

La epistemología “interna” de la investigación y su significado formativo para los psicólogos

["Internal" epistemology of research and educational meaning for psychologists]

José Antonio Castorina

Resumen: Este trabajo pretende justificar la relevancia de los análisis epistemológicos para la formación de los psicólogos, pensando principalmente en la actividad de investigación. En primer lugar, se establece la especificidad de dicho análisis respecto de otros niveles de la investigación. En segundo lugar, se formulan a modo introductorio algunas cuestiones meta teóricas, y se esbozan ciertos análisis. Se pone de relieve la importancia del análisis conceptual, buscando eliminar la ambigüedad e imprecisión de las nociones psicológicas; se reflexiona sobre la intervención de las presuposiciones filosóficas en la investigación, según una perspectiva escisionista y otra dialéctica; se consideran las condiciones sociales del conocimiento y su relación con la conquista de la objetividad. Finalmente y en base a lo analizado, se precisan los rasgos de la actividad meta teórica “mientras se produce el conocimiento” y su impacto sobre la formación de los psicólogos. En este sentido, se defiende la adopción de un pensamiento crítico, asumiendo una doble tradición intelectual.

Palabras clave: Epistemología; Psicología; Formación; Análisis conceptual.

Abstract: This paper seeks to justify the relevance of epistemological analysis for psychologists' formation, thinking mainly in the research activity. Firstly, the specificity of the analysis over other research levels is established. Second, are formulated in an introductory way some meta-theoretical issues, and certain tests are outlined: It highlights the importance of conceptual

analysis, seeking to eliminate the ambiguity and imprecision of psychological notions of common sense; reflects on the intervention of the philosophical presuppositions in research, according to a dialectical perspective and another escisionist; social conditions of psychological knowledge and its relation to the seizure of objectivity are considered. Finally, according to the analysis, the features of the meta-theoretical activity is required and its impact on the psychologists' formation "while knowledge is produced". In this sense, the adoption of critical thinking is defended, assuming a double intellectual tradition.

Keywords: Epistemology; Psychology; Training; Conceptual Analysis.

Introducción a los problemas meta conceptuales

El pensamiento filosófico y epistemológico no siempre se pueden distinguir nítidamente de la propia producción de conocimiento en Psicología. Así, la investigación psicológica sobre el cambio conceptual, la naturaleza de la creatividad en el desarrollo, o la índole de la actividad mental debe prestar atención a la obra de los filósofos. En este sentido, Bruner es un buen ejemplo de aquellos psicólogos que se han negado a limitar la investigación psicológica a lo disciplinario, evocando a los grandes psicólogos influidos positivamente por la filosofía y la epistemología, entre otros, a Piaget por el pensamiento de Kant, Chomsky por Descartes, o Vigotsky por el pensamiento hegeliano (Bruner, 1990).

Recíprocamente, la actividad de los filósofos no podría ser considerada como separable de modo tajante de la actividad en el dominio psicológico (Phillips, 1996). Identificar y elucidar problemas asociados con el uso de los conceptos, así como disolver ambigüedades y razonamientos falaces, establecer la aceptabilidad de las metáforas, explicitar los presupuestos ontológicos y epistemológicos de la obra de los psicólogos. Pero para filosofar necesitan del material intelectual provisto por la psicología, convirtiéndose en epistemólogos de la psicología. Se trata de una actividad que no se puede distinguir terminantemente de las reflexiones que hacían ciertos investigadores en psicología. Así, al hacer investigación en ciertos dominios de la psicología, Bruner contribuyó significativamente al pensamiento filosófico de la psicología, entre otras, por su influyente clasificación de las ciencias en "paradigmáticas",

basadas en las explicaciones causales y en “narrativas”, basadas en la interpretación de la cultura.

Es plausible que haya diferencias entre ambas actividades intelectuales, aunque sus propósitos se solapen, dado que los filósofos se ocupan de problemas que interesan a los psicólogos y hasta utilizan procedimientos propios de los psicólogos. Por su parte, el interés filosófico sobre meta cuestiones se plantea, en la investigación psicológica, pero usualmente los psicólogos las tratan de un modo menos refinado. Más aún, se puede afirmar que ciertos problemas filosóficos forman parte de la estructura de la investigación psicológica, respecto de las representaciones sociales, las prácticas educativas, o del desarrollo del lenguaje. Dicha estructura incluye, primeramente, la producción empírica de fenómenos que permiten suscitar y testear las hipótesis sobre un campo de conocimiento, por ejemplo, si un investigador elabora una hipótesis acerca de si un grupo de alumnos se cuestiona sus ideas previas sobre un contenido histórico en el aula, bajo ciertas condiciones didácticas; en segundo lugar, se hace investigación teórica cuándo se elabora una explicación teórica para los fenómenos empíricos que se estudian. Así, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo formulado por Vigotsky pretendió dar cuenta de las transformaciones de los conocimientos reales de los alumnos en sala de clase, apoyados por quienes saben más.

El análisis y la crítica conceptual, o epistemología “interna” de la psicología, también se pueden considerar parte de la investigación del campo disciplinario, y se ocupan de elucidar la vaguedad o la precisión de las definiciones utilizadas por los investigadores, de establecer cuánta distancia han tomado los conceptos de las nociones del sentido común; cuál es la naturaleza de las proposiciones y las metáforas que conforman la teoría, y si se ha alcanzado la consistencia de los enunciados de esta última (Machado et al, 2000). Se hacen análisis de los conceptos del núcleo duro de las teorías, en su significado actual y sobre todo en la reconstrucción histórica de su formación, en una articulación entre epistemología e historia de la psicología (Talak, 2009). Principalmente, buscan explicitar los presupuestos filosóficos que subyacen a la formulación de los problemas, a las elecciones metodológicas, así como a los diferentes modelos explicativos y su fundamentación (Castorina, 2014). Y lo que es muy significativo, se examinan la intervención de las condiciones sociales sobre la investigación psicológica, en particular las prácticas sociales y

los valores (Talak, 2014) En una investigación psicológica de muy buen nivel, las tres modalidades sostienen una interacción inestable y productiva (Machado et al., 2000).

Ahora bien, en los ámbitos académicos inspirados por alguna forma de positivismo se observan fuertes desajustes entre las modalidades de la investigación, particularmente porque la creencia en el poder excluyente de la metodología única ha obstaculizado el reconocimiento positivo de los estudios epistemológicos. Por lo general, tales estudios han sido calificados como pura especulación filosófica que no tienen nada que aportar a la investigación científica. En contra de esa perspectiva tenemos razones para pensar que no hay una única manera de producir y verificar los conocimientos, y que las controversias sobre cuestiones meta teóricas han jugado un rol significativo en la historia de la psicología (Laudan, 1977)

Respecto a lo último, se puede señalar que las cuestiones conceptuales se incorporaron en la práctica de las ciencias como parte central de las evaluaciones de la credibilidad de un programa de investigación, incluso en la historia de la psicología. Las principales discusiones en psicología del desarrollo y de la educación han sido meta teóricas y no de naturaleza empírica. Se pueden mencionar, entre muchas otras, la controversia acerca de la compatibilidad o incompatibilidad de los programas constructivista y socio histórico respecto del desarrollo de las funciones y sistemas psicológicos.

En este trabajo nos proponemos introducir algunos de los problemas meta teóricos de la psicología: en qué consiste el análisis conceptual y sus significado para la investigación; cuál es la intervención de los presupuestos filosóficos de las investigaciones; el modo en que las prácticas sociales condicionan la investigaciones psicológicas y afectan la objetividad; quiénes y cómo hacer epistemología de la psicología, y su repercusión en la formación de los psicólogos.

El análisis de los conceptos

Gran parte de la psicología se caracteriza aún hoy por la confusión conceptual, tal como la describió Wittgenstein hace más de cincuenta años: “La confusión y esterilidad de la psicología no se puede explicar por el hecho de ser una

“ciencia joven”; no se puede comparar su estado con la física en sus comienzos (...) En efecto, en psicología existen métodos experimentales y *confusión conceptual*” (Wittgenstein, 1968, pág. 232). Aunque debemos reconocer que no siempre hubo acuerdos acerca de cuáles son esas confusiones conceptuales. Se pueden señalar, desde distintos puntos de vista, algunas debilidades de la psicología y su crítica. Una actividad meta teórica prioritaria es, por tanto, regular el uso de los conceptos extraídos del lenguaje cotidiano y luego transferidos a la psicología, lo que aquel autor denominaba su gramática convencional. Se trata de eliminar las ambigüedades y desplazar los significados intuitivos del sentido común o de un campo de conocimiento a otro sin recaudos, favoreciendo la abstracción y el rigor progresivo de los conceptos. Vamos a exponer brevemente un ejemplo de este tipo de análisis conceptual. Se trata del concepto de cultura, utilizado por buena parte de los psicólogos, como en otras ciencias sociales, y que sigue criterios que no sobrepasan el sentido común. Entre los psicólogos coexisten diferentes modos de enfocar la categoría: en ocasiones es una versión muy cercana al uso del sentido común, mientras que en otras se la define teniendo en cuenta las contribuciones de las ciencias sociales (como la antropología o los estudios de historia de la cultura). El término ha llegado a usarse de un modo tan amplio que cuándo se afirma que todo desarrollo humano es por naturaleza “cultural”, su significado no tiene límites. Su empleo es con frecuencia puramente verbal al no fijar algún tipo de mínima precisión conceptual y no dar lugar a nuevos *insights* en la investigación. Yendo más lejos, los múltiples matices provenientes, en buena medida del sentido común, han contribuido a la vaguedad de su significado en la psicología compartida por términos como conducta, cognición o medición. La ausencia de una definición aceptable coloca a la cultura en un status de pseudo concepto, en el sentido de parecer “como si lo fuera”, mientras sus significados provienen de las representaciones sociales en la vida cotidiana (Valsiner, 2000).

La tradición de la psicología transcultural (que compara unos grupos étnicos con otros) ejemplifica algunas de las dificultades mencionadas: la categoría cultura designa a un grupo de gente que “vive junta” por virtud de compartir algunos rasgos. De este modo, carece de un valor explicativo sustantivo ya que se formula una explicación circular al estilo del “espíritu dormitivo” de Molière, esto es: los italianos lo son porque comparten el rasgo de la italianidad o son

italianos. Incluso, en este esfuerzo por establecer cómo la cultura organiza los fenómenos psicológicos, se seleccionan grupos de personas que son denominadas culturas, de modo que pertenecen a una u otra de éstas. Hasta se muestra cómo cada individuo difiere de otros con los que comparte la misma cultura. De este modo, la cultura es una esencia, que al ser asumida sitúa a ciertas personas en un tipo X y a otras en un tipo Y (Valsiner, 2000).

Por lo dicho, el empleo del término en psicología sin alguna elucidación crítica de su significado implica permanecer en el sentido común de nuestro tiempo, al que no son ajenos los psicólogos (Valsiner, 2000). De ahí el requerimiento de reconstruir las caracterizaciones del término dentro de las teorías psicológicas existentes, elucidando en cada caso el sentido y el alcance de las notas que se le atribuyen. Claramente, se inicia el proceso de ruptura teórica con la versión ambigua del sentido común con la obra de Vigotsky. La historia de la humanidad incluye tanto la transformación de la naturaleza a través de la invención de instrumentos y de tecnología, como la creación de “la técnica cultural de los signos”. Así, su interés teórico se orientaba “a lo que los signos le hacen a la mente”, esto es, a la formación de la vida psíquica superior por la cultura. Esta última, por tanto, se conforma con los instrumentos basados en el lenguaje, tales como: la escritura, los signos matemáticos o el significado de las palabras.

En nuestra opinión, el concepto de cultura utilizado por Vigotsky tuvo una función central: permitir la explicación genética de los procesos psíquicos superiores, superando el naturalismo o el dualismo de la psicología de su tiempo. Es enteramente plausible que la cultura, en los términos de diversas herramientas simbólicas, funcione como un mediador indispensable para pensar la emergencia de los sistemas conceptuales o del aprendizaje. Esto es que los individuos se apropian de tales herramientas para aprender nuevos conocimientos (Castorina et al, 2007 a).

Los presupuestos filosóficos

Otra actividad de la crítica epistemológica es hacer explícitos los presupuestos de las investigaciones a los fines de evaluar los efectos de su intervención (Castorina, 2007, a). En términos generales, un marco intelectual orienta la

actividad científica al permitir el planteo de ciertos problemas en su campo, a la vez que hace “invisibles” a otros y restringe la investigación a una sola perspectiva metodológica o bien da lugar a su diversidad. El sentido común de los investigadores está constituido por las interpretaciones filosóficas, que por lo general se mantienen implícitas para los investigadores y están marcadas por la cultura y las relaciones de poder, e intervienen sobre las investigaciones. Según Merleau-Ponty (1989) el pensamiento moderno ha ocultado las relaciones constitutivas de los sujetos con el mundo y con los otros, dejando en las sombras el trasfondo de las vivencias asociadas a la acción y a la existencia corporal. Centralmente, se ha producido una escisión filosófica de los componentes de la experiencia del mundo, especialmente, en el pensamiento de Descartes, entre el sujeto y el objeto, el conocimiento dirigido a las propias “ideas” y el mundo externo. Aquella desvinculación radical llevó –en la psicología del desarrollo- a una elección excluyente entre ellos (“either /or”) originando al dualismo ontológico cartesiano de mente y cuerpo, de sustancia interna y sustancia externa, que ha impactado en la historia de la psicología.

Las preguntas básicas de muchos investigadores son: ¿nuestras habilidades cognoscitivas son producto de la naturaleza biológica o de factores externos?, y más recientemente, ¿cuánta experiencia y durante qué período es necesaria para la adquisición de una competencia? Y las respuestas teóricas más simples son el maduracionismo biológico para las adquisiciones de los bebés, o de su “espejo” en las variaciones ambientales para el conductismo, son exponentes del mismo pensamiento. En ambos casos, el desarrollo es causado básicamente por uno u otro factor con independencia del proceso activo de elaboración.

Demos un solo ejemplo de esta perspectiva en la contemporaneidad: la tradición cognitivista y su versión neoinnatista del desarrollo. Para esta perspectiva, se interpreta a las representaciones mentales dentro de la concepción computacional del procesamiento de la información. Las formas en que estas entidades se almacenan y codifican están determinadas por restricciones innatas. Las representaciones portan un contenido semántico en tanto tienen la capacidad de referirse a objetos externos y pueden entrar en los procesos de computación. La realidad externa interviene sobre el aparato cognitivo en forma de bits de información y luego el procesamiento opera sobre

las representaciones atómicas, similarmente al proceso asociativo postulado por el empirismo inglés sobre las “ideas” (Taylor, 1995).

Por detrás del proceso computacional se postula la escisión del cerebro y la mente; del procesamiento individual de la información y el contexto social; de la sintaxis de las representaciones y su semántica (Varela et al, 1992; Overton, 2006). Claramente, el desarrollo de los conocimientos es interpretado como una modificación de las representaciones individuales por dentro del aparato mental, basado en la evolución. El propio proceso de elaboración de conocimientos no depende de alguna actividad con los objetos de conocimiento ni es afectado sustancialmente por el contexto cultural.

Por otra parte, la filosofía positivista puede ser considerada una continuación del dualismo y el reduccionismo instaurados por el empirismo moderno. Por una parte, para el criterio empirista de significado todos los enunciados con sentido se deben reducir a los que pueden en principio ser verificados empíricamente. Este criterio está estrechamente relacionado con la teoría empirista del conocimiento, ya que la verificación es un contacto directo con la experiencia. Más aún, dicha teoría subyace a las dicotomías epistémicas que han sido prototípicas de esta epistemología: El conocimiento teórico se distingue nítidamente del conocimiento empírico, en tanto los enunciados observacionales expresan la experiencia directa con el mundo y se establece además, la drástica distinción entre el contexto de justificación y el de descubrimiento. Por otra parte, al situar la base del conocimiento científico en los enunciados observacionales, su interés explicativo se orienta hacia la asociación de hechos como causas y efectos (Castorina y Palau, 1986).

En síntesis, el dualismo ontológico y los enfoques epistemológicos del racionalismo, el empirismo y el positivismo lógico derivan de un acto filosófico básico: la escisión de los componentes de la experiencia vivida del sujeto con el mundo. Recordemos que ya Vigotsky constató la heterogeneidad y la contraposición de las corrientes psicológicas de su tiempo: el conductismo, el psicoanálisis, el introspeccionismo o la reflexología. Identificó una serie de hipótesis explicativas en cada corriente que provenían de la propia investigación científica, pero que luego se habían extendido para abarcar el desarrollo infantil, la conducta animal o los trastornos mentales. Esta tendencia al “globalismo” convirtió la exigencia genuina de principios explicativos en una ideologización, al fundirse con las concepciones del mundo. En todas las

corrientes psicológicas subyacen hasta hoy algunas de las variantes del idealismo o del materialismo mecanicista, las que impiden su integración. Al segundo correspondían el conductismo y la reflexología, con la tesis de que los fenómenos psíquicos se reducen a los fenómenos orgánicos, al primero la psicología introspectiva, para la cual la inmaterialidad de los fenómenos psíquicos los hacía irreductibles a los fenómenos orgánicos.

Cualquiera de las opciones filosóficas en la base de las psicologías era tributaria del impacto histórico del dualismo cartesiano entre los fenómenos psíquicos (particularmente los conscientes) y los fenómenos orgánicos o físicos. El análisis de Vigotsky sugiere que la reforma de la psicología del desarrollo no depende únicamente del logro de avances en la investigación empírica del comportamiento cognoscitivo de los niños. Dicho autor justificó convincentemente la sustitución de la premisa filosófica del dualismo ontológico u epistemológico por una posición relacional. Es decir, una tesis dialéctica capaz de integrar en un sistema dinámico a los opuestos: los procesos mentales y la cultura, la conciencia y la vida orgánica, el individuo y la sociedad (Vigotsky, 1991; Castorina y Baquero, 2005).

Esta crítica al pensamiento de la escisión y la defensa de una posición dialéctica coloca a los futuros psicólogos ante la necesidad de asumir que no basta tomar datos y utilizar métodos de inducción o predicción para asegurarse que están conociendo. Deben contar con la filosofía y la epistemología. Y ello porque estamos ante una estrategia de pensamiento subyacente que es implícita a su oficio o a su investigación intencional, e interviene en sus decisiones metodológicas o de intervención técnica, sin que se pueda prescindir de ellas.

El investigador podría cuestionar aquella estrategia de la escisión y asumir otra de orientación dialéctica para enfrentar problemas que quedan fuera del alcance de la primera, a los fines de avanzar en la conquista de la objetividad, para ciertas preguntas de investigación. Ello es pertinente cuándo, en particular, se pretende estudiar la génesis de los conocimientos, de los sistemas funcionales, la ontogénesis de las representaciones sociales o las relaciones entre conocimiento y contexto en el campo educativo, entre otras cuestiones.

Las prácticas sociales y la conquista de la objetividad

Diversos estudios han mostrado que la psicología se ha constituido en relación a la práctica pedagógica como una práctica de gobierno, lo que permite tratar el surgimiento del cuerpo de saberes psico-educativos y sobre el desarrollo infantil, considerándolos como conformados al interior de un régimen de prácticas específico, constituido históricamente (Baquero y Terigi, 1996; Rose, 1998). Así, la teoría psicológica del desarrollo “natural”, considerada por la mayoría de los psicólogos como independiente de las prácticas pedagógicas, es una ilusión. Más bien, puede hablarse de una estrecha relación entre las teorías psicológicas y aquellas prácticas: “la observación, regulación y la facilitación de una secuencia particular de desarrollo son el punto central de la práctica pedagógica” (Walkerdine, pág. 91).

Las prácticas de normativización del desarrollo infantil en los términos de una orientación teleológica para el curso del conocimiento y las funciones psicológicas, así como en el cuidado con las “desviaciones” o anomalías en los comportamientos “esperados” (Baquero y Terigi, 1996). También se puede atribuir a las técnicas de evaluación psicológica, particularmente a las psicométricas utilizadas en los gabinetes escolares, un poder de normalización que obliga a la homogeneidad y a admitir desviaciones.

Por lo demás, psicólogos y psicopedagogos han utilizado el modelo del desarrollo operacional en la evaluación diagnóstica para establecer la posibilidad de los alumnos de aprender en sala de clase. Así, las pruebas operatorias se volvieron un modo de clasificar a los niños y de situarlos en una línea de desarrollo que legitima o no ciertas prácticas educativas.

Ahora bien, ¿se puede considerar que las teorías quedan atadas definitivamente a su carácter estratégico? ¿el rol “normativizador” de psicología respecto la infancia es todo lo que podemos decir?; ¿es posible aspirar a la producción de conocimientos que no sean únicamente el efecto de relaciones de poder?.

Por una parte, se ha sostenido que “no hay nada en el conocimiento que lo predisponga, en virtud de cualquier presunto derecho, a conocer este mundo” (Foucault, 1999, pág. 178). Si el conocimiento es un apoderamiento de las cosas, se infiere su inevitable relatividad en cada momento histórico. Dicha relatividad proviene de sostener que el conocimiento es únicamente el efecto

de una batalla o de determinadas relaciones de fuerza entre sus protagonistas. En resumen, para esta interpretación del conocimiento, la luchan entre los hombres, sus relaciones de poder son clave para comprenderlo y rechazar cualquier posible “asimilación del mundo” a los esquemas o teorías (Castorina, 2008).

Principalmente, Foucault enfatizó la articulación de las prácticas de poder y el saber que subyacen a la formación de cualquier ciencia humana. Sin embargo, en ocasiones sus textos dan la impresión de suspender la interrogación sobre el status de cientificidad de las ciencias humanas o de poner entre paréntesis la pregunta por el significado de la verdad (Wacquant, 2005).

En el caso de la sociología de la ciencia, Latour (1988) considera que su tarea se reduce a la caracterización de las luchas y los acuerdos entre los científicos por obtener el “crédito simbólico”. Por su parte, Rorty (2000) postula que el conocimiento producido por los científicos no tiene que ver con la distinción entre apariencia y realidad, sino con la distinción entre creencias que sirven a los propósitos de un grupo y las creencias que sirven a otros.

En cada caso el consenso obtenido se logra por medio de la persuasión retórica y la veracidad depende del poder que organiza los “juegos del lenguaje”.

En síntesis, los trabajos mencionados adoptan dos tesis centrales del pensamiento llamado “posmoderno”: que el conocimiento es enteramente una práctica discursiva, entendida de modo diferente en la versión foucaultiana o en la versión del giro lingüístico en filosofía del conocimiento; que el sentido del saber científico se define por sus relaciones con el poder o por los intereses de un grupo. En conjunto, dichas tesis se han formulado en contra del realismo representativo y el positivismo e implican riesgos, sea una postura relativista respecto del alcance del conocimiento científico, sea la reducción de sus relaciones de sentido a relaciones de fuerza y lucha de intereses.

Por el contrario, postulamos que la práctica de la ciencia tiene un doble carácter (Bourdieu, 1997): por una parte, la intervención de la fuerza y la dominación, en el espíritu de Foucault, y también de Bourdieu (1997); por otra, la regulación de los conflictos por los criterios históricos de verificación y de argumentación propios de cada disciplina científica. En este último sentido, subrayamos que el consenso y el disenso entre los investigadores dependen

en muy buena medida de un control lógico y empírico sobre el modo de producir protocolos o de validarlos.

Este reconocimiento de los dos componentes de la práctica científica implica su interacción: la producción y validación de los saberes científicos está conectada con la lucha de intereses o las prácticas de poder, pero ésta no se impone directamente a los investigadores, sino por la mediación de criterios racionales. Este enfoque epistemológico se distancia de las tesis reduccionista que se expusieron antes.

Por el contrario, creemos que es preciso reivindicar las normas históricas de producción del conocimiento psicológico, al estudiar las ideas de los alumnos en los contextos de interacción educativa, las dificultades en los aprendizajes en sala de clase o las decisiones de los alumnos en la orientación vocacional. Se puede evaluar si los resultados de una investigación son consistentes con sus postulados y si resisten el veredicto de la experiencia. Afirmamos, entonces, que la confrontación entre las hipótesis y los datos construidos por los investigadores es compatible con un cierto “realismo crítico”, en el sentido de que el conocimiento se dirige hacia el mundo, mientras lo transforma en su significado durante la construcción de los sistemas conceptuales. Estos no son una representación del mundo ni lo atrapan jamás en “sí mismo”.

Rescatar la especificidad epistémica no quiere decir acordar con la perspectiva positivista, aún defendida por muchos psicólogos explícita o implícitamente, y según la cual hay un única metodología para obtener conocimiento: por medio de la manipulación excluyente de las variables experimentales que se asocian con las modificaciones de los comportamientos (variables dependientes) Tal unicidad metodológica supone un mundo ya “dado” de hechos del comportamiento de los alumnos que son atrapados en la investigación y le otorgan credibilidad. Es decir, involucra un objetivismo epistemológico de los hechos anteriores a los actos de conocimiento (Valsiner, 2010).

Sin embargo, se puede acordar en el rechazo relativista a los “hechos” anteriores al proceso de conocimiento y a su registro neutral, para luego elaborar y verificar sus hipótesis siguiendo una única metodología. También se puede abandonar la demarcación positivista entre una base empírica neutral y las teorías, postulando que todos los datos son construcciones sobre los fenómenos “están cargados de teoría”. Pero a diferencia del relativismo, se puede defender un movimiento dialéctico y en diferentes niveles de

confrontación, no en una relación circular, entre los datos construidos parcialmente por el investigador y las interpretaciones (García, 2002).

Es posible, entonces, proponer otra perspectiva sobre la objetividad, en los términos “del proyecto” como pensaba Bachelard (1972), de un punto de llegada de la construcción social del conocimiento y no de un punto de partida como en la versión positivista. De este modo, la objetividad es aquello que los investigadores pueden consensuar en un proceso, y que proviene de una aplicación compartida de criterios de indagación y de análisis de los resultados obtenidos, en cierto contexto histórico.

El conocimiento psicológico se modifica por una construcción de objetos teóricos, una elaboración de los datos que corroboren las hipótesis producidas y por la crítica de sus conceptos. La conquista de la objetividad no es un proceso lineal, sino complejo, con idas y vueltas, a veces con fuertes desajustes en sus niveles de investigación, en ocasiones con profundas reorganizaciones del corpus teórico y empírico.

Ahora bien, nuestro enfoque de la objetividad no se limita a la tesis de que las hipótesis se aceptan o se rechazan en un proceso de prácticas epistémicas regladas y consensuadas hasta alcanzar consenso las contrastaciones empíricas, o se adopten las conceptualizaciones que resulten más satisfactorias. En nuestra opinión, se puede facilitar la construcción de un conocimiento objetivo al liberar a los investigadores –aunque sea parcialmente y de modo siempre inacabado- de su determinación inconsciente, en un sentido social, por las estrategias de una política estratégica de salud o de educación que operan a espaldas de los investigadores. Incluso los conflictos de poder de los que participan los investigadores en las relaciones que sostienen con otros pares en el espacio de fuerzas del conocimiento, o la puesta en acción de intereses grupales (Bourdieu, 1997) que no podemos considerar aquí.

Las prácticas educativas, los intereses de grupos sociales o las políticas de salud han sido parte constitutiva de la historia de la psicología educacional, por lo que no podría pensarse en elaborar un saber objetivo que las desconociera. Un análisis reflexivo de la historia de aquellas condiciones sociales en las investigaciones podría disminuir eventualmente sus efectos de distorsión sobre los avances del conocimiento psicológico. Los investigadores pueden reconstruir, con ayuda de las ciencias sociales y contando con herramientas

filosóficas, “el punto de vista a partir del cual se enuncia” su pretensión científica (Bourdieu, 2002).

Ahora bien, nos permitimos añadir que la conquista de la objetividad en la producción de conocimientos psicológicos sobre el desarrollo o la educación ha sido afectada no sólo por las posiciones en el campo académico o por las prácticas educativas instituidas, ya mencionadas. Han jugado un rol nada desdeñable las interpretaciones filosóficas de la experiencia con el mundo, sean ontológicas o epistemológicas, que hemos mencionado. Nos permitimos señalar que es crucial que los psicólogos puedan tener un acceso sistemático a estos niveles de reflexión, sean acerca de los dispositivos normativizadores o de las relaciones de fuerza, así como de los presupuestos filosóficos, para tener aspiraciones a un conocimiento psicológico de calidad y comprometido críticamente con sus condiciones de existencia.

La epistemología y la formación del psicólogo

En los diversos dominios de la psicología se asumen compromisos con diversas posiciones epistemológicas. Así, se pueden leer afirmaciones como las siguientes: “(...) el objetivo principal de toda investigación es hacer un análisis de los problemas en términos de variables independientes y dependientes”; “el carácter cualitativo y hermenéutico de la investigación psicológica obliga a rechazar la objetividad”; “la verdad es una categoría superada del pensamiento moderno”; “las indagaciones han dejado atrás definitivamente el dualismo entre el plano de lo intrasubjetivo y la sociedad que se interioriza”; “el concepto de representación social está definido de modo impreciso o está mal formulado, de allí que sea recomendable no utilizarlo.”

Las afirmaciones anteriores son tesis epistemológicas que aparecen en las investigaciones, en textos como artículos y tesis. Lo que resulta insatisfactorio es tomarlas como un *dictum* que se debe seguir y no como una tesis que reclama argumentaciones que la justifiquen. Así, que no se den razones para importar un concepto de otro campo o para rechazarlo; que no se haga un análisis cuidadoso de cuáles son las consecuencias para la investigación empírica de adoptar un método de investigación excluyendo a otros; de por qué “tienen” que buscarse canónicamente variables dependientes e independientes

para investigar seriamente; incluso, que se exija sin más una definición rigurosa *a priori* de los conceptos que figuran en una teoría psicológica; o se afirme taxativamente que la investigación cualitativa excluye cualquier forma de objetividad, sin dar sus fundamentos.

Si bien las cuestiones epistemológicas han sido clásicamente encaradas por los filósofos, cuándo se trata de cuestiones meta teóricas de un campo específico de conocimiento, los propios investigadores podrían estar en mejores condiciones para plantearlas y responderlas. Ellos deberían reflexionar sobre el proceso mismo de investigación o las vicisitudes de la elaboración teórica, apelando a diversas herramientas, desde los procedimientos de la historia de la psicología, pasando por la filosofía analítica, la filosofía hermenéutica, la epistemología de Bachelard, o la crítica dialéctica, hasta un tipo de cuestionamiento semejante a la sociología *reflexiva* de Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Tal actividad analítica atiende a los entrecruzamientos de las teorías, la elaboración empírica y los métodos con sus condiciones sociales e históricas, respecto de una ciencia “que se hace”, que se constituye históricamente y no a la que se considera de modo estático. Muy especialmente, los investigadores pueden evitar el tratamiento de los conceptos como ya “terminados” o la exigencia abusiva de establecer las condiciones suficientes y necesarias para una definición aceptable, aún predominante entre los filósofos analíticos. En contra de una mirada exterior a la dinámica de la producción del conocimiento que involucra los riesgos apuntados, se puede reconstruir el movimiento de formulación de los problemas buscando los métodos pertinentes o produciendo una revisión conceptual, se pueden establecer las debilidades de los conceptos, el grado de distanciamiento del sentido común, el carácter más o menos sistemático de las definiciones.

Es preciso reconocer que es difícil para los psicólogos formular los interrogantes epistemológicos y producir elaboraciones argumentativas y críticas, en lugar de una simple afirmación o toma de posición. Esto requiere de una cuidadosa formación epistemológica en la vida académica, no como una actividad separada e independiente de la actividad psicológica, de la producción de conocimientos; de una preocupación por el ejercicio de la reflexión, en la propia formación de los psicólogos y durante su iniciación en las actividades de investigación e incluso en las prácticas de intervención.

Las ideas que hemos expuesto justifican la enseñanza de la reflexión epistemológica en la formación de los psicólogos, pero ateniéndose a que forma parte constitutiva del propio trabajo del psicólogo de producir conocimiento, articulado con la investigación empírica (o clínica) y teórica. Además, porque dicha enseñanza debe involucrar una actividad de reflexión y contraposición de argumentos, lejos de los consejos o las repeticiones de textos célebres, pero que no hacen pie en la dramática del proceso mismo de construcción de la ciencia o las prácticas de intervención, que es donde deben plantearse los problemas.

A este respecto queremos insistir en que son los propios psicólogos, en lugar de los filósofos profesionales, quienes deben realizar el análisis meta teórico. Al adoptar una actitud reflexiva y crítica pueden legítimamente aspirar al ideal de un “sutil y dinámico equilibrio” con la investigación empírica y teórica. Es central que se conciba la epistemología “interna” de la psicología no como una “ilustración” en el campo psicológico de las tesis generales de las epistemologías de la ciencia, sino como un mundo problemático que emerge de las exigencias epistémicas de la propia producción del conocimiento psicológico, y para el cual el pensamiento epistemológico brinda herramientas de reflexión.

Con frecuencia el análisis conceptual parece tener un rasgo de negatividad, porque se limita a exponer las incoherencias o revelar el sinsentido de algunos textos o tesis de los psicólogos, como “una catarsis intelectual y afectiva” (Bachelard, 1975). Sin embargo, puede contribuir positivamente al mantenimiento o superación de una teoría si se extraen las consecuencias de tales cuestionamientos conceptuales. Por lo demás, no es un ejercicio excluyente de denuncia sobre la oscuridad e imprecisión de los conceptos, sino de poner límites: evitar la exigencia de que las definiciones rigurosas tengan que ser legítimas *a priori* del proceso de conocimiento. Los conceptos deben quedar “abiertos” y provisorios como exigía Bachelard (1949), siguiendo las vicisitudes de las investigaciones, su propia historia, con sus nuevos problemas y sus reorganizaciones teóricas, lo que no quiere decir que los conceptos deben ser vagos, o confusos, o las definiciones circulares. Toda reflexión sobre la práctica de las ciencias muestra que los conceptos “que se están haciendo” (como el caso de la cultura, antes mencionado) están *abiertos* y permiten ver cosas hasta aquí no vistas o sugieren una dirección para las indagaciones.

También es relevante para la formación de investigadores el haber mostrado que la epistemología es indispensable en tanto los psicólogos deben tomar una posición razonada frente al concepto de objetividad. En nuestro caso, defendiendo una versión constructivista e histórica de la elaboración de los conocimientos.

La conquista de la objetividad involucra cuestionar sus condiciones sociales y la transformación de las presuposiciones ontológicas y epistemológicas de la escisión, hacia otro marco epistémico, cuándo se trata de enfocar los problemas referidos a los procesos psicológicos en contexto o la emergencia de novedades.

El sentido de la crítica

Sin duda, las principales enseñanzas de la epistemología para la formación de los psicólogos son el examen riguroso de los conceptos y argumentos de los investigadores, así como el poder cuestionar la aparente neutralidad respecto de valores y condiciones sociales de la práctica psicológica y de la producción de conocimiento. Esto último involucra asumir el difícil cambio que supone situar a la psicología en dispositivos que trabajan a “espaldas” del propio profesional o investigador, y marcan su trayectoria.

Lo que se ha desarrollado en páginas anteriores nos lleva a concluir que la reflexión epistemológica puede ser una forma de pensamiento crítico en un doble sentido: uno, que se podría denominar kantiano, esto es, el análisis evaluativo de las categorías y formas de conocimiento, para determinar sus condiciones de posibilidad; en un segundo lugar, una acepción marxiana (en el sentido de la escuela de Frankfurt) que se dirige con las armas de la razón hacia el cuestionamiento de la realidad socio histórica y de las creencias ilusoria que suscita para sacar a luz las formas ocultas de la dominación o de las prácticas normalizadoras que condicionan la producción científica. El pensamiento crítico más fructífero es el que se sitúa en la confluencia de estas dos tradiciones: la crítica epistemológica y la crítica social, cuestionando de forma constante, activa y radical, las formas establecidas de pensamiento y las formas establecidas de la vida colectiva, el “sentido común” o la *doxa*, de las nociones que se han constituido socialmente (Wacquant, 2006).

De este modo, el análisis histórico de los conceptos de la psicología o el examen lógico de sus términos y definiciones, se articule con la reconstrucción de las condiciones sociales de su elaboración, el conocimiento de los determinantes sociales del pensamiento.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (1975) *La Filosofía del No*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (1972) *Le Nouvel Sprit Scientifique*. Paris, PUF.
- (1949) *Le Rationalisme Appliqué*. Paris, PUF
- Baquero, R. & Terigi, F. (1996) "Constructivismo y modelos genéticos". En: *Enfoques Pedagógicos*, Serie Internacional, No. 12, Vol 4. Constructivismo y Pedagogía. Bogotá, Colombia.
- Bourdieu, P. (2002) *La lección sobre la lección*. Madrid. Anagrama.
- (1997) *Méditations Pascaliennes*. París. PUF.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge, MA. Harvard University Press
- Castorina, J (2014) "La explicación para las novedades del desarrollo psicológico y su relación con las metateorías". En A.M Talak (Ed.) *Las explicaciones en psicología*. Buenos Aires. Prometeo.
- Castorina, J.A (2008) "La investigación psicológica en educación: Prácticas sociales y razones epistemológicas", en *Cuadernos de Educación*, año VI, No 6, 13-30
- Castorina, J.A (2007 a) "El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo", en J.A. Castorina y otros: *Cultura y Conocimientos Sociales*. Buenos Aires. Aiqué
- Castorina, J.A y Baquero, R (2005) *La dialéctica en la psicología del desarrollo*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Castorina, J.A; Barreiro, A; Toscano, A.G Lombardo, E (2007, -). "La cultura en la psicología del desarrollo. Una revisión crítica", en J. A. Castorina: *Cultura y Conocimientos Sociales*. Buenos Aires. Aiqué
- Foucault, M (1999) "La verdad y las formas jurídicas", en *Estrategias de Poder. Obras Esenciales. Tomo II*

- García, R (2002) *El Conocimiento en Construcción*. Barcelona. Gedisa
- Latour, B (1988) *The pasteurization of France*. Cambridge. Harvard University Press
- Laudan, L (1977) *Progress and its problems: toward a theory of scientific growth*. Berkeley: University of California Press.
- Machado, A; Lourenço, O; Silva, F (2000) "Facts, Concepts, and Theories: The Shape of Psychology's Epistemic Triangle", en *Behavior and Philosophy*, 28, 1-40.
- Merleau-Ponty, M (1989): *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona. Planeta.
- Overton, W (2006) "Developmental psychology: Philosophy, concepts and methodology", en W. Damon (ed) *Handbook of child psychology*. New York. Wiley.
- Phillips, D.C (1996) "Philosophical Perspectives", en D. Berliner y R. Calfee (Eds) *Handbook of Educational Psychology*. New York. Macmillan.
- Rose, N. (1998) A critical history of psychology. En: *Inventing our selves*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Talak, A.M (2014) (Ed.) *Las explicaciones en psicología*. Buenos Aires. Prometeo
- (2009)"Historia y epistemología de la psicología: razones de un encuentro necesario". En: *Epistemología e Historia de la Ciencia*, Vol. 15, D. Letzen y P. Lodeyro (Eds) Universidad Nacional de Córdoba, 477-481.
- Taylor, Ch. (1995). *Philosophical Arguments*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2010) *Climbing the Sacred Mountain of Knowledge: Psychology at its eternal crossroads*, XIV Congreso Colombiano de Psicología, abril 29.
- (2000) *Culture and Human Development*. London: Sage Publications
- Varela, F.; Thompson, E.; Rosch, E. (1992) *De Cuerpo Presente*. Barcelona. Gedisa.
- Vigotsky, L (1931/1991) "El significado histórico de la crisis en psicología". En: *Obras Escogidas*, Vol I. Madrid: Visor/MEC.
- Wacquant, L (2006) Entrevista. En: *Adef*, Revista de Filosofía 26, N0. 31, 129-134
- Wittgenstein, L. (1968) *Philosophical investigations*. New York, Macmillan.