

MONÓLOGO Y DIÁLOGO

La Formación de Psicólogos analizada desde miradas socioconstructivistas al aprendizaje disciplinar en Psicología

Francisco José Rengifo Herrera
Grupo de Investigación en Cognición, Educación y Formación

SÍNTESIS

El diálogo y el monólogo han sido consideradas dos instancias poco convergentes. Sin embargo, en este documento se pretende mostrar el valor que tienen como herramienta de cambio y de formación. Sin duda, los psicólogos deben enfrentar una realidad frente a los cambios en las formas de enseñanza en las cuales sus propias prácticas para formar profesionales en la Disciplina se transforme. De esta manera se discute sobre los modos de conocimiento y luego se intentan crear relaciones entre estos y la inducción, la deducción y la abducción como herramientas de cambio y creación, para finalmente dar algunas consideraciones sobre las maneras de organizar el proceso de formación de psicólogos.

DESCRIPTORES:

Formación de Psicólogos, Abducción, Creatividad, Aprendizaje Dialógico, Aprendizaje Implícito.

ABSTRACT

Dialogue and monologue have been considered two not very convergent instances. However, this paper will try to show the value of them as tools of changing and formation. undoubtedly Psychologists should face a reality on new changes in ways of teaching and ways where their own professional training practices in the discipline must change as well. Therefore, it will discuss different ways to acquire knowledge and then it will try to create relations among those and the induction, deduction and abduction as tools of change and creation. Finally it will try to give some alternatives on Psychologists vocational training process.

DESCRIPTORS:

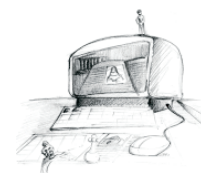
Psychologist Formation, Abduction, Creativity, Dialogic Learning, Implicit Learning.

EN MEMORIA

Durante mi estancia en el invierno de 2005 en la ciudad de Buenos Aires, tuve la bella oportunidad de conocer a **Altair Nunes Porto Filho**, un brasileño, de más de 60 años y compañero de la Maestría. Este hombre – niño narraba con pasión sus encuentros en Recife (Brasil) y en Ginebra (Suiza) con Paulo Freire, contaba de su visita a casa de este sin igual pedagogo y de los aportes conceptuales de él en su vida y en su trabajo.

Pero ante todo contaba que se sorprendía con cada acto de la vida, se sorprendía como criança (niño en portugués). La bondad, la excesiva bondad de este Ser Humano ha cambiado muchas de mis formas de ver dentro de mí, de ver a mi familia y de ver al mundo. Hoy dedico este documento a quien con simples conversaciones me permitió no sólo construir conocimientos, sino también me ayudó a transformar mi forma de Ser. Altair falleció el 17 de Julio de 2005, seis días después que nos despedimos fraternalmente en una madrugada fría. Murió, pero dejó mucho en mi corazón, en mí.

Muito Obrigado, Altair Nunes Porto Filho, 1943 – 2005.



CONTEXTUALIZACIÓN

La formación profesional implica un proceso que va mucho más allá de una mirada a los contenidos sobre los que se forman los estudiantes. Esta perspectiva, algo añeja (y no en el sentido de los buenos vinos), se convierte en una de las praxis que aún queda por transformar en los Programas de Psicología¹ del contexto colombiano. Esto hace necesario una reflexión sobre qué es conocer y cómo explicar y comprender que el conocimiento no es tan sólo una acción solipsista y monológica, como tampoco técnica, sino como lo señala Rivière (2003/1993), una acción de conocer que se da en lo vivencial y experiencial, tal como lo proponen desde la Filosofía autores como Husserl o Merleau – Ponty (referidos por Varela, Thompson y Rosch, 1992), o en el marco del devenir desde el movimiento y la emoción como lo señala Rengifo (en prensa) y Valsiner (2005) respectivamente, pero sobretodo reconociendo que lo esencial en las aproximaciones al conocimiento y al desarrollo de los seres humanos se enmarca en su condición de movimiento permanente, por tanto en su condición

dinámica, lo cual pone en duda que se pueda dar cuenta del aprendizaje, el conocimiento o los afectos sólo desde estados alcanzados de manera teleológica y que si debe ser vista como una condición teleonómica. Por tanto, este documento parte de estas consideraciones teóricas y propone que las explicaciones e interpretaciones sobre la Formación en Psicología pasen por una reflexión que trascienda la mirada sobre esta temática como un sustantivo y reconozca que también es un verbo.

Tomando como base lo señalado arriba, este documento realizará un recorrido por los siguiente tópicos para pensar la formación de Psicólogos: En primer lugar, se pretende realizar un recorrido por los modos de conocer propuestos por Wells (2001) en el que se hace un breve recorrido historiográfico alrededor de las maneras como los seres humanos han configurado diferentes formas de acercamiento a la realidad. Esto permitirá que se puedan relacionar los modos de conocer con las formas de enseñanza que predominan en la formación de psicó-

¹ Versiones de este documento fueron presentadas al XVI Congreso Nacional de Estudiantes de Psicología. Manizales, Octubre de 2003 como conferencista invitado y al IV Congreso Iberoamericano de Psicología en Santiago de Chile, Julio de 2004, como ponente. De igual forma agradezco a los estudiantes, co - labradores de conversación en el aula y que en muchas ocasiones, con plena claridad, contribuyen a que pueda seguir escribiendo textos como éste. También agradezco a mis compañeros del Comité Curricular quienes con sus oposiciones han hecho crecer, como la buena levadura, mis ideas. Este texto es producto, sin más, de andar en hombros de gigantes.



logos al verse ésta descontextualizada de una realidad disciplinar y/o profesional.

Posteriormente, se intentará presentar una relación entre la formación como espacio dialógico y de indagación para relacionar ésta con una propuesta, algo general, sobre la emergencia de las competencias relacionadas desde la dicotomía rigor y pertinencia, como vía para salir del callejón en que se encuentran los profesores de las Facultades de Psicología que todavía consideran al aprendiz como una *tabula rasa* y que por ende, el monólogo es la vía ideal para el aprender y para desarrollar las competencias.

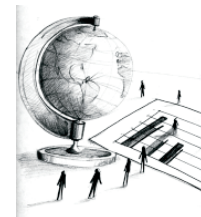
LOS MODOS DE CONOCER Y LA ENSEÑANZA DE LA DISCIPLINA

Hace un tiempo el Programa de Psicología de la UCPR contó con la visita de la Profesora Marta Soler Gallart de la Universitat de Barcelona, quien compartió durante su estancia un libro de Gordon Wells (2001), el cual ofrece una mirada amplia y aclaratoria sobre la construcción de conocimiento, su título, «Indagación Dialógica: hacia una teoría y práctica sociocultural de la

educación». En él se brinda una revisión de conceptos alrededor de las posturas de Vygotsky, Halliday y Bakhtin y retoma una serie de elementos generales sobre los desarrollos de las posturas dialógicas como estrategias que transformen el proceso educativo, y que van más allá de un recetario o un método para enseñar (aunque queda la sensación que entre más se divulgue la propuesta de Wells más terminará convirtiéndose en un método y no en una actitud de vida, tanto de los docentes como de los estudiantes).

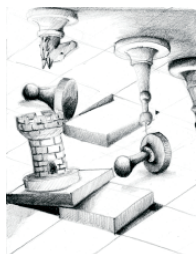
Al retomar las cuatro grandes instancias propuestas por Vygotsky sobre el enfoque genético del desarrollo del conocimiento, Wells inicia un recorrido considerando entonces la génesis del mismo dividiéndolo en lo *filogenético*, lo *ontogenético*, el *desarrollo histórico de una cultura particular* y lo *microgenético*². Estas cuatro categorías permiten pensar en la necesidad de hacer un acercamiento al conocimiento desde una perspectiva menos solipsista de éste y más determinada por la socialización, por las interrelaciones y por la co - generación de sistemas semióticos a través de los cuales se constituye en el sujeto la realidad.

2 Hay que señalar que lo filogenético implica la condición evolutiva de los humanos como especie, lo ontogenético por la condición de desarrollo de los individuos a lo largo de la vida; el desarrollo histórico de una cultura particular como el espacio específico en donde se da la ontogénesis y lo microgenético como «dependiente de la situación, de la manera como interpreten los participantes y de los recursos que puedan aportar a la construcción de soluciones para los problemas que (se) plantea» (Wells, 2001, pág. 73).



Wells (2001) señala que los Seres Humanos, a lo largo de su historia como especie, han ido constituyendo diferentes modos de conocer, y que uno de los modos iniciales a través de los cuales comienza la construcción de esos conocimientos se da en lo **instrumental**, que está implicado en el uso de instrumentos para mediar en las actividades. Este conocimiento no puede haber surgido por una racionalidad mejorante (condición solipsista), o por una condición de autoreferencia y autoconciencia tal como lo señala Rengifo (2002a), pues los seres humanos no construimos conocimientos en solitario, sino a partir de las relaciones. Al contrario, los modos instrumentales deben ser vistos desde una perspectiva de la multiplicidad de necesidades de uso que las herramientas constituían, y aunque es el modo de conocimiento más básico, implica considerar que ese conocimiento instrumental emergía en colectivos, pues tiene que ser visto como un espacio dialógico de co - construcción.

Igualmente, a través de diferentes formatos semióticos y que incluirían hasta lo mimético, se fueron generando las posibilidades de surgimiento del conocimiento **procedimental**, en el cual se pretendía que el grupo pudiera apropiarse del conocimiento producto de lo instrumental.



De igual manera, a partir de estos elementos se dieron una serie de posibilidades «... para decidir las acciones a realizar en unas ocasiones concretas y coordinar lo que se hubiera acordado, los participantes no sólo debían ser capaces de describir sus propuestas, sino también de explicarlas y justificarlas en función de su comprensión de las relaciones existentes entre los fines y los medios y las causas y las consecuencias» (Wells, 2001, pág. 76). Este conocimiento consensuado y legitimado implica coordinaciones e implica comprensiones más generales y es el que Wells denomina conocimiento **sustantivo**.

Tal vez de manera paralela surgió el modo de conocimiento **estético** que parte de evaluar determinados elementos, inicialmente inspirándose en lo mítico. Sin embargo, este modo de conocimiento que está emparentado con el conocimiento sustantivo, cada vez más se ha ido diferenciando y se ha ligado con la creación, con lo bello, con lo que el momento y el contexto cultural consideran como belleza.

Estos conocimientos son claramente identificables en los registros que se tienen de la evolución homínida desde hace unos 50 mil años aproximadamente. Sin embargo, se hará un recorrido rápido

por estos modos para señalar un poco más a fondo respecto a otros modos de conocimiento que son de principal interés: El conocimiento teórico y el metaconocer.

Ahora bien, el recorrido historiográfico que realiza Wells y que se retoma en este documento se presenta de una manera muy general y tal vez con cierta linealidad anglosajona, y es allí donde se haría necesario agregar que existen básicamente dos formas de concebirlo desde la Psicología Cognitiva, pues éste es abordado bien sea desde una visión sobre la modularidad de la mente que conduce a una compartimentalización del conocimiento a la manera fodoriana³, en donde la explicación desde los modelos de Procesamiento de Información plantea un conocimiento que se construye, si es que cabe la palabra, gracias a los mecanismos, estructura y arquitectura de la «mente»⁴, o también puede ser visto a la manera piagetiana, como desarrollado a partir de dominios generales y en donde el conocimiento básicamente apunta a una teleología, a una visión del mundo como si los seres humanos fueran lógicos *booleanos* que operan sobre la realidad desde la lógica formal, como lo ha señalado recientemente Rengifo (2005).

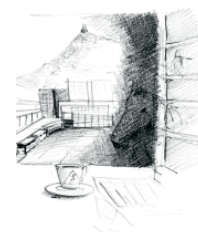
Esas dos grandes visiones derivan una serie de inconvenientes que implicarán para la formación una reconsideración de dichas perspectivas, pues se sigue explicando desde algunas perspectivas que «el conocimiento está en la cabeza de los sujetos» (ver Rodríguez y Moro, 1999 para una crítica) como representaciones computables. Pero, sin duda, hay que discutir que la explicación va mucho más allá.

Obviamente no es apostar a las explicaciones desde el «entre»⁵ que tanto promulga la Psicología posmoderna, sin considerar que existen planos tanto en lo individual como en lo colectivo que permiten explicar la emergencia del conocimiento en la Condición Humana. Esta emergencia deberá ser abordada desde el signo como herramienta mediadora y como transformadora de la condición representacional del individuo y de las comprensiones legitimadas en la Historia Cultural de los grupos que intentan aprehender un problema, un fenómeno o un objeto de conocimiento, reconociendo entonces en el signo una función bicéfala en tanto herramienta de pensamiento y de comunicación (Rodríguez y Moró, 2002).

3 Para una ampliación ver FODOR, J. (1986) La modularidad de la mente, Ediciones Morata: Madrid.

4 El concepto de mente se pone en comillas porque hay que discutir si realmente esta sustancia es una vía para acceder a la comprensión de lo Psicológico. Pero esto es tema de otro documento, ver Rengifo (en prensa).

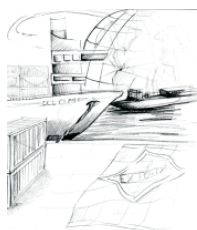
5 El entre deberá entenderse como referido a aquellas posturas que consideran que hay que abandonar al sujeto y sólo centrarse en las relaciones, sin considerar tampoco al contexto.



La Psicología necesita considerar que no sólo las instancias intrapsicológicas (los procesos psicológicos) son la herramienta para llegar a comprender las formas de cognición (Ver Rengifo 2002a), en especial aquellos que siguen pensando el problema del conocimiento como algo ubicado en la cabeza del sujeto, donde no existe mediación con otros. Las relaciones de surgimiento de la subjetividad pasan tanto por lo intrapsicológico cuanto por lo interpsicológico y en el medio de esta relación el signo como herramienta semiótica que transforma el conocer, tal como lo intenta demostrar Rengifo (2005) en relación con las explicaciones sobre la semiosis derivadas de la teoría de C. S. Peirce.

CONOCIMIENTO TEÓRICO Y METACONOCER: ¿RELACIONES CON LA SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS?

La diversificación de los sistemas de producción en las sociedades humanas fue generando la transformación de las relaciones de todo el colectivo con dichas producciones, de tal manera que ya parece que no todo el grupo se dedicaba a todas las actividades. Algunos de estos subgrupos pudieron haberse dedicado a sintetizar e investigar sobre el conocimiento instrumental, procedimental, sustantivo y estético, lo cual convertía a



estos modos de conocimiento en objetos de estudio. Esto implicó un acercamiento más formal sobre la estructura de los otros modos de conocer y que deriva en lo que Wells denomina conocimiento **teórico**. El surgimiento de este tipo de conocimiento depende en gran medida del desarrollo de la que podría ser considerada como la tecnología más importante en nuestra historia como especie: La escritura. Sin ésta, el conocer teórico no hubiera podido emerger, pues la escritura transformó nuestras maneras de establecer relaciones, las formas como consideramos el mundo y las diversas posibilidades de transformación más allá de la oralidad (Olson, 2001).

La escritura es sistematización, es categorización, es operacionalización y todo esto implica la necesidad de enfrentar el mundo de una manera menos intuitiva y con mayores posibilidades heurísticas. Tal como acota Wells:

«Los sistemas de escritura totalmente desarrollados, como los del Egipto, la Grecia o la China de la antigüedad, permitían al escritor representar, no sólo los objetos del mundo – como en las pinturas rupestres – sino también la manera en que esos objetos se interpretaban en los significados proposicionales del lenguaje hablado» (Wells, 2001, pág. 80)

Lo anterior puede explicar cómo se pasó, en un momento de la Historia de la especie, a la producción de artefactos de conocimiento con los que se podían transformar las acciones y que no estaban ligados estrictamente a la acción concreta sino al representar, al formalizar, a la abstracción y por tanto a la deductibilidad de la realidad.

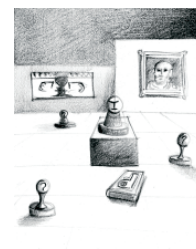
Por otra parte y como colofón a su descripción, Wells presenta lo que él llama el **metaconocer**, como modo de conocimiento que cierra el ciclo de desarrollos (un tanto teleológico y que debería presentarlo desde una mirada más dialéctica) de las formas como los seres humanos intentan hacer una aprehensión de la realidad. Este modo de conocimiento, muy reciente en la historia humana, implica la necesidad de hacer reflexión acerca de éste, pero también en un sentido de reflexionar acerca de lo que los seres humanos llegan a saber. Este tipo de estudios permitió desarrollar lo que es conocido como «Teoría de la mente», y que pretende dar cuenta de las inferencias que se hacen respecto de lo que otros «tienen en mente» y acerca de cómo se representan, creen y explican la realidad.

De todas maneras, el metaconocer implica un espacio intrapsicológico, tal como ha sido el itinerario dado

desde las teorías del desarrollo cognitivo, pero también es un espacio dialógico (Riviere, 2003/1993), pues éste se sintetiza en tanto:

«los participantes reflexionan conjuntamente sobre por qué actúan y piensan como lo hacen. Además, tomando parte de este discurso los individuos se apropian del marco de referencia cultural para pensar sobre el pensamiento y empiezan a aplicarlo a sí mismos (Olson y Astington, 1993)» (Citados por Wells, 2001, pág 84).

Ahora bien: ¿qué relación tienen los diferentes modos de conocimiento presentados hasta aquí con la formación en Psicología?. Lo primero que permite reflexionar la lectura del texto de Wells tiene que ver con que el conocimiento se transforma en la acción y en el uso del mismo. Esto implica que se tenga que reflexionar acerca de cómo los sistemas educativos han estado de espaldas a dicha realidad innegable de construcción de conocimiento en contextos y de sistematización de los mismos como herramienta fundamental para la transformación, tanto de las formas de pensamiento (lo intrapsicológico), como de comunicación (lo interpsicológico). El ignorar que el conocimiento cambia en el marco de sus usos genera que las prácticas educativas, y en espe-



cial las que tienen que ver con la formación de Psicólogos, sean vistas desde una mirada formalizadora y que en ocasiones recurre a lógicas de enseñanza que dejan por fuera cualquier condición abductiva del razonamiento.

INDUCCIÓN Y DEDUCCIÓN

Existen dos formas tradicionales de definir los tipos de razonamiento: Inductivas y Deductivas. Estas caracterizan las maneras como se aborda y comprende la realidad desde la producción de conocimiento teórico e incluso del metaconocimiento y son muy valoradas, en especial en los contextos donde se pretende formalizar en extremo la realidad, como en el caso de las Unidades Académicas de las Universidades. Estas dos formas como se razona, y que la Psicología Cognitiva ha abordado ampliamente, en especial en las versiones Cognitivas de Procesamiento de la Información (Ver los trabajos de Jonson – Laird para tener un ejemplo), son las que se consideran como herramientas *sine qua non* para las transformaciones del conocimiento tanto en el individuo, como en las Ciencias (Carretero y Rodríguez Moneo, 2004).

Bien es sabido que desde ciertas posturas se privilegia la Inducción,

de tal manera que se parte de hechos específicos y particulares para luego pensar las diversas formas en que dicho conocimiento específico puede extrapolarse a contextos generales. Por otra parte, también existen lógicas de razonamiento Deductivo que implican la generación de hipótesis generales que luego se verifican en los contextos específicos y de esta manera se intenta generar una aproximación a la realidad. En esta dicotomía aparecen diversas explicaciones acerca de lo «Psi», cada una de las cuales aborda el Psi – cológico de forma particular.

Los diferentes Sistemas Psicológicos retoman dichas lógicas de razonamiento y de una u otra forma pretenden definir la manera como se hace Psicología. Cada uno de dichos sistemas hace un énfasis, se inclina y proclama una visión que considera debe ser la adecuada para dar cuenta de cómo esas formas de razonamiento producen una actividad de cambio en la conciencia, la inconsciencia o la conducta.

Las formas de razonamiento inductivo parecen permitir la emergencia de lo idiosincrásico, lo particular y lo funcional. Es así como es posible pensar que lo inductivo involucra más al Yo, al individuo, a las formas como éste interpreta la realidad. De otro lado, las formas



de razonamiento deductivo parecen privilegiar las formalizaciones, las reglas, las estructuras, la generalización y por tanto permiten las relaciones entre el «nosotros», en lo objetivo, desde la perspectiva de acuerdos intersubjetivos a partir de sistemas de mediación como el lenguaje, entre otros. Con lo anterior no se pretende decir que se tenga que optar por alguna de las dos formas de razonamiento, lo que se quiere señalar es que en la relación entre estas dos formas es donde se producen las transformaciones del conocimiento, en este caso, del conocimiento de la disciplina psicológica.

En esa relación aparece el problema de por qué no se puede adjudicar solamente la concepción del conocimiento a uno de los dos polos descritos. Lo que se señala es que en dicha relación aparece un tercer sistema que C. S. Peirce denomina la *Abducción* y que estaría mucho más cercana a la posibilidad de transformación y re – creación de los modos de conocimiento que se tienen (los heurísticos señalados por Newell y Simon, 1972 citados por Carretero, 2004). Por tanto se podría pensar, y de nuevo aparece el número tres en el que tanto insiste Peirce, que es en la relación Yo – Nosotros la que aparece como condición necesaria para que se den los procesos de cambio en lo Psicológico.

Tal vez como necesidad, tal vez como insalvable e innegable realidad ni la *Inducción*, ni la *Deducción* por sí mismas hacen posible las transformaciones del conocimiento, sino otro tercero, la *Abducción*, como manera de intuir y reestructurar la acción la que hace posible que ese conocimiento subjetivo u objetivo, sea renombrado, recreado y reconstruido. Se ha insistido que las relaciones de lo intrapsicológico (Yo) con lo interpsicológico (Nosotros) están mediadas por el signo como herramienta de transformación tanto de las formas de pensamiento (Yo) como de las formas de comunicación (Nosotros) y que implican la generación de herramientas semióticas.

Es difícil aceptar que la condición psicológica humana pase solamente por las conductas, pero también es poco probable que pasen únicamente por las condiciones de las representaciones atrapadas en la cabeza de las personas. El Ser Humano no es sólo producto de las contingencias, tampoco sólo de los modelos mentales que creamos del mundo, como lo señalan los modelos cognitivos de Procesamiento de la Información. Mediamos entre las contingencias y los modelos con sistemas semióticos que transforman las subjetividades propias y que transforman las subjetividades de los otros, es decir se **transforman** en



tanto establecen relaciones Yo – Nosotros. Es así como no se puede seguir apostando a lógicas adaptativas (como lo señalan las perspectivas del racionalismo dialógico), sino que se debe considerar que la transformación de la subjetividad ocurre en lo abductivo en tanto co – construcción y re – creación de las formas como se comprende y sistematiza la realidad, a la manera de los modos de conocimiento teórico y del metaconocer ya señalados. Esa re – creación se da en las relaciones dialógicas de sujetos que intentan co – elaborar sistemas explicativos acerca de la realidad y esos sistemas explicativos impactarán tanto al individuo como al colectivo.

Siempre habría que pensar que la condición psicológica humana emerge de las relaciones entre, pero sin dejar al sujeto vacío. Al contrario, lo que interesará siempre, y lo que define a la Psicología como disciplina, es que pretende dar cuenta del sujeto que se subjetiviza en la relación y que crea significados de la realidad, pero en el innegable entrelazamiento con otros y pone en juego las condiciones de lo que Valsiner (1997) denomina «Separación Inclusiva», como estrategia para explicar que no se puede concebir al sujeto como **A**, en solitario, cuando lo que da su posibilidad de

definición como tal está en sus relaciones con lo que es **No – A** y por tanto la definición del primero se enmarca en lo que No es. Es así como la separación inclusiva debe ser una condición de base para la aproximación psicológica y no tratar de segmentar **A** para diseccionarlo en partes, pues **A** también se configura en las relaciones con lo que no es, es decir con **No – A**.

Ahora bien, el lector se podrá preguntar ¿y qué pasó con lo referente a la formación de Psicólogos? Si el conocimiento implica una relación Yo – Nosotros por qué en las aulas de Psicología se sigue insistiendo por parte de muchos profesores universitarios en sólo lo monológico. Los monólogos (cuando son practicados sólo por el profesor) reducen al estudiante a una condición de cosa absorbente de conocimientos NO mediados y NO re – creados, que impiden la generación de abducciones y por tanto empantanar y empobrecen el conocimiento en, desde y para la Disciplina. Los monólogos son procesos que implican la reflexión, el pensar, el ocio. Sin embargo, como lo que el estudiante piensa y elabora no es considerado, sus monólogos (los del estudiante) nunca tienen cabida en los diálogos (que tampoco la tienen) durante las sesiones de clase.



Lo paradójico, y esto ya se ha señalado en otros documentos (ver Rengifo, 2002b), es que existe una escisión en las prácticas educativas en la formación de Psicólogos, porque desde la Psicología se han realizado valiosos aportes al diseño de los dispositivos culturales de aprendizaje que permitan la comprensión en escuelas y colegios. Se habla de constructivismo y se dice que se debe promover que los maestros de las escuelas permitan que los niños construyan un saber; se dan ideas acerca de cómo evaluar a los niños; se investiga el papel de la escritura en las transformaciones cognitivas de los pequeños y para sorpresa se enseña en las aulas de las Unidades Académicas de Psicología a la mejor manera tradicional, desde la estructura sintáctica de los contenidos, sin considerar la función, la praxis y por tanto el sentido, pretendiendo conducir al estudiante a sistemas deductivos (y concebidos como teleológicos) que eliminan cualquier inducción y por tanto frenan la posibilidad abductiva del mismo, lo cual conduce al no diálogo, como si no se tuviera tanto que aprender de la lucidez de los estudiantes durante sus intervenciones en las aulas. Situación paradójica después de tantos años, tantos congresos y tantos textos hablando sobre la construcción de la subjetividad en la relación con otros.

Si la especie *Hommo Sapiens* a lo largo de su filogénesis ha ido generando conocimientos desde el uso de los mismos: ¿por qué en la formación de Psicólogos se sigue insistiendo que sólo aquello que está dado desde un lugar de canon inamovible es lo dictable? Es necesario reconsiderar cómo el monólogo cumple una función, pero como estrategia metacognitiva, pero este monólogo sólo se enfrenta a la transformación si crea relaciones abductivas en los diálogos con los pares y con los profesores. Pero si el monólogo es la herramienta de relación del Profesor, la teleología del libro guía del profesor terminará eliminando cualquier espacio de re – creación del conocimiento.

Es, por tanto, necesario que se consideren algunas acciones en torno a la formación. Acciones que pasan por la necesidad de pensar que la forma como se pueden construir conceptos que hagan parte de «la piel» de los estudiantes, y que no requieran de evaluaciones de memoria, teleológicas y con aroma a fascismo. Estas acciones pasan por considerar al ejercicio investigativo (o práctica investigativa) como condición *sine qua non* del proceso académico y que retome tanto las opciones de ejercicio de investigación desde lo básico y lo aplicado (incluyendo los proyectos de desarrollo)



tanto desde los momentos de formación en fases básicas como teóricas y profesionales. Estas herramientas de enseñanza han permitido que se pueda apreciar cómo se hace posible al estudiante la construcción reflexionada de un saber, en una relación clara y motivadora, de diálogo y colaboración que pueda establecer transformaciones de su conocimiento.

DEL DISCURSO A LA ACCIÓN FORMATIVA EN LAS AULAS DE PSICOLOGÍA

El Programa de Psicología de la Universidad Católica Popular del Risaralda ha venido apostando a permitir espacios para este tipo de ejercicios, aunado al hecho de enfrentar una reforma curricular al Programa (puesta en marcha en Julio de 2005) que implicó el paso de un currículo agregado a un currículo integrado⁶. Por ejemplo, en el curso Psicología Cognitiva II se ha trabajado los procesos de transformaciones de las inteligibilidades partiendo de Piaget hasta acercarse a los desarrollos sobre Semiótica y Cognición planteados por Valsiner (1997), Rosa (2000, 2004), Rodríguez y Moro (1999).

Se parte de un eje problémico⁷ que articula la discusión a lo largo del semestre y que tiene relación con el cómo las relaciones dialécticas de lo biológico y lo cultural hacen posible la emergencia de lo psicológico. Estos elementos se discuten primero desde un marco epistemológico y teórico; luego se realiza un acercamiento a las concepciones generales que se evidencian en los modelos postpiagetianos. Este acercamiento implica el inicio del trabajo investigativo a través de lo que se denomina prácticas investigativas de la asignatura y en donde los estudiantes realizan un informe investigativo a través de replicar una investigación de punta, obviamente a través de un estudio de caso. Este trabajo tiene el seguimiento de una Asistente del curso y que acompaña a los estudiantes, así como de un Manual del Curso producido por el profesor y el asistente del curso.

Este ejercicio investigativo desarrolla a lo largo del curso, aunado a la elaboración de estructuras (esquemas gráficos presentados en transparencias), como ejercicio de discusión permite que los estudiantes discutan desde lo que creen y se conviertan los espacios de clase en lo que Larreamendy (1997) llama los pro-

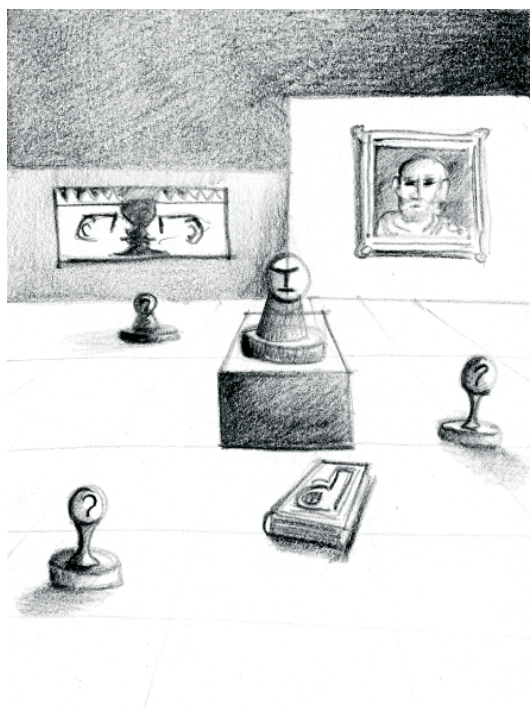
6 Para una ampliación ver el «Proyecto Educativo para la Formación de Psicólogos en la UCPR» Documento presentado al Ministerio de Educación como correquisito para Estándares de Calidad del Programa.

7 El cual debe ser asumido como un escenario de entrecruces dialécticos en donde los problemas determinan la naturaleza de las discusiones y no los contenidos los que cierran el marco de desarrollo conceptual de los estudiantes.

cesos de «orquestación» en el aula. El profesor se convierte, así, en un dinamizador e interviene en momentos puntuales de la discusión para especificar o para generar cierres conceptuales, creando un proceso de canalización cultural del conocimiento.

Tomando como base lo que se ha señalado en los últimos párrafos, hay que pensar que el monólogo estaría muy cercano al metaconocer, pero sólo si se acepta que éste surgirá de las proposiciones, convergencias y divergencias que otros, en el diálogo le propongan. Estos diálogos son los que deberán consolidar el proceso de construcción conceptual del estudiante, pues lo que interesa no es tanto el acceso a conocimientos explícitos como los que se narran

en una evaluación, sino los cambios en los elementos de aprendizaje implícito, como lo presenta Martín (2005), en donde señala que los cambios significativos en el aprendizaje pasan por las discusiones sobre lo que implica un *savoir faire* y no un *savoir dire*, en la distinción francesa. Como lo indica Juan Ignacio Pozo, de manera jocosa, lo que debe preocupar en los procesos de formación es el «zombi que habita en nuestro ser», no lo que explícitamente es referido en el discurso diario, sino lo que implícitamente está en las acciones de los que enseñan, cada vez que el sistema se altera, se genera una reforma curricular o se cuestiona el lugar del monólogo, el «zombi» reaparece para negar al estudiante su condición de sujeto abductivo y creador.



BIBLIOGRAFIA

CARRETERO, Mario Introducción al constructivismo, Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO – Argentina y UAM, 2004.

CARRETERO, Mario y RODRÍGUEZ MONEO, María. Ideas previas y cambio conceptual, Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO – Argentina y UAM, 2004.

LARREAMENDY – JOERNS, Jorge Fernando. Interacción social, argumentación y aprendizaje de las ciencias. En: *Alegría de Enseñar*, Número 32, Páginas 28–33, 1997.

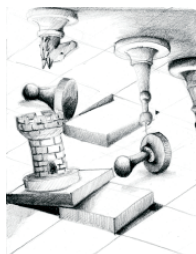
OLSON, David. El mundo sobre el papel: impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Ediciones Gedisa, Barcelona, 2001.

MARTÍN ORTEGA, Elena. Curso «Formación del profesorado y cambio conceptual: El papel de las creencias en el cambio educativo». Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Buenos Aires, FLACSO – Argentina y UAM, 2005.

RENGIFO - HERRERA, Francisco José. Una mirada singular a lo cognitivo. En: *Páginas : Revista Académica e Institucional de la Universidad Católica Popular del Risaralda*, Pereira. No. 62., Mayo de 2002, pp. 19- 36. 2002a

_____, más allá de la pedagogización : hacia una propuesta epistémica de la acción educativa en la formación de psicólogos .- En: *Páginas : Revista Académica e Institucional de la Universidad Católica Popular del Risaralda*, Pereira. No. 63, p. 24-45, 2002b.

_____, Del sujeto de las operaciones al sujeto de la cultura .- En: *Páginas : revista Académica e Institucional de la Universidad Católica Popular del Risaralda*, Pereira. No. 71, p. 5 -19, 2005.



_____, ¿Es sostenible el concepto de Teoría de la Mente o es necesario reemplazarlo por el de Teoría del Signo y la Actividad?: Semiosis, pensamiento y comunicación en el desarrollo psicológico humano.- En: *Grafías Disciplinarias de la UCPR. Psicología*. Universidad Católica Popular del Risaralda, Pereira. No. 2, En Prensa.

RIVIERE, Ángel. Las multitudes de la Mente. En: RIVIÈRE, Ángel: *Obras Escogidas, Volumen I Diálogos sobre Psicología: De los cómputos mentales al significado de la Conciencia*. Editorial Médica Panamericana, Madrid, 2003/1993.

RODRÍGUEZ, Cintia y MORO, Christiane. El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan. Ediciones Paidós, Barcelona , 1999.

RODRÍGUEZ, Cintia y MORO, Christiane. Objeto, Comunicación y Símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. En: *Estudios de Psicología, Volumen 25, Número 3*, pp. 323 – 338, 2002.

ROSA, Alberto. ¿Qué añade a la Psicología el Adjetivo Cultural?. En: *Revista Anuario de Psicología de la Universidad de Barcelona, Volumen 31, Número 4*. Ediciones Paidós, Barcelona, Diciembre de 2000, pp. 27 – 57, 2000.

_____. *Enfoques socioculturales y Educación*. Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO – Argentina y UAM, 2004

VALSINER, Jaan. *Culture and the development of children's action : a theory of human development*, John Wiley & Sons, New York, 1997.

VALSINER, Jaan. Soziale und emotionale Entwicklungsaufgaben im kulturellen Kontext. En: J. Asendorpf & H. Rauh (Eds), *Enzyklpädie der Psychologie. Vol. 3. Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 2005

VARELA, Francisco J., THOMPSON, Evan, ROSH, Eleanor. *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Ediciones Gedisa, Barcelona. 1993.

