



Las argumentaciones en aulas universitarias: De lo epistémico a la acción educativa

FRANCISCO JOSÉ RENGIFO HERRERA
DOCENTE FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DE RISARALDA
frenigifo@ucpr.edu.co

Resumen

El presente documento muestra una mirada sobre los procesos de formación de Psicólogos, retomando una discusión sobre ciertos aspectos epistemológicos y filosóficos que soportan la discusión sobre Ciencias en Psicología. Partiendo de estos elementos se hace un análisis crítico de las prácticas de formación ejecutadas en las Universidades, en donde se privilegia la memorización y en donde los procesos de argumentación son inexistentes. Estas prácticas de formación han generado un, cada vez mayor, empobrecimiento de las visiones con las cuales los estudiantes asumen la formación. De acuerdo a estos elementos se presenta una discusión de los modelos de argumentación y desarrollo de prácticas investigativas que posibilitan el intercambio dinámico y creativo de saberes, y que hacen una mayor exigencia al profesor en su lugar no sólo de conocimiento, sino también, en su experticia como profesional, como investigador y como teórico. Finalmente, se realiza una presentación de lo que ha sido la experiencia de implementar una propuesta a través de dos núcleos de formación académica de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica Popular del Risaralda.

"El error que se comete al dar el paso consiste en olvidar que los significados que los alumnos construyen en el transcurso de las actividades escolares no son significados cualesquiera, sino que corresponden a contenidos que en su mayor parte son, de hecho, creaciones culturales"
Cesar Coll Salvador (1985)

Un recuento necesario

Uno de los aspectos más interesantes en el desarrollo de una clase de Psicología es la mirada que se hace a los procesos argumentativos, en tanto que las clases en esta disciplina propician miradas múltiples sobre los objetos de estudio disciplinar.

De igual forma, este proceso puede darse en las aulas universitarias, partiendo de las visiones doxológicas y epistemológicas que los estudiantes tienen y que generan procesos divergentes en las sesiones de clase, lo cual facilita la aparición de formas ideales para adherir a propuestas de enseñanza en donde la discusión y lo textual se conviertan en sus ejes.

Es así como se retoman elementos desde la Historia de las Ciencias y la Epistemología de las Ciencias y se señala a la argumentación como herramienta principal para la transformación y cambio tanto epistemológico, como teórico y técnico de las prácticas educativas en la Universidad.

Pera¹ ha venido a llamar a estas dinámicas "los ejes centrales del saber" en las comunidades científicas, ya que estas se constituyen

¹ Pera, M. *The discourses of science*. Chicago, The university of Chicago Press, 1994.



en el motor del proceso de validación y consolidación de conocimientos disciplinares generales o específicos.

Se retomará cómo a partir de los desarrollos, en especial desde la lingüística, se ha generado una relectura desde los paradigmas y que se ha dado en llamar el giro lingüístico², al considerar que el sujeto humano se encuentra inmerso en sistemas simbólicos y culturalmente mediados, lo cual indica la necesidad de ampliar las nociones sobre ciencias, en tanto que éstas últimas serían también parte del andamiaje cultural, y no una instancia por fuera de ésta y al margen de los significados y las interpretaciones, como se ha pretendido desde otras posturas.

Partiendo de esta posición sobre los aspectos epistemológicos se retoma lo referente a las visiones positivistas en la disciplina, y cómo éstas, al ser cuestionadas, han ido dando paso a visiones más integradoras de lo psicológico como ya se ha señalado ya que como se ha dicho, en lo momentos actuales no se puede seguir promoviendo o hacer proselitismo por diferentes parcelas, y que se concibe como indispensable el hacer una mirada global, en donde se permita al estudiante la concepción de una visión crítica y reflexionada sobre las diferentes formas de explicación y comprensión de lo psicológico por parte de los diferentes sistemas disciplinares tal como lo señala Díaz³.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se intentará hacer explícita una propuesta de los procesos de desarrollo del trabajo en el aula, dándole a los modelos positivos el lugar que les corresponde, y no más allá del que tienen, respecto a que son una de las formas de hacer ciencias, reconociendo el valor de los procesos de desarrollo argumentativo y de retóri-

ca, así como de la importancia de las prácticas investigativas que han sido una especie de "práctica oculta" para los Psicólogos - Profesores y que abren espacios no sólo para las explicaciones causales, sino también para las comprensiones interpretativas.

La necesidad de aclarar las visiones del mundo

Es así como los cuestionamientos que diferentes epistemólogos, filósofos de la ciencia e historiadores de la ciencia, entre otros, han realizado a los modelos del purismo positivista y objetivista en las ciencias y que han tenido impacto en muchas de las diferentes perspectivas de la Psicología actual, en especial con aquellas en las que se reconoce que el valor de lo simbólico, de lo semiótico y de lo cultura, complejizan las actuaciones y tramas que se viven en los diferentes escenarios culturales que ha construido la especie, entre ellos los escenarios de la producción de ciencias y los de producción de conocimientos y saberes como son las aulas (Escolares o Universitarias).

Estas visiones diferentes a la universalidad de las ciencias, y al abandono de la autoreferencia y la autoconsciencia como formas de concebir al sujeto atrapado en sí mismo, ponen de manifiesto la necesidad de construir diferentes visiones (multiversos) que posibiliten a los estudiantes, docentes y a la misma academia comprender la tensión existente entre el converger y el divergir, entre el explicar y el comprender, entre lo cuantificado y lo cualificado, en tanto estos son inalienables de la producción de conocimiento en las ciencias, así como lo son en la comprensión y transposición que se hace del conocimiento científico a las aulas de clase. Por tanto, requerimos de aproximaciones que no son comunes a los significados que circulan hoy día en la academia.

Se considera necesario comenzar a sistematizar las experiencias de la enseñanza en las aulas universitarias, para abandonar las es-

2 Sanchez, Y. *El giro lingüístico en Psicología*. En: Revista Colombiana de Psicología. Núms. 5 - 6. Pág. 66-68. Universidad Nacional de Colombia, 1997.

3 Díaz M. *La formación académica y la práctica pedagógica*. Santafé de Bogotá, ICFES, 1998.



cisiones que se viven en muchos de los procesos de formación de aquellos seres que serán más adelante profesionales, y éstas sólo se pueden hacer reconociendo el valor y la ascendencia que tienen las visiones actuales sobre las explicaciones y comprensiones que damos hoy día a los procesos de aprendizaje, a las ciencias mismas y a las maneras de generar profesionales psicólogos con herramientas pertinentes, eficaces y óptimos para nuestra realidad social.

La Psicología ha sufrido un proceso significativo de decantación a lo largo de su desarrollo, en especial teniendo en cuenta que es una disciplina de no más de 100 años de existencia por fuera de la Filosofía. En éste sentido la disciplina ha venido a desarrollar una serie de elementos centrales respecto a dar cuenta de las formas de abordaje del sujeto. Es así como en los últimos 30 años ésta ha establecido una estructura teórica que la protege del instrumentalismo rampante que la caracterizaba en los años 20 y hasta un poco más allá de los años 50. No se pueden comparar los acercamientos técnicos de las primeras décadas, en donde los instrumentos impedían visualizar lo semiológico, con las posibilidades clínicas, explicativas y comprensivas que se tienen de los múltiples hechos psicológicos que se estudian hoy día.

La Psicología actual, además de contar con más instrumentos, cuenta con conceptos fuertes que rebasan a estos últimos, y estos tienen que ver con los corpus teóricos que se han constituido y que han promovido toda una interpretación compleja y consistente de la vida mental.

Las teorías positivistas en Psicología, su cuestionamiento y posterior transformación y/o abandono de una visión ingenua de la mera conducta, así como la re - actualización que éstos hicieron de los modelos comtianos y su reinterpretación a través de la estructuración teórica que hasta ese momento les había sido ajena, ha generado en la psicología un nuevo look en donde lo semiológico y la mirada del

Psicólogo - Sujeto entra a ser validada y por tanto, sus formas de intervención dan la posibilidad, en la actualidad, de tener un espectro de mucha mayor cobertura y de una mayor eficacia de la labor en cualquier ámbito de la disciplina. Todas estas formas de pensamiento y estas re - visiones han permitido que se tenga una mayor opción explicativa, que se equilibre el valor, por ejemplo, de las pruebas psicotécnicas, pero también que se tengan en cuenta elementos clínicos para validar esa misma intervención del Psicólogo - Profesional.

Tras los elementos señalados antes respecto a ampliación explicativa en Psicología, vincula una propuesta de Gillieron⁴ respecto a que la validez en Psicología se alcanza, en tanto, se reconoce que el acercamiento del Psicólogo al sujeto se hace teniendo en cuenta una relación con un Yo; con un Tu y con un El. En este sentido la siguiente referencia aclara un poco más lo dicho:

Reconocer la subjetividad del otro es situarlo en relación a un objeto, como uno se sitúa a sí mismo como sujeto frente a este objeto. Es dibujar un triángulo del cual se debe, entonces, preguntar si es posible describir dos vértices excluyendo al tercero de la descripción. Para descubrir objetivamente el otro en su mundo, ¿puedo ignorar la manera como yo mismo he objetivado el mundo?. Como lo dice Gréco (1967, p. 948): "Una ciencia que escoge por objeto el sujeto de la experiencia debería (...) apearse mas que toda otra a dilucidar primero las relaciones entre el sujeto observador y el sujeto observado". Gillieron (1988) Pág. 13.

Es posible, por tanto, adherir a las afirmaciones respecto a que la subjetividad entró a ser parte de las miradas de los psicólogos hasta convertirse en objeto de estudio de la disciplina. Sabiendo que esta afirmación aún no convoca a toda la comunidad académica de la Psicolo-

4 Gillieron, Ch. *La validez en Psicología: ¿Primera, Segunda o Tercera persona?*. En: Cuadernos de Psicología, Departamento de Psicología Universidad del Valle. Páginas 1 - 33, 1988.



gía, pero que si pone de manifiesto que para los Psicoanalistas, para los Humanistas, para los Cognitivistas y para los Constructivistas existe un elemento común llamado: Subjetividad y que este elemento amarra las diferentes visiones que sobre el Sujeto se tienen. Retomando lo anterior, se crea el espacio para señalar que la discusión no se centra en si se es o no mentalista, el asunto es reconocer las problemáticas que atraviesan al sujeto y cómo desde la psicología se puede dar cuenta de estas.

Sin tener en cuenta estos desarrollos para muchas Facultades de Psicología, en especial en Latinoamérica, y más específicamente en Colombia, se señalan todavía las pretendidas objetividades absolutas, que generan intervenciones vacías de teoría y sin profundidad explicativa, además que desconocen (tal vez por conveniencia) que los procesos de pensamiento en el ámbito científico en la actualidad han cambiado y que la mirada plural, más que una necesidad, es un imperativo.

Una mirada crítica sobre las posiciones objetivistas, permite entonces, afirmar su indudable dificultad como herramienta para ver desde esta única perspectiva la realidad, sea esta investigativa o claustral. Tal como lo insinúa Braunstein⁵ en uno de sus textos y tratando de parafrasearlo para el contexto de este escrito, la objetividad acabaría con el saber (al menos para la psicología), en tanto que si existiese, como el demiurgo platónico y es hallada, la ciencia psicológica no tendría nada más que decir, sino sentarse sobre la verdad (si es que esta existe) y explicarlo todo, decirlo todo. La muerte, entonces del discurso, de la palabra, de la confrontación académica.

Pera⁶ llama a esa tendencia que valida la existencia de la objetividad como el mito de la "inmaculada percepción", en donde el criterio es

que si la investigación no se realiza desde una supuesta objetividad, sencillamente todo lo que se diga no será válido. Esta perspectiva, como se verá más adelante, no dista de las que son puestas en práctica en las aulas universitarias.

La pregunta que surge es ¿Qué concepto se puede dar como definición de objetividad?. Sin duda la respuesta está lejana y siempre lo estará. Hasta tanto se reconozca a dicha objetividad como un espacio de consenso intersubjetivo, como un espacio común de las diferentes miradas y no como un proceso absolutamente divino de aprehensión directa de la realidad, es claro y esto ya se vio en lo señalado por Gillieron que no se puede hablar de un acercamiento objetivo en el sentido positivo, sino de múltiples acercamientos que impregnan de sentidos al objeto, y que abren el espacio para un necesario acuerdo de diversos observadores para definir lo que están observando y/o explicando.

Si se entiende objetividad como la descripción "neutra", "imparcial" y "pura" del objeto de estudio, se estaría cayendo en el dogma de la existencia de la Verdad con mayúsculas. Si esta es alcanzable, los límites de la ciencia estarían muy claros, y no se tendría sino que acceder a la investigación para dar con los hechos, inclusive los hechos psicológicos tal y como son, lo que da muestras de un Realismo Ingenuo. Hoy en día se reconoce a la investigación como un proceso de uno o varios sujetos que investigan, y por tanto, es sujetos que interpretan, que crean hipótesis y que se explican el mundo, incluyendo a sus objetos de estudio, desde su subjetividad; por ende, no se puede decir que sea posible investigar de manera objetiva cuando se es sujeto investigador.

Las ciencias psicológicas como tal, retomando a Pera, se construyen a partir de las visiones subjetivas del Psicólogo - Investigador - Teórico y es en este sentido que los contextos sociales, los intereses y hasta los criterios de hombre y de sociedad que éste tenga atravesarán su visión sobre los objetos que estudia, pero también se organizan sobre la base de los cánones retóricos en donde se

5 Braunstein, N. *El problema (o el falso problema) de la "relación del sujeto y el objeto"*. En: *Psicología, Ideología y Ciencia*. México D. F, Siglo XXI. Páginas 279 - 281.

6 *Ibid.* 1994.



encuentra inmiscuido. No es lo mismo el proceso que se vive hoy en la Universidad Católica Popular del Risaralda respecto a la Psicología Cognitiva que el que vive el Centro de Investigaciones en Psicología Cognición y Cultura de la Universidad del Valle, ambos *ethos* viven formas diferentes, priorizan sentidos divergentes y apuntan a cánones distintos.

En este sentido se han dado diversas explicaciones, tal como lo hace Kuhn⁷ cuando señalaba que el investigador experimenta un "insight", un súbito re - conocimiento de los hechos, los cuales llevan a que la mirada sobre los mismos, que para él eran explicados desde "ciertas" maneras, ahora puedan entrar a ser explicados desde "otras" maneras. Sin embargo, y esto Kuhn no lo tuvo en cuenta, el contexto retórico, las formas como las comunidades académicas específicas desarrollan su trabajo permite pensar que existen orígenes distintos, así converjan en espacios teóricos iguales.

La argumentación, la escritura, los grupos de trabajo y los múltiples "borradores" que los científicos desarrollan para publicar sus hallazgos, para mostrar sus explicaciones sobre sus objetos de estudio, son muestra de la necesidad de socializar el saber por parte de quienes hacen ciencias. Los simposios, los congresos, los seminarios y las acaloradas discusiones en los diferentes lugares de exposición del saber, son lo que Pera⁸ llama los "espacios de construcción de las reglas retóricas para la comunidad científica". Él afirma que las comunidades científicas lo que producen son ciertas "normas" de discurso que facilitan y canonicizan la comunicación y que cada disciplina las hace específicas; lo que retoman los científicos que publican es ceñirse a esas reglas discursivas y explicar desde allí su saber. Cuando las reglas se re - organizan, cuando el dis-

curso muda, es cuando se dan las transformaciones sobre los objetos de estudio.

No es que se alcance mayor objetividad, lo que cambia es la argumentación sobre el objeto, o las formas desde donde se mira. Lo que se modifica es un cambio de perspectiva, con macroestructuras textuales y discursivas diferentes planteadas por la comunidad académica, y con reglas retóricas diferentes que definen las maneras de explicar, de escribir e incluso de observar al objeto de estudio, sea cual sea éste. Es decir, se re - escriben los cánones y esto genera nuevas categorías y formas alternas de aproximarse a una realidad particular. Pero esta discusión, que puede parecer de perogrullo, es la que se intentará retomar más adelante para señalar cómo para un grupo de Psicólogos - Profesores estas discusiones no parecen estar teniendo lugar, y mucho menos que estas discusiones tengan un impacto directo y contundente sobre las formas cómo son desarrollados los currículos, en los diseños cotidianos de sus clases, las formas de evaluación y los contenidos de las asignaturas que imparten.

Esta dinámica señalada, nos indica que los procesos de conocimiento en ciencias están impregnados de percepciones; de argumentación, de discursos y de retóricas acerca de la realidad, que posibilitan los cambios en las formas de explicación e interpretación del mundo. Esta concepción se aleja de las posiciones bungeanas tan mentadas aún en ciertos espacios universitarios, en donde el primer libro que se hace leer a los estudiantes en muchos cursos de investigación es "La ciencia, su método y su filosofía"⁹ y en donde se continúa por parte de muchos Psicólogos - Profesores, señalando la existencia de algo que para la gran mayoría de la "cresta de la ola" científica, dejó de ser un problema y es el llamado "método científico", el único, el verdadero, el que se debe aprender para poder hacer ciencia (una única ciencia).

7 Kuhn, Th. (1962) Capítulo 10. *Cambios en las visiones del mundo*. En: KUHN, Th. La estructura de las revoluciones científicas, Fondo de Cultura Económica, México D. F.

8 Op cit. Pag. 72

9 Bunge, M. *La ciencia su método y su filosofía*. Ariel, Buenos Aires. 1985.



No es posible seguir pensando los procesos de formación de Psicólogos como recetarios que el estudiante asume pasivamente, en tanto la formación debe generar en la persona y el profesional las suficientes estrategias para re-crear la realidad, para re-inventarla, sobre la base de los conocimientos que tiene respecto a lo epistemológico, lo ontológico, lo antropológico, lo teórico, lo metodológico, lo técnico, pero también en lo ético y en lo humano.

En este último aspecto hay que hacer una distinción y es que la formación desde las disciplinas no puede estar condenada a los elementos estrictamente cognitivos, sino que deben implicar las realidades éticas y morales que como país se requieren.

- Es menester de los ámbitos de formación académica involucrar de manera indefectible unas instancias más allá de los conocimientos sobre la profesión y contribuir para que los nuevos profesionales confeccionen una visión de país desde criterios de igualdad, de reconocimiento y de pluralidad. La condición de formación, no excluye lo humano.

Es claro, y esto ya se ha señalado en otras oportunidades¹⁰, que la producción de un conocimiento se da sobre la base de reconocer lo clínico, lo semiótico y lo transdisciplinario, de suerte que retomando los elementos que son vistos, actuados y tramados a través de las comunidades científicas, se puede encontrar un modelo para construir formas de trabajo en el aula de clase.

Es claro que un psicólogo tiene que contar con herramientas suficientes para ser clínico¹¹ y poder discernir las formas, las dinámicas de un contexto particular, tanto en lo individual, como

en lo social; de igual manera, se hace necesario conducir procesos que lo fortalezcan en las formas de basarse en las mediaciones semióticas que los humanos utilizan para transar la realidad y para actuar los papeles que les son asignados en todos y cada uno de los escenarios. Consecuente con lo anterior el Psicólogo - Profesional tiene en cada momento, que definir sus acciones profesionales, mirar los sistemas semióticos que fluyen en los contextos y finalmente considerar que no es desde la particularidad y desde el centro de la disciplina psicológica que se construyen los avances sino en la periferia y esa periferia tiene que estar condicionada por el re-conocimiento, por parte del Psicólogo - Investigador y por parte del Psicólogo - Profesional, de las formas generales de acercamiento a la transdisciplinariedad, al saber de las otras visiones y desde los otros objetos de estudio.

Muy al contrario de nuestra tradición de enseñanza en las Universidades, al estudiante se le deben brindar las herramientas suficientes para construir un discurso propio, para que así mismo entre a ubicarse en el lugar de la producción y no tanto en el lugar de la re-producción. Si en realidad se quiere dar un avance en el desarrollo de la Psicología en Colombia, se tiene que entrar a intervenir las formas de trabajo de los Profesores, sus formas de actuación, de planificación y de evaluación en las aulas.

Al retomar estos problemas filosófico - epistemológicos, se reconoce que las corrientes actuales han planteado al respecto de las perspectivas dominantes en la academia sus dificultades frente a esa imposibilidad de explicación más allá de los mismos postulados del sentido común¹² como lo afirma Pasternac¹³.

Con este apartado se ha querido generar un marco en donde el lector comprenda el por qué de señalar alternativas de enseñanza de la Psicología a las Facultades y que es urgente

10 Rengifo, F. J.. "De mi supuesta animadversión hacia la intervención psicológica" Ponencia presentada en el Cuarto encuentro de egresados y celebración de la primera promoción de Psicólogos de la Coruniversitaria, Ibagué (Tolima) Noviembre, 2000.

11 Es importante señalar que no se refiere a una concepción de la intervención terapéutica, sino a una visión más amplia, en el sentido de la obligación del psicólogo a ser semiólogo.

12 Pasternac, M. *El problema de los métodos en Psicología*. En: BRAUNSTEIN, N. *Psicología, Ideología y Ciencia*. México D. F., Siglo XXI, 1975.

13 Op. Cit. Pag. 78.



una re - visión de las formas de actuación, planeación y evaluación en las aulas universitarias (específicamente las de Psicología que es el interés de este artículo) para poder responder de manera honesta y clara a las facetas que hoy tiene el país, y de una u otra forma también construir un proyecto de nación mucho más clara como señala Maturana¹⁴.

Una propuesta conceptual general

Es importante que se analice y se tome en consideración el aporte y la transformación que han producido en las prácticas pedagógicas y didácticas en lo educativo, los modelos constructivistas, no sólo los piagetianos, sino también los aportes desde perspectivas neovigotskianas, así como los que han emergido de los seguidores de Ausubel tal como lo señala Coll¹⁵. Desde los años setenta en Norteamérica y en Europa, y más recientemente en nuestros países se han desarrollado trabajos cuya esencia está en mirar al sujeto como productor de conocimiento en el sentido dado por Coll¹⁶ y cómo elaborador de hipótesis lo afirma Karmiloff - Smith¹⁷ sobre lo que aprende o conoce.

Estas concepciones han abierto valiosas puertas para que se puedan gestar formas de conocimiento más específicas a los contenidos,

y de hecho muchos psicólogos han aportado valiosos elementos para desarrollar estas propuestas en dichos contextos educativos.

Sin embargo, estas miradas en muy pocas ocasiones han ingresado a las aulas universitarias, y mucho menos a las aulas de las Facultades de Psicología. Es una especie de "esquizofrenia" que impide que el profesor le permita al estudiante de Psicología (paradójicamente) constituirse en constructor de hipótesis y en el creador de su propio conocimiento.

La práctica común se restringe a un dictamen de saber, a una presentación de conceptos en un tablero y a una señalización de lo que debe ser y existir en la mirada del psicólogo que se está formando como profesional (y no debe ir más allá porque lo personal, lo referente al Ser Humano no debe importar según estas posturas). El profesor poco explora la retórica del estudiante, y si este la exhibe, es proscrita y desvirtuada, entrando a señalar el saber del profesor como totalitario, absoluto, objetivo y por demás Verdadero. Sin embargo, hay que reconocerles algo a estos profesores, y es que son congruentes cuando dirigiéndose rumbo a las aulas indican que van a dictar clase.

Plantear alternativas a la mirada de la práctica educativa universitaria implica entre otras cosas la necesidad de flexibilizar las formas de trabajo en clase, en la cotidianidad de la misma. Permitirle al estudiante el acceso previo del tema a trabajar; facilitar la participación; generar foros; coloquios en donde se discuta activamente y en donde se facilite la ampliación a problemáticas de su entorno. Para muchos Psicólogos - Profesores esto no es fácil, su propia experiencia universitaria estuvo centrada en los criterios absolutos de verdad y es fácil dejar que esas experiencias se reactualicen en su práctica de enseñanza.

Este trabajo, que tiene una doble exigencia, requiere que el Psicólogo - Profesor permita la discusión, pero que a su vez se convierta en facilitador (esencia de la práctica del psicólogo en cualquier ámbito) el cual invite a los estudiantes a reconocer el acuerdo, las reglas retóricas que se

14 Maturana, H. *El sentido de lo humano*. Santafé de Bogotá, Dolmen Tercer Mundo, 1998.

15 Coll, C. *Concepciones y tendencias actuales en Psicología de la Educación*. En: COLL, C. PALACIOS, J. MARCHESI, A. *Desarrollo Psicológico y Educación*, 2. Psicología de la educación escolar. Psicología y Educación, Alianza Editorial, Madrid, pp. 29 - 64, 2001.

16 Coll, C. *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar*. La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En: MONEREO, C. & SOLÉ, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza Editorial., pp. 435 - 453, 1996.

17 Karmiloff - Smith, A. (Auto - organización y cambio cognitivo. En *Revista Substratum*, Vol. 1, No. 1, Octubre - Diciembre. Páginas 1 - 33, 1992.

han construido para validar un saber y un conocimiento. Ese saber, ese conocimiento en cualquier disciplina se valida en las reglas retóricas que la disciplina constituye, y hacia esas reglas es que se debe invitar al estudiante. No a presentarse como un credo de verdades a las que el estudiante debe acceder, sin que para él o ella signifiquen algo, sin tener sentido, significado.

También es importante señalar que no se pretende hablar de un *laissez faire* en el aula, por el contrario, se hace una invitación a facilitar los contextos en donde a través de los textos y de las dinámicas cotidianas de la clase se generen procesos que faciliten al estudiante en términos de comprensión y de producción la cohesión, la coherencia y la argumentación en sus producciones, pero vistas estas, en términos de una coconstrucción entre el Psicólogo - Profesor y los Estudiantes y no como un monólogo solipsista del primero. Esto es lo que Larreamendy - Joerns¹⁸ ha llamado los procesos de orquestación en el aula, es decir, que el profesor dirija unas dinámicas del decir, del discutir sobre problemas, pero involucrando los contenidos, haciendo que de esta forma los mismos no estén amarrados a la página de un libro sino a la cotidianidad de la vida.

Volviendo sobre la práctica de la enseñanza universitaria, se podría señalar también algunos aspectos sobre la importancia de favorecer los procesos de réplica de investigación básica en el aula. Sin duda, es importante que el estudiante se acerque a la investigación básica para poder realizar miradas amplias, profundas y complejas a las referidas con la aplicación de un campo específico.

La investigación básica no es un Olimpo inaccesible, al contrario, se debe permitir al estudiante que replique los grandes experimentos que han dado a la Psicología luces para comprender mejor sus objetos, y que la consolidan dentro de las ciencias. La investigación básica en los niveles iniciales de formación se debe convertir en una herramienta *sine qua non* para que el estudiante

18 Larreamendy - Joerns, J. F. Interacción social, argumentación y aprendizaje de las ciencias. En: *Alegría de Enseñar*, Número 32, Páginas 28 - 33, 1997.

en - actúe desde sus experiencias vitales los conceptos. A través de ésta, el estudiante aprehende y comprende muchos de los aspectos que involucran el producir conocimiento, partiendo de las bases mismas de la disciplina.

Por otra parte, al retomar el problema de la argumentación en el aula universitaria, se debe entrar a posibilitar en la clase los contextos, las tareas, las lecturas, los compromisos que exige tal trabajo sobre los procesos de pensamiento, sobre los criterios éticos y sobre la persona misma del estudiante.

Es así como se pretende plantear que los procesos de formación en Psicología están determinados por la práctica investigativa, la cual lleva inmersa todas las posibilidades de transformación de saberes y conocimientos. Es claro también que esto exige que el Psicólogo - Profesor vaya mucho más allá, y obliga a que quien enfrenta a otro con la experiencia investigativa tenga claro de qué está hablando y por qué lo hace. No se trata de lanzarlos a un vacío, y luego no tener definidas para sí las estrategias de salida. Es muy importante, y en este sentido la propuesta puede incomodar a algunos, que el Psicólogo - Profesor sepa de Metodología de la Investigación, de Epistemología, de Lógica, de Antropología, de Filosofía, de Lingüística y por qué no decirlo, de Psicología.

Un curso en esta disciplina (y muy seguramente en otras) que no tenga en consideración la práctica del estudiante, no brinda herramientas necesarias¹⁹ (no posibles) para una aproximación clara a los procesos de conocimiento que se esperan de ellos en los cursos de su formación.



19 Piaget realiza una distinción entre lo posible y lo necesario, señalando que el pensamiento va desde las posibilidades hacia las necesidades. Es decir, el pensamiento se dirige desde las múltiples opciones (lo posible) hacia las que son *sine qua non* (necesarias) para llegar a un conocimiento abstracto y profundo. Piaget, J. *Success and Understanding*, Routledge & Keagan Paul, London, 1978.



Bibliografía

- Braunstein, N. *Psicología, Ideología y Ciencia*. México D. F, Siglo XXI, 1975.
- Bunge, M. *La ciencia su método y su filosofía*. Buenos Aires, Ariel, 1985.
- Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la educación escolar. Psicología y Educación*. Madrid, Alianza, 2001.
- Díaz M. *La formación académica y la práctica pedagógica*. Santafé de Bogotá, ICFES, 1998.
- Duval, R. *Semiosis and Human Thought*. N.J, Hildsdale Earlbaum, 1996.
- Gillieron, Ch. La validez en Psicología: Primera, Segunda o Tercera persona?. *En: Cuadernos de Psicología, Departamento de Psicología Universidad del Valle*. Páginas 1 - 33, 1988.
- Goodnow, J. Using sociology to extend our understanding of cognitive development. *En Human Development*. Vol 33, Páginas 81 - 107. 1990.
- Karmiloff - Smith, A. Auto - organización y cambio cognitivo. *En Revista Substratum*, Vol. 1, No. 1, Octubre - Diciembre. Páginas 1 - 33. 1992.
- Kuhn, Th. *La estructura de las revoluciones científicas*. México D. F, Fondo de Cultura Económica, 1962.
- Larreamendy - Joerns, J. F. & Forman, E. Argument analysis: Helping teacher construe classroom discourse. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chigaco, March, 1996.
- Larreamendy - Joerns, J. F. Interacción social, argumentación y aprendizaje de las ciencias. *En: Alegría de Enseñar*, Número 32, Páginas 28 - 33. 1997.
- Maturana, H. *El sentido de lo humano*. Santafé de Bogotá, Dolmen Tercer Mundo, 1998.
- Mayer, R. *Pensamiento, Resolución de problemas y Cognición*. Barcelona, Paidós., 1986.
- Monereo, C. & Solé, I. (Coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza Editorial, 1996.
- Pera, M. *The discourses of science*. Chicago, The university of Chicago Press, 1994.
- Pozo, J. I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata S.A., 1989.
- Rengifo F. J. *El papel de la analogía en los procesos de razonamiento matemático*. Tesis en Psicología, Escuela de Psicología, Universidad del Valle, 1996.
- _____. De mi supuesta animadversión hacia la intervención psicológica. Ponencia presentada en el Cuarto encuentro de egresados y celebración de la primera promoción de Psicólogos de la Corunversitaria, Ibagué (Tolima) Noviembre, 2000.
- _____. Una mirada singular a lo cognitivo. El caso de la Psicología Cognitiva, Patologías Deformantes y Psicologías Culturales. *En: Revista Páginas UCPR. Revista de publicaciones de la Universidad Católica Popular del Risaralda*. Páginas 56 - 72., 2002a.
- _____. *Manual del Curso Psicología Cognitiva I*, Universidad Católica Popular del Risaralda. Documento de circulación interna, 2002b.
- _____. *Contribuciones para perfeccionar la práctica del Psicólogo de la Educación en Colombia*. Documento inédito, Universidad Católica Popular del Risaralda, 2002c.
- Rogoff, B. *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós, 1990.
- Sanchez, Y. El giro lingüístico en Psicología. *En: Revista Colombiana de Psicología*. Núms. 5 - 6. Universidad Nacional de Colombia. Pág. 66-68, 1997.
- Solé, I. y Colomina, R. Intervención psicopedagógica: Una - ¿o más de una? - realidad compleja. *En: Infancia y aprendizaje*, Volumen 87, pp. 9 - 26, 1999.