

Artículo de investigación

Cuatro desafíos para la enseñanza de la psicología desde una perspectiva decolonial

Fernando Martín Poó^{1,2*} y Ana Elisa Ostrovsky^{1,2}

¹Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP, Argentina)

²Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina)

*Correspondencia: poo.fernando@gmail.com

Recibido: 12 dic. 2021 | 1ra decisión: 27 ene. 2022 | Aceptado: 17 oct. 2022 | Publicado: 29 oct. 2022



Resumen

Criticar los saberes y las prácticas disciplinares desde una perspectiva decolonial implica un ejercicio de revisión constante e imaginación propositiva. Quienes nos dedicamos a la docencia universitaria y proponemos programas de estudio en carreras de psicología nos enfrentamos a una serie de desafíos derivados de la necesidad de conjugar los requerimientos curriculares y la pregnancia de lo heredado con la revisión constante de lo impartido. La mirada decolonial nos permite repensar nuestra localización geopolítica y las perspectivas asumidas. En este trabajo presentamos algunos de esos desafíos que identificamos como un conjunto de problemas a revisar en la enseñanza de la psicología. El primero de ellos consiste en la pregunta por la identidad, el segundo subraya el carácter interseccional de la perspectiva decolonial, el tercer desafío se centra en el problema del lenguaje y el último se ocupa de la tensión entre la autonomía y la dependencia académica.

Palabras clave: enseñanza, psicología, decolonial, desafíos.

Quatro desafios para o ensino da psicologia a partir de uma perspectiva descolonial

Resumo: Criticar conhecimentos e práticas disciplinares de uma perspectiva descolonial implica um exercício de revisão constante e imaginação pró-ativa. Nós, que nos dedicamos ao ensino universitário e propomos programas de estudos na carreira de psicologia, enfrentamos uma série de desafios derivados da necessidade de conciliar as exigências curriculares e o peso do que é herdado com a revisão constante do que é ensinado. U olhar descolonial nos permite repensar nossa localização geopolítica e as perspectivas assumidas. No presente trabalho apresentamos alguns desses desafios que identificamos como um conjunto de problemas a rever no ensino da psicologia. O primeiro deles consiste na questão da própria identidade, o segundo destaca o caráter interseccional da perspectiva descolonial, o terceiro desafio enfoca o problema da linguagem e o último mostra a tensão entre autonomia e dependência acadêmica.

Palavras-chave: ensino, psicologia, descolonialidade, desafios.

Four challenges to teaching psychology from a decolonial perspective

Abstract: Criticizing disciplinary knowledge and practices from a decolonial perspective implies an exercise of constant revision and proactive imagination. Those of us who are dedicated to university teaching and propose study programs in psychology careers face a series of challenges derived from the need to combine the curricular requirements and the academic tradition with the constant review of what is taught. The decolonial gaze allows us to rethink our geopolitical location and our assumed perspectives. In the present work we present some of those challenges we identify as a set of problems to review in the teaching of psychology. The first of them consists of the question of one's own identity, the second highlights the intersectional character of the decolonial perspective, the third challenge focuses on the problem of language and the last one shows the tension between autonomy and academic dependence.

Keywords: teaching, psychology, decoloniality, challenges.

Quienes enseñamos psicología, una carrera que en Argentina ya cuenta con algo más de medio siglo de egresados, tenemos desafíos antiguos y nuevos, y algunas preguntas recurrentes como ¿qué tipo de ciencia es la psicología? (Vilanova, 2003). Hay distintas inquietudes acerca de la formación de los psicólogos, algunas pueden centrarse en aspectos concretos como el análisis de los niveles de concreción de curriculum o las mejores estrategias pedagógicas a utilizar (Camilioni, 2018), mientras que otras revisten el carácter de orientaciones generales como las recomendaciones sobre la necesidad de incorporar áreas emergentes y perspectivas críticas poco presentes en los planes de estudio y en los programas de las asignaturas. Al respecto, este trabajo, antes que focalizarse en cuestiones técnicas de pedagogía universitaria, se centra en preguntas que nos hacemos los profesores a cargo de materias a la hora de elegir bibliografía, hacer determinados énfasis y privilegiar algunos temas sobre otros. Creemos que este es un insumo necesario y relevante, aunque no suficiente, a la hora de crear y modificar los planes de estudio de las carreras de psicología.

Durante las décadas del 60 y del 70 surgieron críticas epistemológicas en el seno de la psicología hacia los enfoques teóricos y metodológicos positivistas y neopositivistas de la disciplina que abrevaron en los cuestionamientos al positivismo lógico como filosofía sobre la que podría construirse la ciencia. Las críticas no fueron solo teóricas, sino que también tuvieron contenido político. Señalaban la poca o nula utilidad práctica de la investigación psicológica y social. Estas críticas surgieron casi de manera simultánea en el hemisferio norte como en el hemisferio sur. Ejemplo de ello fueron la aparición de los movimientos de Salud Mental Comunitaria en Estados Unidos, la incipiente psicología comunitaria en América Latina (Montero, 2004) la psicología de la liberación de Martín Baró (2006) o la obra pedagógica de Paulo Freire (1970).

A comienzos de la década del 80, la caída de los grandes relatos teórico-epistemológicos que articularon gran parte del siglo XX cristalizó en propuestas que configuraron el construccionismo social que, tomando los estudios sociales de la ciencia y culturalismos de distinto cuño, criticó la pretensión universal del conocimiento y el acceso privilegiado a la realidad por parte de la ciencia (Gergen y Gergen, 2018; Ibáñez, 1994). La crítica a la universalidad advirtió sobre los valores éticos y políticos arraigados en los modos de concebir el mundo (Montero, 2001). El construccionismo social tuvo el mérito de destacar la dimensión política de las prácticas de investigación, primero para la psicología social y luego para la psicología toda (Ibáñez, 1994). Desde líneas de pensamiento cercanas, diversos autores, entre los cuales se volvió representativo Aníbal Quijano, señalaron la matriz de pensamiento colonial detrás de una gnosis, ética y estética particulares, que tenían (y tienen) pretensiones universales, originadas en el contexto euroamericano, que no son sino reflejo de la colonialidad del poder (Quijano, 1991, 1999, 2009, 2015). Los estudios de Quijano permitieron articular la colonialidad como el patrón de dominación global que constituye la contracara de la modernidad. Estudiar la colonialidad del poder permitió entender que el conocimiento moderno tiene una raíz eurocéntrica que opera como colonialidad del saber (Lander, 2000). El movimiento decolonial interpeló a las estructuras generadoras y reproductoras de conocimiento a revisar las maneras de hacer y transmitir ciencia (Moreno Uribe y Dietz, 2019; Ortiz y Carmona, 2018).

En el caso de la psicología, quienes tenemos la responsabilidad de confeccionar los programas de estudio y el perfil de materias que conforman el ciclo básico de la formación, transitamos una serie de desafíos a la hora de pensar propuestas decoloniales. Estos desafíos están relacionados con las especificidades propias del contexto formativo nacional, tal como han sido mencionadas por diferentes autores, como el clinicismo, la formación monoteórica y la baja exposición de los y las estudiantes a las fuentes privilegiadas de circulación del conocimiento científico, entre otras (Di Doménico y Piacente, 2011; Di Doménico y Vilanova; 1999; García, 2009; Klappenbach, 2015).

Los sesgos coloniales de los saberes que impartimos no suelen ser analizados de manera sistemática o dentro del contexto de la geopolítica de la psicología. Cuando sucede, es más probable que se trate de intuiciones ético-políticas enmarcadas en estructuras universitarias conservadoras antes que de análisis que conduzcan a cambios reales. A continuación, en un recorrido más idiosincrático que exhaustivo, presentamos algunos de los desafíos que enfrenta la enseñanza de la psicología si se pretende incorporar una mirada decolonial que permee los contenidos de la academia. Nos centraremos en algunos problemas de la producción de conocimiento y de la enseñanza universitaria de la psicología. Las inquietudes aquí planteadas no conforman una revisión de la pedagogía de la psicología, sino de algunos problemas relacionados con la colonialidad del poder y del saber. Queda para futuras indagaciones el empleo de la crítica decolonial en las prácticas profesionales de la psicología y su interacción con los tramos formativos más avanzados de la carrera.

En el primero de los desafíos que presentamos, nos preguntamos, si la hubiese, por la identidad de la psicología argentina; en el segundo señalamos el carácter interseccional de la perspectiva decolonial; en el tercero tomamos el problema del ascenso del inglés como lenguaje predominante de la ciencia y en el último subrayamos la tensión entre la autonomía y la dependencia académica. Creemos que estos dos últimos problemas son centrales para entender la íntima relación entre la geopolítica y la dinámica de producción y circulación del conocimiento psicológico en el sistema académico mundial (Beigel, 2013a).

La redefinición de la conciencia histórica ¿Quiénes somos?

Decolonizar supone cuestionar críticamente el ropaje de universalidad que nutre nuestra psicología. Implica pensar qué saberes y prácticas conformaron nuestra matriz disciplinar y bajo qué condiciones históricas se esgrimieron como tales. A primera vista parece una tarea inteligible: identificamos a los centros hegemónicos que producen conocimiento y revisamos el tipo de relaciones que establecimos con sus productos: asimilación acrítica, recepción, reelaboración. No obstante, una pregunta ontológica nos coloca en un problema tan antiguo como insoluble ¿Quiénes somos? ¿Qué es lo nuestro? ¿Cuál es nuestra propia historia? Ciertamente algunos intentos por reponer y reposicionar saberes locales silenciados por los relatos hegemónicos de la ciencia parecen ir en una dirección política potente, pero en términos epistemológicos emparentada con un esencialismo al menos cuestionable (Walsh, 2017). Nos referimos a ubicar algún saber prístino, originario, propio, como movimiento de afirmación instituyente.

¿Qué es lo propio? ¿Qué es original? En efecto, si revisamos relatos sobre la historia de la psicología en Latinoamérica vemos posiciones dependentistas: los pioneros trajeron de Europa la psicología al nuevo mundo (Ardila, 1986; Carpintero et al., 1995), estudios que subrayan la autonomía de la psicología latinoamericana (De la Torre, 2011) y relatos que emplean de distintos modos la categoría recepción (García, 2015; Klappenbach, 2007; Talak, 2010) mostrando de diferentes formas las relaciones entre las lecturas locales y los saberes centrales. Al respecto, si deseamos activar una perspectiva crítica en nuestros estudiantes, un prerrequisito es mostrar que definir qué es propio es un problema en sí mismo, un problema tan antiguo como el de la identidad nacional que observamos en los protopsicólogos positivistas (Vilanova, 2001). ¿La psicología argentina descende de los barcos? ¿La trajeron los exiliados españoles? ¿Proviene de Francia, ese deseado norte intelectual? ¿Hay una psicología popular criolla? ¿Hay una psicología que muestre el legado afro y de los pueblos originarios negados, asesinados y secundarizados? En todo caso más que elegir algunas de éstas preguntas y esencializar su respuesta como la psicología verdadera u original, una posibilidad para fomentar la mirada decolonial es mostrar la legítima existencia de éstas versiones y explicitar que la psicología que hoy enseñamos en la universidad y que se viene enseñando desde comienzos del siglo pasado es el emergente de una dialéctica que silenció otras posibilidades. Parte de nuestro trabajo es quebrar esa obviedad, mostrar la historicidad de nuestros programas, de nuestros textos, de nuestras carreras, y subrayar que la historia del país, también abierta y también conflictiva, es contexto y texto de la psicología misma. A su vez, desde una perspectiva histórica, es menester desarmar el carácter compacto del imperialismo científico, mostrar que, en los propios centros de producción de conocimiento, la psicología oficial es la que logró imponerse, pero no la única (Danziger, 1997). Consideramos que la puesta en pregunta de dichas identidades, la nacional y la internacional, y sus dinámicas y tensiones representa una forma de proyectar una enseñanza menos dogmática y más abierta a las condiciones sociales de producción del conocimiento.

La interseccionalidad de la perspectiva decolonial

Woman is the nigger of the world

John Lennon

Pensar en desafíos decoloniales en la enseñanza de la psicología nos enfrenta a la potencia de otros movimientos que criticaron al sujeto epistémico universal de la ciencia imperialista. Uno de ellos fueron los estudios de género, que diversificándose críticamente postularon que no importaba sólo incluir la variable mujer en los análisis, sino también si además esa hipotética mujer era lesbiana, tenía otro color de piel, otra cultura, otra religión y pertenecía a otra clase social. La mujer universal estalló en múltiples mujeres, con distinta voz y diferentes márgenes de visibilidad. Al género se le sumaron infinidad de marcas identitarias que cuestionaron la uniformidad de la categoría mostrando su interseccionalidad y la compleja construcción de lo subalterno (Spivak, 1998; Viveros Vigoya, 2016).

María Lugones, una reconocida filósofa feminista argentina que trabajó en Estados Unidos, tomó el patrón del poder mundial capitalista para analizar la *colonialidad*

del poder teorizada por Aníbal Quijano, la *colonialidad del saber* de Edgardo Lander y Walter Dignolo y la *colonialidad del ser* postulada por Nelson Maldonado Torres para introducir la *colonialidad del género* (Lugones, 2011). Desde su perspectiva, no puede haber decolonialidad sin decolonialidad de género. Todas las formas de colonialidad están entrelazadas de tal manera que resultan inseparables la clase, la raza y el género. Las categorías dominantes homogéneas, monádicas, impermeables, funcionan como organizadoras de lo social, no como capas que se van sumando, sino como coágulos de determinaciones que van complejizando y creando subalternidades. El género, desde la mirada decolonial, no estudia una relación unívoca de poder entre “mujeres” y “varones”, sino relaciones de poder entre “mujeres” y “mujeres” y entre “varones” y “varones” mostrando relaciones de poder intercategoriales. Bajo esta perspectiva, ser subalterno significa tanto ser una persona inferior en posición o categoría como situarse por debajo en términos económicos, sociales y políticos. Refiere tanto a la identidad como a dónde se está, razón por la cual los sujetos subalternos ocupan una localización inferior, abyecta, anómala que obstaculiza que su voz sea escuchada dentro del discurso dominante (Almendra, 2014; Asher, 2019). De esta forma, las teorías decoloniales se han enriquecido en la intersección con los estudios de género para poner en evidencia que el sesgo existente en el discurso colonizador es tanto imperialista como patriarcal. La confluencia de cada uno de los sistemas de dominación que atentan contra la diversidad y pluralidad de valores condena a los sujetos desplazados a no tener historia, ni conocimiento, ni voz propia.

Enseñar psicología desde una perspectiva decolonial teniendo en cuenta la interseccionalidad de las categorías que usamos consiste en criticar, junto a la colonización científica, los sesgos patriarcales, sexistas y heteronormativos que presentan bajo la apariencia de universalidad o neutralidad los textos que trabajamos en nuestras asignaturas. Consideramos que no debería ser un capítulo separado, como “la unidad de género”, o la “unidad decolonial” sino un modo de abordar cualquier objeto de conocimiento que mostremos. Por ejemplo, cuando en historia de la psicología se enseña que W. Wundt buscaba conocimiento sobre la mente en general, podemos señalar que dicha generalidad se investigaba a partir de los informes de varones blancos y occidentales, pertenecientes a la elite académica alemana finisecular.

El lenguaje de la ciencia

There's nothing about English that makes it intrinsically better for science than any other language. Science could have gone just as far in Chinese or Swahili. But many economic and geopolitical forces made English the dominant language of research, for better or worse.

Michael Gordin, (Woolston y Osorio, 2019)

En los pasillos de las facultades y en los institutos de investigación pueden escucharse, distintas variedades de la siguiente afirmación: “el inglés es el lenguaje de la ciencia”. Una de esas variaciones es la pregunta por la capacidad para leer en inglés (no así para escribir o para hablar) que posiblemente haya escuchado la gran mayoría de los aspirantes a obtener una beca de investigación o a realizar una tesis.

Ante esas escenas podemos formular varias preguntas vinculadas con el rol que el lenguaje tiene en la generación del conocimiento científico, su legitimación, y finalmente su incorporación (o no) en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Algunas de esas preguntas pueden ser: ¿Es correcto decir que el inglés es el idioma de la ciencia? Si es así, ¿En qué momento se volvió el idioma predominante en el mundo académico? ¿Por qué es necesario que un tesista o un aspirante a investigador tengan la capacidad de entender ese idioma? ¿Por qué no se pide la misma capacidad en otras etapas de la formación de un estudiante de psicología, más allá de los cursos o exámenes obligatorios de traducción de textos técnicos en idioma extranjero? ¿Por qué el castellano pareciera ser insuficiente para investigar, pero no para convertirse en psicólogo o psicóloga?

El ascenso (o el retorno) del monolingüismo

En cuanto a la primera pregunta que formulamos, sobre si es adecuado sostener que el inglés es el idioma de la ciencia, una forma de responderla es recurrir a los estudios cuantitativos sobre los lenguajes que se usan en la comunicación científica. Ullrich Ammon (2012), publicó un estudio en el que brinda datos sobre la progresión del uso de cinco idiomas (inglés, francés, alemán, ruso y japonés) en ciencias naturales entre 1885 y 2005; y de siete idiomas (inglés, francés, alemán, ruso, castellano, japonés e italiano) entre 1951 y 2005 para las ciencias sociales. En ambos trabajos señaló el aumento sostenido de las publicaciones en inglés en detrimento de otros idiomas. Para el año 2005, según los estudios de Ammon el 92% de las publicaciones en ciencias naturales y el 76% en ciencias sociales se realizaban en inglés. Sin embargo, al comienzo del siglo pasado las publicaciones en alemán, inglés y francés eran muy parejas (1). Si bien el francés perdió protagonismo más temprano que los otros dos idiomas, el inglés no superó al alemán hasta mediados de la década de 1920. Un indicador de la relación entre él o los idiomas usados en ciencia y el rol geopolítico de las naciones es el crecimiento de las publicaciones en ruso a partir de la década de 1940, con su pico de productividad en los años 70, que las ubican en el segundo lugar detrás del inglés. A partir de allí comienzan a descender hasta que en 1996 ocupaban el mismo espacio relativo que le correspondía a las publicaciones en alemán y francés, muy por debajo del inglés. En el caso de las ciencias sociales, los idiomas predominantes a mediados del siglo XX eran el inglés y el francés. El resto de los idiomas no llegaban a contribuir el 10% del total de las publicaciones registradas en el estudio. La dinámica es similar a la de las ciencias naturales, con un crecimiento del ruso durante las décadas centrales del siglo pasado y un descenso marcado a partir de la década de 1980. Durante el período estudiado, el tercer idioma en importancia era el castellano, que para el año 2005 daba cuenta de la misma proporción de publicaciones que el francés.

Como vemos, los datos parecen indicar que existe un giro monolingüístico en las ciencias (al menos las naturales), desde un reducido plurilingüismo al predominio del inglés. En este punto, es interesante tener alguna noción sobre qué ocurrió en el caso de la ciencia psicológica. Una primera clave, al menos en el contexto de este trabajo, está en la historia del Congreso Internacional de Psicología (Rozenzweig et al., 2000) que tuvo lugar en Francia en 1889 en el marco de la Exposición Universal de París. Su Presidente de Actas fue Théodule Ribot, pero la idea original fue de Julián Ochorowicz, un psicólogo polaco que publicó en 1881 en la *Revue*

Philosophique (también dirigida por Ribot), el artículo *Projet pour un congrès international de psychologie*. Según Rozenzweig et al. (2000) fue la iniciativa y la insistencia de Ochorowicz las que convencieron a Ribot de la empresa (2). Las delegaciones más numerosas fueron la de Francia (128), Rusia (19), Inglaterra (10) y Alemania (10). Estados Unidos solo aportó 3 participantes, entre ellos William James (Rozenzweig et al., 2000). El país anfitrión y el número de participantes también se reflejó en el idioma oficial del congreso, que fue el francés, incluso para los participantes extranjeros.

El idioma oficial cambió en sucesivas ediciones (Rozenzweig et al., 2000). En la segunda edición (1892) que tuvo el nombre *International Congress of Experimental Psychology* y transcurrió en Londres, los idiomas fueron inglés, francés y alemán. En el tercero, que se desarrolló en Munich (1896) se sumó el italiano. En el sexto congreso, en Ginebra (1909) se incorporó el esperanto, sin duda una curiosidad y a la vez un indicador de la búsqueda de un idioma compartido. En el undécimo congreso, que volvió a realizarse en París en 1937, hubo cinco idiomas oficiales: inglés, alemán, francés, italiano y castellano. A partir de ahí, y hasta 1991, los idiomas oficiales se redujeron a inglés, francés y el idioma del país anfitrión. Desde 1991, los idiomas oficiales del Congreso son el inglés y el del país anfitrión.

Otro aspecto relevante es la distribución lingüística en las ponencias de los congresos internacionales (Rozenzweig et al., 2000). Antes de la Primera Guerra Mundial, el idioma preponderante era el francés con el 43% del total de las exposiciones, seguido por el alemán, el italiano, y, en cuarto lugar, el inglés con un 11%. Sin embargo, luego de la Segunda Guerra la tendencia se modificó. Para el año 1996, el predominio de las ponencias en inglés llegó al 70% del total, mientras que el francés y el alemán cayeron hasta el 5% y el 4%, respectivamente.

Otra fuente de documentación que refleja el predominio del idioma inglés en psicología son las publicaciones disponibles en PsycINFO, que es la base de datos especializada más grande del mundo. PsycINFO es producida por la American Psychological Association. Según reza en la portada de su página web "*PsycInfo has grown to become the most trusted and comprehensive library of psychological science in the world*". Sin embargo, mientras que durante el siglo pasado un 10% del total de las publicaciones accesibles a través de PsycINFO era en idiomas distintos al inglés, ese porcentaje cayó al 6% en la primera década del siglo XXI (Krampen, von Eye y Schui, 2011). Por otra parte, la nacionalidad y/o afiliación de los investigadores cuyos trabajos estaban indexados muestra que para el año 2006 el 85% provenían de Estados Unidos de América, Gran Bretaña, Canadá, Australia y Nueva Zelanda, y el 15% restante de Austria, Alemania, Suiza, Holanda, Francia, España, Italia, y China (Krampen, 2009). Por otra parte, según Krampen (2009), la sobrerrepresentación del predominio de autores anglo-americanos es aún mayor en el ISI-Web of Science. En base a estos datos el autor cuestiona la afirmación de que esas bases de datos sean internacionales, como suelen promocionarse.

En una primera aproximación, esta somera revisión de la evidencia parece llevarnos a responder de manera positiva a la pregunta sobre si el inglés es el idioma de la ciencia, y, por ende, de la psicología mainstream. Sin embargo, es necesario no sacar conclusiones de manera apresurada. En primer lugar, solo refiriéndonos a la información revisada aquí, debemos tener en cuenta que las bases

de datos *mainstream* recolectan mayormente abstracts como una forma de tamizar la avalancha de información científica que se produce anualmente en el mundo (Gordin, 2015). Además, esos abstracts provienen en la mayoría de los casos de revistas que pertenecen a editoriales multinacionales que son, a la vez, las dueñas de las bases de datos (Beigel, 2013b). Es habitual que libros, informes técnicos, y otro tipo de producciones no sean indexados. En segundo lugar, el conocimiento científico excede la producción escrita que se hace visible por medio de los sistemas de indexación. Por ejemplo, Hamel (2013) considera necesario analizar las condiciones de producción y circulación del conocimiento dentro de las instituciones en las que aparecen actividades como la formulación de proyectos, la búsqueda de financiamiento y la atención a demandas institucionales. Por otro lado, existe una proporción nada desdeñable de artículos científicos que están indexados en bases de datos de acceso libre. Beigel (2016a, 2016b) señaló que, entre ellas, Scielo tiene un rol muy importante en la visibilidad de la producción científica en castellano y portugués (3). No obstante, aunque hay más de una historia que contar, todos los autores que hemos revisado reconocen que existe una deriva sostenida hacia el monolingüismo en el mundo académico anglosajón y no anglosajón. Tal vez una forma más ajustada de expresar la situación del lenguaje en ciencia sea decir que no existe un idioma de la ciencia, pero que los científicos utilizan principalmente el inglés como medio de comunicación internacional y de legitimación de sus carreras (2016b). Más allá de eso, en el contexto geopolítico siempre se trató de las potencias coloniales disputándose el dominio del saber.

La formación

Otra de las preguntas que formulamos se refería a la relación entre el predominio del inglés y la formación de los psicólogos. García (2009) señaló que entre las carencias de la formación de los psicólogos se encuentra la baja capacidad para leer en inglés y al mismo tiempo la baja exposición a trabajos de investigación, tanto locales como extranjeros. En la misma línea, Moya y Di Doménico (2012) mostraron la ausencia de literatura en otros idiomas distintos al castellano en los programas de estudios de las asignaturas del ciclo básico de tres universidades públicas de Argentina (UBA, UNLP, y UNMdP), así como la escasa inclusión de ponencias en congresos y artículos científicos. Esta situación parece indicar un divorcio entre la actualidad de la disciplina, generalmente accesible en revistas y eventos científicos, y aquello que aprenden los futuros profesionales. Podría suponerse, de forma benigna, que esta situación es el resultado de la conciencia sobre la relación entre el eurocentrismo de la psicología, el lenguaje dominante (inglés) y los lenguajes subalternos; de la necesidad de vincular la formación académica con los problemas locales; y, por ende, de la producción de conocimiento que responda a esos problemas. Sin embargo, esta suposición contradice la tradición de la formación de los psicólogos argentinos (Ostrovsky y Moya, 2005; Vilanova, 1997, 2003), y omite todo el conocimiento disponible en los circuitos de publicación científica alternativos a las publicaciones *mainstream*, que está poco representada en los planes de estudio (Beigel, 2016a, 2016b).

Por otra parte, podemos sostener, sin temor a equivocarnos, que nuestra tradición disciplinar, es decir, la formación preponderante de los psicólogos y psicólogas, no se ha apoyado en los planteos que destacan la colonialidad del saber (Mignolo,

2004, Vilanova, 1997; Vilanova, 2003). De acuerdo con Mignolo (2004), la relación desigual entre las naciones, típica de la colonialidad del poder, es coherente con el establecimiento de una jerarquía de saberes. El conocimiento científico (que acompañó la expansión de occidente) aparece como la forma válida, objetiva, o universal de entender la realidad. Los conocimientos autóctonos, típicamente no científicos tienden a ser invisibilizados frente a los conocimientos presuntamente “verdaderos” que surgen de la aplicación del método hipotético deductivo y el contraste de hipótesis por medios cuantitativos, o a través de metodologías cualitativas más cercanas a las aproximaciones culturalistas (Kim, 1990; Valles, 1999). Para Mignolo, la colonialidad del saber establece una jerarquía de racionalidades: en primer lugar, la ciencia y la filosofía, como prácticas epistémicas racionales; luego la teología, como práctica epistémica no racional; y, por último, los mitos y la magia, como prácticas epistémicas irracionales. Los saberes subalternos son los más silenciados en el devenir colonial del saber.

La teología no reviste interés en el marco de este trabajo, sin embargo, sí la tienen otros saberes subalternos que se conocen en la actualidad como psicologías indígenas (*indigenous psychologies*) (Kim, 1990). Parece poco probable que podamos aprender todos los idiomas necesarios para acercarnos a las psicologías de pueblos de África o Asia (Haslam y Kashima, 2010; Naidoo et al., 2002; Nsamenang, 2007) o a las psicologías de los pueblos originarios de América. Frente a esto, una lingua franca para la ciencia se presenta como una buena opción. La demanda de habilidades lingüísticas se reduciría a conocer un solo idioma, además del materno. Pero eso nos enfrenta con otros problemas, en nuestro caso, los que surgen del predominio del inglés y de su vínculo directo con las epistemologías euronorteamericanas. Por otro lado, podríamos tomar la decisión política de desestimar el conocimiento en inglés, pero deberíamos evitar posiciones ingenuas. En primer lugar, es importante entender que no solo europeos y americanos del norte escriben en inglés. En segundo lugar, debe incluirse en este análisis la política de traducción de obras al castellano (algo que excede el espacio para este trabajo). Luego, no ignorar que el castellano es a la vez un idioma subalterno, el idioma del conquistador, y uno de tantos idiomas indoeuropeos. Si quisiéramos incluir los saberes de los pueblos originarios en los planes de estudio, ¿cómo definiríamos su inclusión? ¿qué saberes ancestrales serían incluidos y cuáles no? ¿quién tendría la capacidad necesaria para transmitir esos conocimientos? ¿en qué idioma serían enseñados?

Desconocer la dinámica que se genera entre el lenguaje, el saber y el poder podría llevarnos, por un lado, a la ignorancia y el aislamiento disciplinar al destacar rasgos de una psicología “autóctona” que no lo es tal, es decir, que sigue respondiendo a tradiciones euroamericanas; y por otro, a abrazar una racionalidad científica que desconoce la existencia de otros saberes que moldean la forma de ver el mundo de quienes constituyen el objeto de saber de la psicología (Danziger, 1997; Kim, 1990). El mayor peso relativo que tuvo la racionalidad científica en psicología se refleja en la tensión entre la primera y la segunda psicología de Wundt (Danziger, 1997). La primera, experimental, de corte pretendidamente universal y con raíces en las ciencias naturales. La segunda, culturalista y que destaca el carácter dependiente del contexto de los procesos psicológicos (Cole, 1996; Danziger, 1997). A diferencia de la primera psicología, los enfoques culturalistas (e.g. psicología cultural, psicologías

indígenas) buscan destacar e incluir el contexto, antes que hacerlo desaparecer. Para estos enfoques, describir y sistematizar los procesos a través de los cuales la mente se constituye son tan importantes como explicar y predecir (Kim, 1990). En este caso, mente y cultura se entrelazan. Este tipo de enfoques son marginales en los planes de estudio actuales (García, 2009; Moya y Di Doménico, 2012).

Autonomía, heteronomía, o dependencia académica

Otro aspecto de la producción de conocimiento que es solidario del monolingüismo científico es el que se refiere a la autonomía, heteronomía, o dependencia académica. La autonomía puede entenderse como la capacidad de definir un campo de conocimiento sin influencias externas (Beigel, 2016a). De forma inversa, la heteronomía estaría dada por el carácter imitativo y reproductor del saber. Una tentación desde las perspectivas de la colonialidad del poder y del saber es confundir la autonomía con los países centrales y la heteronomía con los países periféricos. Esa confusión suele conducir a la impugnación del conocimiento producido en la periferia como resultado de la imitación y la copia. Sin embargo, advierte Beigel (2016a) la dependencia académica es una “estructura desigual de producción y circulación del conocimiento” (Beigel, 2016a p. 9) en cuya construcción tuvo un rol importante la conformación del Science Citation Index en la década del 60 (actualmente Web of Science). Este sistema de registro de publicaciones científicas actuó como un proceso de acumulación originaria que favoreció a ciertas zonas geográficas, idiomas o disciplinas, principalmente euroamericanas. No obstante, la relación entre los centros académicos y las periferias es compleja y heterogénea (Beigel, 2016a). Por ejemplo, en el interior del campo académico latinoamericano conviven tendencias a la internacionalización con tradiciones regionales, el predominio regional de algunos países (e.g. Argentina, Brasil), la heteronomía de los criterios de evaluación, la construcción del prestigio (local y/o internacional) de los investigadores, y un creciente divorcio entre las culturas evaluativas de las universidades y las agencias de investigación como el CONICET (Beigel, 2015, 2016b).

Desde cierto punto de vista, el proceso de internacionalización de la ciencia es consustancial con la expansión de la influencia de Europa, y luego los Estados Unidos, sobre el resto del planeta. Sin embargo, en el contexto de este trabajo, de acuerdo con Beigel (2016a), con el término internacionalización nos referimos al vínculo entre la cientometría instaurada por el ISI Web of Science, y el desarrollo de las trayectorias académicas de los investigadores. La cientometría ha convertido al índice de impacto de las publicaciones mainstream en un criterio central para evaluar el desempeño de los investigadores en cualquier lugar del mundo. Como resultado, los investigadores se inclinan cada vez más a publicar en estas revistas y desestimar otras como estrategia para la construcción de prestigio. Sin embargo, publicar en este tipo de revistas no es suficiente para alcanzar prestigio internacional. Para ello también es necesario estar asociado a instituciones de países centrales, es decir, ser miembro de ellas. Un aspecto que lo ilustra es la circulación de citas entre regiones (Gringas y Mosbah-Natanson, 2010). Entre los años 2003 y 2005, las citas a asiáticos y africanos por autores latinoamericanos fueron del 0% a 0,5%, en tanto que solo en 2005 las citas de autores norteamericanos alcanzaron el 56,2%. Al mismo tiempo, durante todo el periodo, la citación

intrarregional dentro de América Latina disminuyó notablemente. Otra constatación importante se relaciona con el alto nivel de citación endógena en Norteamérica, que alcanzó en 2005 un 78,1%, y junto con las citaciones de autores europeos, el bloque euroamericano concentró el 98,5% del total de citaciones en América del Norte. Beigel (2013b, 2016a) indicó que el corolario de esta distribución de las citas es que solo quienes logran insertarse en instituciones de países centrales pueden construir y consolidar un prestigio internacional; mientras que quienes publican desde la periferia en las revistas mainstream logran construir y consolidar un prestigio local. De ese modo, los investigadores periféricos quedan ubicados en un estatus secundario en la hegemonía del conocimiento por su influencia marginal en las publicaciones centrales (Canagarajah, 2003). Dicho de otro modo, aun cuando su trabajo tiene la calidad para ocupar un lugar en los foros de circulación internacional del saber, su validación como interlocutores está relacionado con el lugar geográfico donde el conocimiento fue elaborado.

El inicio y el progreso dentro de la carrera científica en Argentina dentro de una institución como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) está estrechamente vinculada con la capacidad de publicar en inglés en revistas indexadas en Scopus o Web of Science, al menos al interior de las agencias de investigación. Eso ha dado lugar a una variación del célebre *Publish or perish*, como *Publish in English or perish* (Krampen, 2009). Por otro lado, en las universidades públicas argentinas este mecanismo no es tan claro. Beigel (2015) señala que el acceso, la permanencia y la promoción en la carrera docente depende de otros criterios. Las publicaciones en castellano tienen tanto valor en los concursos docentes como las que se realizan en inglés, pero ambas pueden ser menos importantes que los antecedentes en docencia. La formación doctoral, obligatoria en CONICET, no lo es en las universidades. El Sistema de Categorización de Docentes Investigadores Universitarios (SIDIUN) evalúa varios ítems que están al mismo nivel que las publicaciones científicas, como la formación de recursos humanos, la producción docente, o el nivel de posgrado alcanzado (Sarhou, 2013). Estas evaluaciones se realizan en plazos de al menos cuatro años, a diferencia de las de CONICET que se realizan anual o bi-anualmente. Estas diferencias han dado lugar a la conformación de un sistema evaluativo heterogéneo, y a la convivencia dentro de las mismas instituciones de distintas culturas evaluativas, ya que la mayoría de los investigadores de CONICET se encuentra insertos en las universidades (4).

Dentro de este panorama, es necesario señalar que los sistemas de acceso abierto como Scielo, Redalyc o Latindex han cobrado importancia en América Latina. Entre ellos, el portal Scielo ha sido promocionado por las agencias científicas locales, algo que ha impactado en la participación de publicaciones en ciencias sociales en estas bases de datos. Argentina, México y Brasil, lideran las publicaciones en América Latina, un fenómeno que Beigel (2016) designó como centralidad dentro de la periferia. Sin embargo, en psicología, a diferencia de otras ciencias sociales, la tendencia de los investigadores nucleados en el CONICET es a publicar en revistas del circuito mainstream, similar a lo que ocurre en las ciencias naturales (Gantman, 2011).

Como puede verse, la situación del campo académico no puede reducirse simplemente a una situación de heteronomía versus autonomía, pero sí de dependencia con estrategias de integración al circuito internacional que no son homogéneas. Como señala Beigel (2016):

Algunos (investigadores) quedan restringidos al ámbito local y se piensan libres de la imposición de patrones extranjeros de publicación. Otros están completamente internacionalizados y se sienten ajenos a la agenda nacional. Lo que sigue definiéndolos como periféricos se relaciona con la eficacia de su reconocimiento, que queda limitado al ámbito local, nacional o regional, mientras los conocimientos e ideas generadas en los tradicionales “centros de excelencia” son encumbrados como contribuciones “universales” (p. 3).

En el marco de la enseñanza de la psicología, debemos pensar en qué formas las convenciones académicas de producción de conocimiento, vinculadas con la dependencia académica, se relacionan con los planes de estudio y su concreción en las asignaturas. Además de la preponderancia del inglés, la cientometría condujo a la imposición de un estilo de escritura, que es a la vez un organizador para los temas y áreas de investigación, una metodología privilegiada y un sistema de valores. Frente a esto, como mencionamos antes, la alternativa no es sostener de manera ingenua la necesidad de recuperar una autonomía de los marcos disciplinares que nunca fue tal, ni lograrla de una vez y para siempre, que es una empresa impracticable. Tampoco debería aceptarse con ánimo celebratorio la subordinación acrítica. Resulta más adecuado plantear la tensión autonomía versus dependencia como algo solidario con el crecimiento del monolingüismo. La tensión entre autonomía y dependencia resulta un eje de análisis necesario, un núcleo de problematización crítica que debe ocupar un lugar en las discusiones disciplinarias y dejar de ser solo una preocupación marginal. La respuesta que demos a esta tensión tendrá un efecto directo sobre el avance del monolingüismo y del predominio de las versiones euroamericanas de la psicología.

De acuerdo con los argumentos señalados, hay una distancia creciente entre la producción de conocimiento de los investigadores “integrados” en los circuitos internacional y nacional de la disciplina y la accesibilidad de ese conocimiento a colegas formados o en formación. Un elemento de esa distancia es la formación en idiomas extranjeros, sin embargo, mejorarla no resuelve todo el problema. Al mismo tiempo, es importante que revisemos los criterios y mecanismos que utilizamos para mantener actualizados nuestros planes de estudio y los programas de las asignaturas que los concretizan. El o los criterios empleados deberían buscar el difícil equilibrio entre el conocimiento situado, muchas veces mal llamado autónomo, y el diálogo internacional, muchas veces considerado heterónimo.

A modo de cierre

¿Qué decisiones tomamos cuando pensamos nuestros programas, dictamos clases e intervenimos de distinto modo en la formación de futuros colegas? Las materias que dictamos los autores de este trabajo, pertenecientes al ciclo básico de formación, pretenden dar una visión de conjunto de la disciplina. Cuando decidimos los contenidos podemos reproducir una galería de autores consagrados

(sean locales, internacionales, pertenecientes a un solo linaje teórico o de múltiples afiliaciones) o tener una mirada crítica. Consideramos que la relevancia social de la psicología es resultado de la formación de los futuros colegas. Para ello, los planes de estudio y las asignaturas deben promover preguntas que trasciendan los textos y vayan al corazón de la práctica científica como un conjunto más de relaciones sociales. Es importante indagar cómo la geografía, el género, el estatus y el idioma funcionan como lugares de enunciación. También resulta relevante convertir el continente y el formato de la escritura (congreso regional, revista internacional indexada o capítulo de libro nacional o internacional, etc.) en un eje de análisis en sí mismo. Las formas de escritura vehiculizan epistemologías, gnoseologías y éticas (Talak, 2014). En la transmisión de una psicología crítica de los sesgos coloniales, más allá del margen de maniobra limitado por los planes de estudio vigente, consideramos importante mantener la tensión entre el conocimiento de los estándares científicos y la aceptación acrítica de los mismos; entre una psicología internacional, que a veces resulta lejana, pero autoevidente, y una psicología local cerrada y autocomplaciente; entre una psicología para investigadores y una psicología para profesionales (comúnmente autodefinidos como profesionales de la salud mental desde los primeros tramos académicos), entre una psicología con pretensiones universalistas o una psicología consciente de las múltiples intersecciones de su campo de estudio.

Creemos que una limitación de nuestro trabajo es no proponer las vías por las cuales estos problemas pueden ser resueltos. Entendemos que señalar algunos problemas no es suficiente para decolonizar la enseñanza y la práctica de la psicología, pero, al mismo tiempo, es un paso importante para entender cuáles son los márgenes de acción con los que contamos. La inclusión de los problemas que aquí planteamos en los planes de trabajo docente, y luego en las discusiones sobre planes curriculares para las carreras de psicología son una forma de germinar semillas de cambio en la formación de los futuros psicólogos.

Para finalizar, creemos que es necesaria una advertencia. En el contexto nacional de formación de psicólogos entendemos importante revisar y reversionar el sesgo de las propias críticas decoloniales, porque nuestra formación frecuentemente se construyó en oposición, ignorancia o secundarización de “psicologías científicas” para privilegiar enfoques falsamente autóctonos o libres de influencia euroamericanas. ¿Estamos en una posición que haya superado las dificultades que señalamos? No somos optimistas. Tal vez, nuestro principal desafío (que engloba los cuatro planteados) sea construir nuestra propia y situada versión de la psicología en proceso de deconstrucción.

Notas

(1) Este tal vez fue el punto culminante del moderado plurilingüismo que siguió al abandono del latín como *lingua franca* del conocimiento y que les otorgó a los lenguajes nacionales un estatuto de igualdad en la comunicación del saber.

(2) En el contexto de este trabajo la figura de un polaco que enseñaba en su país natal, pero que escribía en francés señala que las dinámicas entre los lenguajes en los que se comunicaba el conocimiento científico estaban presentes antes del monolingüismo o del predominio del inglés. De hecho, esa etapa podría describirse,

apelando al uso de terminología económica, como una fase oligopólica del lenguaje científico.

(3) El portal de acceso libre Scielo ha sido objeto de promoción y jerarquización por parte de los organismos de ciencia y técnica de la Argentina con el objetivo de jerarquizar las publicaciones en castellano a la par que aumenta su visibilidad.

(4) El CONICET es un ente autárquico cuyo surgimiento fue paralelo a la universidad. Sin embargo, durante los últimos años, las dedicaciones exclusivas a la investigación en las universidades han disminuido y ha crecido el número de becarios e investigadores del CONICET. Estos investigadores, a la vez, se insertan en gran medida en las carreras universitarias. De ese modo, coinciden en el interior de las universidades dos lógicas evaluativas (cfr. Beigel, 2010).

Referencias

- Almendra, J. C. (2014). Reflexiones sobre el proceso de investigación. Una propuesta desde el feminismo decolonial. *Athena Digital*, 14(4), 261-285.
- Ammon, U. (2012). Linguistic inequality and its effects on participation in scientific discourse and on global knowledge accumulation – With a closer look at the problems of the second-rank language communities. *Applied Linguistics Review*, 3(2). [HTTP://DX.DOI.ORG/10.1515/APPLIREV-2012-0016](http://dx.doi.org/10.1515/APPLIREV-2012-0016)
- Ardila, R. (1986). *La psicología en América Latina: pasado, presente y futuro*. Siglo XXI.
- Asher, K. (2019). Reivindicar la cercanía entre los feminismos poscoloniales y decoloniales con base en Spivak y Rivera Cusicanqui. *Tabula Rasa*, 30, 13-25.
- Baró, M. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1(2), 7-14.
- Beigel, F. (Dir.) (2010). *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*. Biblos.
- Beigel, F. (2013a). David y Goliath. El sistema académico mundial y las perspectivas del conocimiento producido en la periferia. *Pensamiento Universitario*, 15, 15-34.
- Beigel, F. (2013b). Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. *Nueva Sociedad*, 245, 110-123.
- Beigel, F. (2015). Culturas [evaluativas] alteradas. *Política Universitaria*, 2, 11-21.
- Beigel, F. (2016a). El nuevo carácter de la dependencia intelectual. *Cuestiones de sociología*, 14, e004.
- Beigel, F. (2016b). Científicos periféricos: entre Próspero, Ariel y Calibán. Estilos de publicación, capacidades lingüísticas y circuitos de consagración en Argentina. *Dados*, 59(4), 825-863.
- Camilloni, A. (2018). Didáctica y Currículo universitario: Palabras, conceptos y dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 5(2), 10-23.
- Canagarajah, A. S. (2003). *A geopolitics of academic writing*. University of Pittsburgh Press. Pittsburgh.
- Carpintero, H., Herrero, F., y Parajón, L. (1995) *Los emigrados de la psicología española y su proyección iberoamericana. Un siglo de Psiquiatría en España*. I Congreso de la Sociedad de Historia y Filosofía de la Psiquiatría (pp. 251-265).
- Cole, M. (1996). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Paidós.
- Danziger, K. (1997). *Nombrar la mente*. UNC-TEO
- De la Torre, C. (2011). *Psicología latinoamericana: entre la dependencia y la identidad*. Instituto Politécnico Nacional.
- Di Doménico, C. y Piacente, T. (2011). Acreditación en psicología en el Cono Sur de América. *Psicolatina*, 22, 1-18.

- Di Doménico, C. y Vilanova, A. (Ed.) (1999). *Formación de psicólogos en el Mercosur*. UNMdP.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gantman, E. R. (2011). La productividad científica argentina en Ciencias Sociales: economía, psicología, sociología y ciencia política en el CONICET (2004-2008). *Revista Española de Documentación Científica*, 34(3), 408-425.
- García, L. (2009). La disciplina que no es: los déficits en la formación del psicólogo argentino. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1(2), 2.
- García, L. N. (2015). La «canonización» de Vigotski en España y Argentina (1978-1991). *Revista de Historia de la Psicología*, 36(2), 7-30.
- Gergen, K. J. y Gergen, M. (2018). The performative movement in social science. *Handbook of arts-based research* (pp. 54-67).
- Gingras, Y. y Mosbah-Natanson, S. (2010). Where are social sciences produced? En *World Social Science Report 2010*. UNESCO.
- Haslam, N. y Kashima, Y. (2010). The rise and rise of social psychology in Asia: A bibliometric analysis. *Asian Journal of Social Psychology*, 13, 202-207.
- Gordin, M. (2015). *Scientific babel. How science was done before and after global English*. The University of Chicago Press.
- Ibáñez, T. (1994). Construcciónismo y psicología. *Revista Interamericana de Psicología*, 28(1), 105-123.
- Kim, U. (1990). Indigenous psychology. Science and applications. En Brislin R. W. (Ed.), *Applied cross-cultural psychology*. SAGE.
- Klappenbach, H. A. (2007). Dos aspectos de la influencia española en la psicología argentina. Autores y editores. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 35-48.
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-960.
- Krampen, G. (2009). Introduction and some ideas as well as visions on an open access European psychology publication platform. *Psychology Science Quarterly*, 51(1), 3-18.
- Krampen, G., von Eye, A., Schui, G. (2011). Forecasting trends of development of psychology from a bibliometric perspective. *Scientometrics*, 87, 687-694.
- Lander, E. (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- Lugones, M. (2011). Hacia metodologías de la decolonialidad. En Leyva, X. J. Alonso, R. A. Hernández, A. Escobar, A. Köhler [et al.]. *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas políticas de conocimiento situado*, 2. CLACSO.

- Mignolo, W. (2019). Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después. *Calle 14, Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 14(25), 14-33.
- Montero, M. (2001). Ética y política en psicología. Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1, 1-10.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Paidós.
- Moreno Uribe, V. y Dietz, G. (2019). Pedagogías constructoras de paces en clave decolonial. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Sinéctica*, 52.
- Moya, L. A. y Di Domenico, C. (2012). *Análisis de la formación básica de carreras de psicología de universidades públicas: un estudio comparativo*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2012.
- Naidoo, J.C., Olowu, A., Gilbert, A. y Akotia, Ch. (2002). Cuestionando la psicología centrada en lo euronorteamericano. Las voces de los psicólogos africanos. *Boletín de Psicología*, 76, 19-31.
- Nsamenang, A. B. (2007). Origins and development of scientific psychology in Afrique Noire. En Wedding, D. y Stevens, M. J. (Eds.). (2009). *Psychology: IUPsyS Global Resource* (Edición 2009) [CD-ROM].
- Ortiz, R. y Carmona, A. G. (2018). Enfoque decolonial y producción de conocimientos en dos universidades estatales chilenas. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 86, 481-516.
- Ostrovsky, A. E. y Moya, L. (2015). Alberto Vilanova: elementos de sus desarrollos en historia y enseñanza de la psicología para enfrentar desafíos actuales. Martínez-Núñez, V. (Comp.). *Avances y desafíos para la psicología*. UNSL.
- Quijano, A. (1991). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29).
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositivo*, 24(51), 137-148.
- Quijano, A. (2009). Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo. *Estudios Latinoamericanos*, 25, 27-30.
- Quijano, A. (2015). Bien vivir: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. *Horizontes Sociológicos*, 1, 25-38.
- Rozenzweig, M. R., Holtzman, W. H., Sabourin, M y Bélanger, D. (2000). *History of the International Union of Psychological Science (IUPSyS)*. Philadelphia. Psychology Press
- Sarthou, N. F. (2013). Los sistemas de evaluación de la investigación y la universidad en América Latina: ¿distintos sistemas para un mismo fin? *Gestión Universitaria*, 6(1).
- Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3(6).

- Talak, A. M. (2010). Progreso, degeneración y darwinismo en la primera psicología argentina, 1900-1920. En Vallejo, G y Miranda, M (Eds.), *Derivas de Darwin: cultura y política en clave biológica* (pp. 299-320). Siglo XXI.
- Talak, A. M. (2014). Los valores en las explicaciones en psicología. En Talak, A. M. (Coord.), *Las explicaciones en psicología*. Prometeo.
- Torres, J. G. y Alvarado, M. M. (2019). Pedagogía decolonial: límites, posibilidades y alternativas identitarias trans-e interculturales desde nuestra América. *Revista PRAXIS*, 79, 1-19.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.
- Vilanova, A. (1997). Las deudas de la psicología del Cono Sur. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43, 103-11.
- Woolston, C. y Osorio, J. (2019). When English is not your mother tongue. *Nature*, [HTTPS://WWW.NATURE.COM/ARTICLES/D41586-019-01797-0](https://www.nature.com/articles/d41586-019-01797-0).
- Vilanova, A. (2001). *El carácter argentino: Los primeros diagnósticos*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vilanova, A. (2003). Los cuatro vectores de la psicología contemporánea. En Vilanova, A. (Ed.), *Discusión por la psicología* (pp. 170-174). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de residir, (re) existir y (re) vivir* (pp. 17-48).