el amigo considerado como egoísta o altruista? ¿Cuál fue el rol de la biología para entender el comportamiento del amigo, si lo hubo?

Una vez que estos supuestos son identificados para el estudiante, algunas de las implicaciones de los supuestos impulsores pueden ser identificadas también. En otras palabras, las ideas que impulsan otras ideas no son simplemente neutrales -tienen consecuencias en el mundo real. Por ejemplo, si un estudiante menosprecia el comportamiento de la amiga porque lo interpreta en términos de los neurotransmisores y otros eventos neurales del cerebro, ¿cuáles son las implicaciones de este supuesto para entender la responsabilidad personal de la amiga? ¿Puede uno sostener ciertos tipos de supuestos deterministas y tener en cuenta la responsabilidad personal? ¿Cuáles son las implicaciones para entender el cambio comportamental en un contexto más profesional a la luz de estos supuestos materialistas? De manera patente, este ejercicio identifica y conceptualiza los supuestos filosóficos en términos concretos, pero no alcanza a reconocer las sutilezas y complejidades que con frecuencia son parte fundamental de las posiciones filosóficas. Sin embargo, el ejercicio usualmente sirve a los estudiantes como un punto de referencia inicial para obtener una conciencia e identificación iniciales de sus puntos de vista filosóficos.

### **Incorporando la filosofía como un aspecto del pensamiento crítico**

Una segunda posibilidad práctica para estimular la conciencia filosófica en psicología es incorporar supuestos filosóficos como un aspecto de un pensamiento crítico más formal en la clase. El pensamiento crítico ha sido altamente valorado, tanto dentro como fuera de la disciplina, como

una habilidad intelectual y profesional esencial (Halpern, 2003; McLean et al., 2007; Sternberg, Roediger, & Halpern, 2007). De acuerdo con algunos catedráticos, el pensamiento crítico requiere al menos de dos pasos (Slife, Yanchar, & Reber, 2005). Primero, el pensamiento crítico necesita que los estudiantes sean capaces de identificar los supuestos subyacentes y la visión del mundo de una teoría o disciplina particular. Segundo, el pensamiento crítico requiere conceptualizar supuestos e ideas alternativas para aquellos que son identificados en el primer paso del análisis.

Como profesores de psicología, probablemente todos desearíamos que nuestros estudiantes pensarán de manera más crítica. Parte de lo que se sugiere aquí es que los estudiantes deben ser capaces de pensar filosóficamente para poder pensar críticamente. Una forma en la que he intentado afinar las habilidades de pensamiento crítico de mis estudiantes es exponerlos a Aristóteles y a las cuatro causas tal como lo mencioné en la introducción. Las cuatro causas de Aristóteles (por ejemplo, la eficiente, la material, la formal, y la final) son supuestos filosóficos de base para ayudar a los estudiantes a entender los significados dados por hecho acerca de la causalidad, y que están incrustados en la teoría y métodos psicológicos. En otras palabras, el concepto aparentemente obvio de causalidad se pone bajo análisis filosófico y crítico.

### **Aplicando los supuestos causales filosóficos a la teoría psicológica: una herramienta de análisis crítico**

Una herramienta pedagógica relativamente sencilla que he utilizado en clase para ayudar a los estudiantes a aprender, entender y aplicar los supuestos causales a la teoría psicológica es un ejercicio de discusión grupal. Los estudiantes se dividen en grupos (dependiendo del tamaño de la clase) y se les da una hoja de ejercicios con pequeñas citas de diversas fuentes psicológicas. Utilizo tanto fuentes de investigación contemporáneas (por ejemplo, citas de investigación del *American Psychologist* u otras revistas revisadas por pares) así como fuentes históricas respetadas, tales como citas de teóricos de la personalidad y la consejería (por ejemplo, Carl Rogers, B.F. Skinner, Freud, Albert Ellis). A los estudiantes se les pide que identifiquen el supuesto filosófico causal aristotélico subyacente que se presume tácitamente en la cita.

Corriendo el riesgo de ser redundante, definiré brevemente cada una de las cuatro causas aquí y proveeré unos pocos ejemplos de los tipos de cita que incluiría en la hoja de discusión. La causa eficiente se refiere al punto de vista de la causalidad como movimiento lineal en el tiempo, de antecedente a consecuente, con el cual muchos de nosotros ya estamos tácitamente familiarizados; la causa material se refiere al material o sustancia del cual algo consiste; la causa formal se refiere a la forma, sello distintivo, u organización global (total o gestalt) que es inherente en algo; y la causa final se refiere al fin o propósito que es asociado con algo. Si bien cada una de estas "definiciones" es correcta, son, claro está, muy formales y abstractas. Para que estas definiciones sean significativas para los estudiantes, cada definición seguramente requerirá una discusión previa que se centre en la aplicación. Por ejemplo, ¿qué significa realmente la causa material cuando se aplica a las ciencias del comportamiento? El punto es que los estudiantes necesitarán entender el vínculo entre la definición filosófica abstracta de causalidad y la aplicación del ejercicio para que sea significativo.

Una vez que a los estudiantes se les ha presentado la información sobre los supuestos causales filosóficos, la actividad grupal comienza. La hoja de discusión puede incluir las siguientes instrucciones:

Parte I. A continuación encontrará citas que tienen supuestos sobre la causalidad. Identifique cuál "causa" está implicada en cada cita y explique por qué usted elige esa "causa" particular (por ejemplo, eficiente, material, formal, final). Defienda su posición.

Algunas citas de ejemplo incluyen las siguientes:

Si observamos la materia más de cerca, deberíamos encontrar que la ley siguiente se sostiene en el desarrollo de todas las ocurrencias psíquicas: no podemos pensar, sentir, desear, o actuar sin la percepción de alguna meta (causa final).

Adler, A. (1968). *La teoría y práctica de la psicología individual*. Totowa, N.J. Littlefield, Adams, & Co.

Durante las dos últimas décadas del siglo XX, tanto los psiquiatras como sus pacientes han reconocido de manera sostenida que las enfermedades mentales son enfermedades del cerebro... entenderemos cómo las células en nuestros cerebros se dañan cuando sus moléculas se dañan, y cómo esto se expresa en el nivel de los sistemas tales como la atención y la memoria, de forma tal que los seres humanos desarrollan enfermedades tales como la esquizofrenia y la depresión (causa material).

Andreasen, N. (2001). *Valiente nuevo cerebro: conquistando la enfermedad mental en la era del genoma*. London: Oxford University Press.

La personalidad está moldeada por el temperamento y los esquemas cognitivos. Los esquemas cognitivos son estructuras que contienen las creencias y supuestos fundamentales del individuo. Los esquemas se desarrollan temprano en la vida a partir de la experiencia personal y la identificación con otros significativos. Estos conceptos son reforzados por posteriores experiencias de aprendizaje y, a su vez, ejercen su influencia en la formación de creencias, valores, y actitudes (causa eficiente).

Beck, A. & Weishaar, M. (2005). *Terapia cognitiva*. En: R.J. Corsini & D. Wedding (Eds). *Psicoterapia es actuales* (7 ed). Belmont, CA: Thompson Brooks / Cole.

### **Análisis crítico en acción**

Una vez que los estudiantes pueden identificar los supuestos causales predominantes incrustados en la explicación o teoría psicológica (tal como se ejemplifica en las citas anteriores), el instructor puede llevar a discusiones fructíferas con relación a las implicaciones que surgen de manera lógica a partir de los supuestos filosóficos en sí mismos. Esta es parte esencial del proceso de pensamiento crítico. Por ejemplo, las explicaciones materiales del comportamiento humano (como pueden ser las explicaciones que se enfocan en los procesos neurocognitivos, neurobiológicos o neuroquímicos) están ganando importancia en las ciencias del comportamiento (Bennet & Hacker, 2003; Garza & Fisher-Smith, en imprenta). ¿Cómo entendemos la importancia creciente de los supuestos causales materiales en las explicaciones psicológicas? ¿Cuál es el rol de las formas alternativas de supuestos causales en las explicaciones psicológicas?

Además, los estudiantes pueden aplicar tales habilidades de pensamiento crítico a sus propias filosofías personales. Tales análisis críticos ofrecen a los estudiantes oportunidades para examinar cómo sus propias filosofías personales crean supuestos similares o diferentes a los comparados con otros catedráticos (por ejemplo los autores citados en la hoja de discusión). Este tipo de análisis y comparación es útil, puesto que puede proveer a los estudiantes un insight inteligible acerca de por qué podrían haber intuitivamente preferido o no algunos autoers e investigadores, y sobre los cuales habían sido incapaces hasta ahora de articular el por qué.

Por ejemplo, luego de un cuidadoso análisis crítico, los estudiantes podrían descubrir una confusión o colusión tácita entre sus propios supuestos personales y los supuestos de una teoría o teórico de la personalidad. B. F. Skinner puede tener sentido perfectamente para una estudiante de manera intuitiva, puesto que presupone una causación eficiente en su filosofía personal (de manera similar con Skinner y el conductismo -los refuerzos ocurren de manera gradual en el tiempo). De manera alternativa, una estudiante podría encontrar que no le atrae Skinner y el conductismo (si bien la "lógica" de la teoría parece adecuada). Luego de un análisis crítico, la estudiante descubre que lo que no le gusta no es tanto la teoría de Skinner en sí, sino las diferencias en los supuestos filosóficos subyacentes. Allí donde el conductismo de Skinner defiende la causación eficiente, tal vez la estudiante (luego de su propio examen filosófico) se da cuenta que apoya la causación final, y no sorprendentemente, se sienta más atraída por el campo psicoanalítico (por ejemplo, la patología tiene un propósito o una inteligencia en este modelo).

El resultado es que todas estas preguntas, y la sofisticada discusión que estas pueden engendrar, requieren un análisis crítico que se apoya en una conciencia filosófica. Mientras que la discusión del ejemplo anterior enfatiza los supuestos causales aristotélicos, el punto no es menospreciar a Aristóteles, sino más bien subrayar lo ineludible y la aplicabilidad de los supuestos filosóficos a la psicología. Un profesor podría fácilmente conducir un análisis crítico de una teoría psicológica orientando los estudiantes hacia los supuestos epistemológicos (por ejemplo, supuestos sobre el conocimiento) o hacia supuestos formales o lógicos (por ejemplo, supuestos sobre lógica). Lo importante es que los estudiantes puedan ver de qué manera los supuestos filosóficos -cualquiera que sea su estirpe- animan las teorías psicológicas. Esta es la razón por la cual la filosofía no está muerta para siempre -más bien, como se sugirió antes, está viva y en buena forma. La cuestión es si nosotros como instructores podemos ayudar a los estudiantes a identificar los supuestos cruciales y sus consecuencias para la teoría y la práctica psicológicas. Esta sagacidad filosófica es lo que hace a los estudiantes mejores pensadores críticos, y, a largo plazo, lo que les servirá para desafiar los obstáculos potenciales que afronta el progreso científico a los que Einstein se refirió anteriormente.

### *Referencias y lecturas recomendadas*

- Bennett, M.R., & Hacker, P.M.S. (2003). *Philosophical foundations of neuroscience*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Bunge, M. (1959). *Causality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Curd, M. & Cover, J.A. (1998). *Philosophy of science: The central issues*. New York: W. W. Norton.
- Halpern, D.F. (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (4th ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Garza, G., & Fisher-Smith, A. (in press). Beyond neurobiological reductionism: Recovering the intentional and expressive body. *Theory & Psychology*.
- Jaspers, K. (1954). *Way to wisdom: An introduction to philosophy*. New Haven, CT: Yale University Press.
- McLean, C., Miller, N., Lilienfeld, S, Lohr, J., McNally, R., & Stickle, T.R.. (2007). Teaching students to think like scientists. *Behavior Therapist*, 30, 84-87.
- Robinson, D.N. (1985). *Philosophy of psychology*. New York: Columbia University Press.
- Slife, B.D. (1993). *Time and psychological explanation*. New York: SUNY Press.
- Slife, B.D., Yanchar, S., & Reber, J.S. (2005). Thinking critically about critical thinking. In B.D. Slife, J.S. Reber, & F.C. Richardson (Eds.), *Critical thinking about psychology: Hidden assumptions and plausible alternatives* (pp. 3-14). Washington, DC: APA Press.
- Slife, B.D., & Whoolery, M. (2006). Are psychology's main methods biased against the worldview of many religious people? *Journal of Psychology and Theology*, 34, 217-231.

Slife, B.D. & Williams, R.N. (1995). What's behind the research: Discovering hidden assumptions in the behavioral sciences. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sternberg, R.J., Roediger, H.L., & Halpern, D.F. (Eds.). (2007). Critical thinking in psychology. New York: Cambridge University Press.

Yanchar, S.C. & Slife, B.D. (2004). Teaching critical thinking by examining assumptions. *Teaching of Psychology*, 31, 85-90.

Amy Fisher Smith es psicóloga clínica y profesora asociada de psicología en la Universidad de Dallas. Sus intereses académicos incluyen la bioética y la neurofilosofía, la psicología del trauma, y los estudios sobre el holocausto y el genocidio. Actualmente presta sus servicios en el Comité Ejecutivo de la división 24 de la APA, la Sociedad para la Psicología Teórica y Filosófica.