



R1279N3A06E1

Universidad C. (Año 2006 Núm.3)
R1279

ISSN 1900 - 5679

Grafías

Disciplinares de la UCPR

No. 3

Octubre de 2006



UCPR
UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA

PSICOLOGÍA



Grafías



02 MAR. 2007

OCTUBRE 2006

Disciplinares de la UCPR No. 3
ISSN 1900-5679

PSICOLOGÍA

TABLA DE CONTENIDO

EDITORIAL	4
CONTEXTO Y FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS: REFERENTES PARA UNA FORMACIÓN CONTEXTUADA EN VERSIÓN DISCIPLINAR.	8
Por Beatriz Marín Londoño y Gonzalo Tamayo Giraldo	
¿ES SOSTENIBLE EL CONCEPTO DE TEORÍA DE LA MENTE O ES NECESARIO REEMPLAZARLO POR EL DE LECTURA DEL SIGNO?	25
Por Francisco José Rengifo Herrera	
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO: ENTRE EL SIGNO, EL OBJETO Y EL SUJETO	39
Por Yuly Elizabeth Osorio Fiquitiva	
LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL PROCESO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE UN MODELO PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.	49
Por Carol Milena Castrillón Rivera	
SUBJETIVIDAD JUVENIL Y MEDIACIÓN TECNOLÓGICA	77
Por Edgar Diego Erazo Caicedo	
MASOQUISMO: DE LA CULPA INCONSCIENTE A LA NECESIDAD DE CASTIGO	91
Por Ana Lucía Sanín Jiménez	

LOS DIBUJOS EN GRAFÍAS

«Las ilustraciones son el producto de la interpretación realizada por la artista, inspirada en los textos de los autores, llevándola a imaginar los sentires y pensares que los han incitado a expresar su conocimiento. Los dibujos representan bidimensionalmente la complejidad del sentido humano, sus encuentros, desencuentros, fortalezas, su naturaleza y creencias; es decir su obra en el mundo».

CONSEJO SUPERIOR

Monseñor Tulio Duque Gutiérrez
Monseñor Francisco Nel Jiménez Gómez
Monseñor Carlos Arturo Isaza Botero
Pbro. Gustavo León Valencia Franco
Bernardo Gil Jaramillo
Héctor Manuel Trejos Escobar

RECTOR

Pbro. Gustavo León Valencia Franco

DIRECTOR

Pbro. Álvaro Eduardo Betancur Jiménez

DIRECTOR PROGRAMA PSICOLOGÍA

Gonzalo Tamayo Giraldo

COMITÉ EDITORIAL

María Gladys Agudelo Gil
Judith Gómez Gómez
Alejandro Mesa Mejía
Gabriel Flórez Ríos
Pbro. Álvaro Eduardo Betancur Jiménez

COMITÉ REVISOR

Dr. Alberto Rosa
Universidad Autónoma de Madrid
Cindia Rodríguez
España
Beatriz Elena Maya
Universidad de Antioquia
Comité Curricular Psicología
Universidad Católica Popular del Risaralda

ILUSTRACIONES

Diseñadora Lina María García Ospina

DISEÑO DE LA PORTADA

Comité Editorial PÁGINAS

DISEÑO E IMPRESIÓN

Gráficas Buda Ltda.
Calle 15 No. 6-23 PBX: 335 72 35

MISIÓN

La Universidad Católica Popular del Risaralda es una institución de educación superior inspirada en los principios de la fe católica, que asume con compromiso y decisión su función de ser apoyo para la formación humana, ética y profesional de los miembros de la comunidad universitaria y mediante ellos de la sociedad en general.

La Universidad existe para el servicio de la sociedad y de la comunidad universitaria. El servicio a los más necesitados, es una opción fundamental de la institución, la cual cumple formando una persona comprometida con la sociedad, investigando los problemas de la región y comprometiéndose interinstitucionalmente en su solución. Es así como se entiende su carácter popular.

Guiada por sus principios del amor y la búsqueda de la verdad y del bien, promueve la discusión amplia y rigurosa de las ideas y posibilita el encuentro de diferentes disciplinas y opiniones. En ese contexto, promueve el diálogo riguroso y constructivo entre la fe y la razón.

Como institución educativa actúa en los campos de la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura, mediante la formación, la investigación y la extensión. Inspirada en la visión del hombre de Jesús de Nazaret, posibilita la formación humana de sus miembros en todas las dimensiones de la existencia, generando una dinámica de autosuperación permanente, asumida con autonomía y libertad, en un ambiente de participación y de exaltación de la dignidad humana.

La Universidad se propone hacer de la actividad docente un proyecto de vida estimulante orientado a crear y consolidar una relación de comunicación y de participación para la búsqueda conjunta del conocimiento y la formación integral. Mediante los programas de investigación se propone contribuir al desarrollo del saber y en particular al conocimiento de la región.

Mediante los programas de extensión se proyecta a la comunidad para contribuir al desarrollo, el bienestar y el mejoramiento de la calidad humana.

Para el logro de la excelencia académica y el cumplimiento de sus responsabilidades con la comunidad, la Universidad fomenta programas de desarrollo docente y administrativo y propicia las condiciones para que sus miembros se apropien de los principios que la inspiran.

El compromiso de la Universidad se resume en : «ser apoyo para llegar a ser gente, gente de bien y profesionalmente capaz».

VISIÓN

La universidad inspirada por los principios y valores cristianos será líder en los procesos de construcción y apropiación del conocimiento y en los procesos de formación humana, ética y profesional de sus estudiantes, de todos los miembros de la comunidad universitaria y de la sociedad. Generará propuestas de modelos educativos pertinentes en los que se promueva un ambiente de apertura para enseñar y aprender, dar y recibir en orden a la calidad y el servicio.

Será un escenario en donde se promoverá el diálogo riguroso y constructivo de la fe con la razón, en el contexto de la evangelización de la cultura y la inculturación del evangelio. Como resultado de ese proceso y con el fin de alimentarlo, consolidará una línea de reflexión y diálogo permanente entre la fe y la razón.

Como natural expresión de su identidad católica, habrá consolidado la pastoral universitaria.

Será reconocida por su capacidad para actuar como agente dinamizador del cambio y promover en la comunidad y en la familia sistemas armónicos de convivencia. Ejercerá liderazgo en el ámbito nacional en la reflexión sobre el desarrollo humano y consolidará un centro de familia.

La universidad tendrá un claro sentido institucional de servicio orientado hacia sus estudiantes, profesores, personal administrativo y la comunidad.

Ejercerá liderazgo en programas y procesos de integración con la comunidad, los sectores populares, las empresas y el gobierno para contribuir al desarrollo sostenible.

Se caracterizará por conformar un ambiente laboral y académico que sea expresión y testimonio de los principios y valores institucionales y por la búsqueda permanente de la calidad en un sentido integral, reflejada en sus procesos académicos, administrativos y en el constante desarrollo de toda la comunidad universitaria.

La universidad habrá consolidado una comunidad académica con vínculos internos y externos y apoyada en el centro de investigaciones, para llegar a ser la institución con mayor conocimiento sobre los asuntos regionales.

Consecuente con la realidad actual de un mundo interdependiente e intercomunicado, la universidad habrá fortalecido los procesos de intercambio académico con otras instituciones del orden nacional e internacional.

EDITORIAL

“Nosotros, los hombres, descubrimos todo lo que está oculto en las montañas por medio de signos y de correspondencias exteriores; así, encontramos todas las propiedades de las hierbas y todo lo que está en las piedras. No hay nada en la profundidad de los mares, nada en las alturas del firmamento que el hombre no sea capaz de descubrir. No hay montaña tan vasta que esconda a la mirada del hombre lo que contiene; esto le es revelado por los signos correspondientes”

Paracelso 1559 citado por Foucault 1985 pag 41¹

La historia relata que la escritura surgió hace 6.000 años cuando los sumerios inventaron una forma de registrar el control de sus actividades de intercambio haciendo marcas en fichas blandas de arcilla con forma de animales, jarras y otros objetos. En un principio las marcas eran figuras simplificadas, pero para agilizar los procesos de comercialización pasaron a pinchar la arcilla con el extremo de una caña, en lugar de dibujar, entonces las figuras dejaron de ser dibujos y se convirtieron en escritura de signos interpretables.

Pero el alfabeto tal como lo conocemos hoy, compuesto por símbolos para cada sonido individual del habla lo crean los Griegos en el 900 a.c, escribiendo en papiros y telas con tintas naturales y con *pluma* (lápiz hecho de junco con una punta blanda muy similar a nuestros marcadores).

Mientras que los primeros libros se ubican en el 2.800 a.c, hechos de arcilla blanda o tablillas marcadas en forma consecutiva para dar sentido de orden a la información allí presentada. Hasta el año 50 a.c donde los chinos reemplazaron la seda por *El Papel*, nacen entonces los libros con páginas, elaborados de manera manual o manuscrita.

En el s. XVI, con el desarrollo de las ciudades, las noticias de los descubrimientos y los viajes, las perspectivas que se tenían del mundo se transforman, conllevando a una demanda de información desconocida hasta entonces que sólo se podía cubrir a través de un sistema de impresión que pudiera escribir rápidamente, duplicar y distribuir

¹ Foucault, M. 1985 Las Palabras y las Cosas. Editorial Siglo XXI. Colombia

entre las personas. Es entonces cuando toma fuerza el invento de Gutenberg en 1450: la imprenta²

Vemos entonces la escritura, como acto humano que surge en la intención de plasmar lo hablado, es decir se convierte en una prolongación gráfica de lo dicho; paralelamente se convierte también en un simbolismo posible de ser percibido e interpretado de manera directa del mismo modo que el lenguaje hablado, por tanto lo pensado y lo hablado al ser plasmado en simbologías comprensibles (mediante aceptación social) adquiere mágicamente el poder de ser incorporado por quien lo percibe.

Pero además lo escrito, al igual que lo hablado tiene el poder de modificar el mundo, porque quien lo escribe ensaya y sustenta diversas significaciones e interpretaciones de mundo; pero quien lo lee a su vez atribuye su propia significación y resignificación. Entonces lo escrito tiene dos caras, por un lado el significado que intenta describir y por el otro el fonema o expresión del signo posible de replicar en lenguaje para duplicar a otros el significado (Romero F. 1996 pag 32)³

Por tanto en lo que se escribe se proyecta el ser mismo, su esencia, se plasma una parte de su identidad, porque lo dicho en ser palabra escrita sale de su entraña; provocando una mediación dinámica entre el escritor, el conocimiento previo, lo escrito y el pensamiento del lector.

Pero lo escrito nunca está aislado ni solo, sino que tiene sentido porque está articulado a una época, aun medio o región, a un lenguaje especializado históricamente por el conocimiento, que contribuye a la apropiada interpretación de lo dicho. Es decir, lo dicho y lo escrito forman parte de la dimensión simbólica que es la cultura, cuya trama significativa aporta el contexto que otorga una parte del sentido a lo dicho.

Los seres humanos teorizamos sobre el mundo y sus fenómenos, es decir, significamos los fenómenos y su mundo; siendo el texto que escribe una de sus formas de interacción social, pues con el plasma, sustenta, argumenta, modifica, difunde lo que configura su esencia; a través de la complejidad cognitiva que es la escritura, el ser humano pone en evidencia lo comprendido, pero un académico lo acompaña de lo problematizado, lo investigado y las argumentaciones densas acerca de sus propias lecturas de los fenómenos.

Así pues, **Grafías disciplinares de la UCPR No.3** es un reflejo escrito del pensamiento de un grupo de académicos, vinculados al proyecto Educativo del Programa de Psicología de la Universidad Católica Popular del Risaralda quienes ponen en evidencia sus ideas esenciales y discusiones sobre fenómenos como La Formación de Psicólogos, La teoría de la Mente, La construcción del conocimiento a partir del proceso semiótico, Estrategias Metacognitivas, Noción de Juventud ó Teorías Freudianas frene al maltrato.

² Bridgman R.2002.Inventos y Descubrimientos.Editorial El Tiempo. Colombia

³ Romero, F. 1996. Superficies y Relieves. Colección Literaria Instituto

Abre la revista un artículo de Marín B. y Tamayo G. En el que presentan el informe final del proyecto de *investigación Contexto y Formación de Psicólogos: Referentes para una formación contextualizada en versión disciplinar*, donde convocan a pensar la formación de psicólogos a partir de un enfoque culturalista en psicología, a partir de posturas comprensivas sobre el sujeto como ser socio-cultural y la formación humana como su pregunta fundante, procurando escenarios educativos de transformación.

A continuación, un artículo de Rengifo, F. J. cuyo título expone una interesante pregunta: *¿Es sostenible el concepto de teoría de la mente o es necesario reemplazarlo por el de lectura de signo?*, pregunta que intenta responder mediante planteamientos sobre el concepto de Teoría de la Mente, donde reconoce la importancia de dicha discusión en Psicología en estos últimos años, entablado algunas críticas al concepto, pasa a proponer una alternativa de comprensión de los procesos representacionales a partir de los conceptos de semiosis, signo y mediación.

El tercer artículo titulado *Hacia la construcción del conocimiento: entre el signo, el objeto y el sujeto*, Osorio Y. aborda una propuesta acerca de la construcción del conocimiento, a partir del proceso semiótico, en donde se ponen en evidencia la interacción entre el mundo, el artefacto y el sujeto, desde los planteamientos peirceanos, tomando en cuenta el lugar de la cultura como el espacio en el cual se desarrolla el proceso de semiosis en la construcción del conocimiento.

Titulo seguido, Castrillón K. presenta una interesante experiencia investigativa adelantada en la dinámica del Grupo de Investigación Cognición, Educación y Formación sobre el desarrollo de un programa de intervención psicoeducativo para la enseñanza de estrategias metacognitivas en el proceso de la composición escrita. Basado en los modelos explicativos de Scardamalia y Bereiter (1992), dicha investigación contribuyó a ampliar la concepción del proceso de enseñanza tanto de la maestra como de los alumnos evidenciado en las composiciones escritas de los estudiantes después de realizado el programa.

A continuación Erazo E. nos aproxima a la comprensión de la noción de juventud y la comprensión de los sujetos jóvenes hoy como fruto de una investigación fenomenológica adelantada por la UCPR. A partir de la pregunta por el papel de la interacción cotidiana de los jóvenes con las tecnologías de la información y la comunicación, considerando que dicha representación hoy posee interesantes interpretaciones debido a la forma en que la mediación tecnológica modifica la subjetividad juvenil, escribe un artículo cuyo título invita a la lectura: *Subjetividad juvenil y Mediación Tecnológica*.

Por último, con la denominación *Masochismo: de la culpa inconsciente a la necesidad de castigo*, se expone una discusión desde el punto de vista Freudiano, propuesto en el contexto del III Coloquio de la Maestría en Investigación Psicoanalítica del Departamento de Psicoanálisis de la Universidad de Antioquia en diciembre del 2005, donde Sanín A. L. se pregunta por las posiciones subjetivas frente al maltrato proveniente del Otro paterno o materno durante la infancia, considerando aquellas posiciones en las que el niño se expone a ser agredido por el Otro.

Entonces la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y el Programa de Psicología de la Universidad Católica Popular del Risaralda invitan al lector interesado, para que con mente abierta a las ideas permitan que estos *extraños* pero humanos signos plasmados en el papel por un grupo de nuestros académicos como proyección de sus pensamientos, “toquen” los suyos provocando nuevas versiones del mundo y sus fenómenos.

BEATRIZ MARÍN LONDOÑO

Decana Facultad Ciencias Sociales y Humanas

CONTEXTO Y FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS: REFERENTES PARA UNA FORMACIÓN CONTEXTUADA EN VERSIÓN DISCIPLINAR¹.

Beatriz Marín Londoño²
Gonzalo Tamayo Giraldo³
(Universidad Católica Popular del Risaralda)

Síntesis

El presente informe de investigación hizo parte de la tesis para optar al grado de Magíster en Educación y Desarrollo Humano de los autores. Contiene algunos de los análisis e interpretaciones sobre el contexto y la formación de psicólogos hoy, vislumbrando comprensiones en torno a los sentidos y significados que configuran dicha formación y los campos fenoménicos que debe investigar, interpretar e impactar el psicólogo.

La investigación fue realizada bajo una metodología hermenéutica y buscó comprender las concepciones que algunos de los formadores de psicólogos del país tienen sobre la formación en la disciplina psicológica.

En este sentido, pensar la formación de psicólogos contiene una gran cantidad de implicaciones y connotaciones, así que se propone, a partir de un enfoque culturalista en psicología, comprender al sujeto humano como ser socio-cultural y a la formación como su pregunta fundante, lo que propicia un horizonte en perspectiva de transformación.

El texto procura conjugaciones entre el sujeto, la psicología y el contexto en versión de la formación, dando lugar a planteamientos acerca de: **el sujeto** (su pregunta), **el saber** (su construcción), **la red de símbolos y signos culturales en dinámica** (su complejidad) y **la teleología en perspectiva ontológica** (su horizonte).

Palabras Clave: Formación de psicólogos, contexto social, contexto disciplinar, educación, psicología, pertinencia, cultura, psicología cultural, campos de actuación, sentidos, significados.

Abstract

This researching current inform, has been part of an Education and Human Developing Magíster degree thesis from its authors. It contains some of the analysis and interpretations about psychologists learning and context nowadays, showing up surrounding senses and meaning comprehensions, which are part of this learning and phenomenal fields which are to be investigated, understood and to impact the psychologist itself.

¹ Este artículo sintetiza algunas de las apuestas metodológicas y conceptuales desarrolladas en la Investigación denominada **Contexto y Formación de Psicólogos: Referentes para una formación contextuada en versión disciplinar** (2003)

² Beatriz Marín Londoño, Psicóloga de la Universidad de Manizales; Especialista en Administración de Recursos Humanos, Universidad de Manizales; Magíster en Educación y Desarrollo Humano CINDE; Decana de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Católica Popular del Risaralda. beamar@ucpr.edu.co

³ Gonzalo Tamayo Giraldo, Psicólogo de la Universidad de Manizales, Magíster en Educación y Desarrollo Humano CINDE, Director del programa de Psicología de la Universidad Católica Popular del Risaralda, profesor catedrático de la facultad de psicología de la Universidad de Manizales gotamayo@ucpr.edu.co

This researching was realized through an hermeneutical methodology, and was aimed to understand the conceptions some of the country psychologist guiders have about learning over psychological discipline.

This sense, To think of a psychologists shaping up, contains a large quantity of implications and contexts, so that it proposes a human subject understanding as a socio-cultural being coming out of inner psychologist cultured focus, and learning as its founding inquiry. This proposes an horizon on a changeover perspective.

This text endeavors conjugations among subject, psychology and the context through a learning version giving cause to state about: **the subject** (his inquiry), **the knowledge** (its building out), **the dynamically cultural symbols and signs web** (its complexity), and **teleology through an ontological perspective**.

Key Words: psychologists shaping up, social context, disciplinary context, education, psychology, concerning, culture, cultural psychology, action fields, senses, signification.

1. PRESENTACIÓN INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN

Se presenta un informe final de un proyecto de investigación fundamentado teóricamente en la perspectiva culturalista en psicología, desde donde se comprende el desarrollo social a través de conceptualizaciones en las que se reconoce el papel de la cultura y de las mediaciones sociales, encaminando la comprensión del sujeto humano como un ser socio-cultural, donde la formación humana se configura socialmente y se transmite, transforma y fluye histórico-culturalmente.

En este sentido los productos culturales los entenderemos como construcciones humanas; por tanto la ciencia, la tecnología, el arte, la educación y obviamente la psicología son emergencias nacientes en la cultura y su genealogía es eminentemente antropológica. Así que, productos y procesos netamente humanos se configuran culturalmente, propiciando un sentido de vida al facilitar explicación y comprensión de los diversos fenómenos leídos desde regiones del conocimiento, instalándose como servidoras del desarrollo humano y cultural.

De igual modo, el proyecto desarrolla una lectura alrededor del concepto de pertinencia, entendiéndolo como mediador entre el contexto y la formación de

psicólogos, garantizando su articulación coherente; en esa relación pertinente cobrará sentido la formación contextualizada.

De tal manera, se comprende la pertinencia como el establecimiento de un acuerdo de ubicación de las interpretaciones de los hechos en un contexto, el conocimiento de las circunstancias y la calificación de su referencia como adecuada, congruente y/o verosímil.

Abordar la Formación de Psicólogos implica preguntarse por los sentidos y significados que se comprometen en la lectura del contexto y de la disciplina psicológica, comprendiendo a fondo el concepto fundamental y trascendental de FORMACIÓN como el centro de la relación entre el sujeto y la cultura. Así entonces, se hace necesario comprender las demandas de aplicación e investigación que el contexto está haciendo a la psicología, al tiempo que interrogar por las formas de construcción disciplinar (teorización y abstracción del mundo) que el psicólogo realiza, y con esto ofrecer fundamentos para una formación contextualizada en versión disciplinar.

En este orden, el proyecto aborda teóricamente las relaciones entre **Psicología y Cultura:** Desde una perspectiva histórico cultural; y entre **Contexto y Formación:** Un referente para la educación pertinente de psicólogos. Culminando con la construcción comprensiva de dos categorías de análisis que proponen Sentidos y Significados de la Formación de Psicólogos y Campos Fenoménicos que debe Investigar, Intervenir e Impactar el Psicólogo hoy.

Entonces, su pregunta investigativa fue: **¿Cuáles son los significados y sentidos contextuales y disciplinares que se implican en la formación de psicólogos en el mundo contemporáneo?**

2. PLANTEAMIENTOS EN TORNO A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN


El horizonte problémico que propuso el proyecto se centró en “la comprensión de los significados y sentidos contextuales y disciplinares que se implican en la formación de psicólogos”, así pues que significar el contexto para la formación de psicólogos, implica dirigirse hacia el modo como se comprende la relación entre el mundo que rodea a la disciplina (teórico – social) y los psicólogos que en ella se forman; cuando esta relación se adjetiva, no solo se logra mayor pertinencia en la actuación psicológica, sino también evolución y desarrollo conceptual, pues se articulan los problemas (teóricos y sociales) con las reflexiones intra-disciplinares.


De manera específica, el proyecto se propuso:

- Ahondar sobre la tensión existente entre la formación disciplinar y la integración social de los psicólogos profesionales en actuación.
- Comprender las diferencias que existen entre actuación, acción y técnica psicológica para reconstruir una visión contemporánea de la formación en psicología.
- Debatir las condiciones de posibilidad de una relación abierta y permanente entre los fines contenidos en las propuestas educativas y sobre las perspectivas contemporáneas de la disciplina psicológica y del contexto.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

La delimitación del campo problemático que plantea el proyecto se presentó en dos tópicos conceptuales, de acuerdo con las categorías de análisis que le otorgaron el sentido al proyecto de investigación, así:

 **PSICOLOGÍA Y CULTURA: Una aproximación desde la perspectiva histórico cultural.**

 **CONTEXTO Y FORMACIÓN: Un referente para la educación pertinente de psicólogos**

3.1 PSICOLOGÍA Y CULTURA: Una aproximación desde la perspectiva histórico cultural:

Este tópico muestra cómo la psicología ha venido constituyéndose como saber disciplinar multiparadigmático, donde conviven diferentes posturas que bajo ópticas epistémicas y ontológicas otorgan diversas nociones de sujeto que pasan por la positivización de éste, por el entendimiento mecánico de sus funciones, por visiones más personalistas, vitalistas e incluso más culturalistas y subjetivistas. En este mismo sentido, y dado que el proyecto se fundamenta en versiones culturalistas de la psicología, se asume una noción de sujeto inmerso en la cultura, cuyo sentido y organización versa en torno a los procesos de construcción y utilización del significado que lo conectan con la cultura. En ella se encontrará la posición de la psicología cultural como condición reflexiva de la disciplina, el sujeto y el contexto.

Etimológicamente, la palabra psicología proviene de *Psiqué* que significa alma y *Logos* tratado, se traduce como *estudio o tratado del alma*, griegos como Platón, Aristóteles, Hipócrates en siglos VII, VI, V a.c discutieron al respecto. Sin embargo, estrictamente hablando, la psicología ya no se ocupa del estudio del “alma” como lo entendían inicialmente, dado que no fue posible definirla con precisión.

De los debates por su ocupación, han surgido importantes corrientes teóricas que estructuran la psicología del presente siglo: el conductismo, el psicoanálisis, el cognoscitivismo, la psicología humanista, como las principales; las que se han dedicado a lo largo de la historia a una discusión epistemológica por un objeto de estudio que les permita un terreno dentro de las ciencias; debate este que, por momentos pareciera que no en mucho ha aportado a la consolidación de la disciplina, sino a su fragmentación o escisión.

En medio de estas posturas, una conclusión arriesgada pero discutible propuesta por García (2002), es que la psicología hoy por hoy no puede unificarse teóricamente, ni su unificación es necesaria; pero si es posible identificar un tronco común para la formación de psicólogos. Mientras la psicología abarque todos los aspectos de la experiencia humana, parece inevitable su multi-paradigmatismo. Como disciplina, le conviene más un federalismo que un centralismo, porque ella tiene sus raíces en el hombre y en la sociedad. Entonces, ¿Es la psicología una ciencia unitaria con un sólido núcleo central, o un conjunto de áreas relativamente independientes que pueden alejarse del tronco y fortalecerse hasta llegar a romperse?

Desde esta perspectiva la psicología puede ser vista como un área del conocimiento donde conviven tensiones o contradicciones en formas, métodos o contenidos. Continuando en su interior la pregunta no resuelta, evadida o desvirtuada (especialmente en los medios académicos) por el objeto de estudio y por el sistema teórico que mejor dé cuenta de ello.

La psicología tiene sus raíces en el estudio del ser humano (que es el ser más complejo de la naturaleza) y de la sociedad (que es cambiante, fragmentaria, dispersa, compleja), lo que cada teoría hace es arrojar cierta luz sobre un fragmento de dicha complejidad. Es decir, la psicología puede ser entendida como una disciplina

multiparadigmática o como una pluralidad teórica llena de tensiones y contradicciones en las explicaciones e interpretaciones, en los métodos y contenidos; donde, cada perspectiva puede ser válida en sí misma, aunque parcial en sus nociones sobre el sujeto psicológico.

Las nociones de psicología, en el plano epistemológico ontológico del positivismo, la inscriben en las ciencias naturales, en este sentido plantea García Borés (2000): “Si repasamos los planteamientos dominantes en la psicología occidental a lo largo del siglo XX, nos encontramos en el plano teórico con el conductismo y el cognitivismo, y en el plano epistemológico con la opción por la que ambas corrientes apostaron –el positivismo-, por la adopción del modelo de las ciencias naturales. Y es en esos dominios, teórico y epistemológico, donde, en efecto, debemos buscar la explicación de la exclusión de la cultura” (p. 11).

El planteamiento positivista resulta ser muy sugerente, pues todas las disciplinas que se venían conformando y las ya conformadas, acudieron a su lógica y cosmovisión, para darle contenido explicativo y metodológico a sus problemas fundamentales y a sus preguntas por el modo de acceder a los objetos que pretendían explicar. No obstante, esta perspectiva naturalista tuvo que antagonizarse, tensionarse con una mirada ideográfica del mundo, de las cosas y de lo humano, en tanto la singularidad y particularidad del fenómeno a estudiar no podía ser narrada, ni explicada a través de la experimentación y menos de la adecuación nomológica (construcción de leyes universales) pretendida por el positivismo decimonónico.

Es así como, surge una perspectiva personalista, acuñada por Dilthey para las ciencias del espíritu, recuperada más tarde por psicólogos como Wundt y filósofos como Husserl.

Aparece entonces, un nuevo marco para la psicología, la tensión ya propuesta arriba entre naturalismo de las ciencias positivistas y personalismo de las ciencias del espíritu. Plantea al respecto Rosa “una actitud naturalista considera los acontecimientos del mundo como si las relaciones entre ellos fueran solamente de causalidad. Mientras que la actitud personalista lleva a considerar las cosas como formando parte de un mundo en el que hay sentido, medios y fines en relación con los cuales actuamos como personas”⁴.

Así vistas las cosas, el contexto anteriormente citado, le ofrece a la psicología del siglo XIX y XX la necesidad de articularse de manera reflexiva a uno de los campos y adoptar la posición pertinente en relación con la epistemología sugerida, mostrando frente al concepto de sistema orgánico individual⁵ dos posturas: **a.** El sujeto en un ambiente ejercitando capacidades de acción (lógica naturalista en perspectiva antropológica⁶) y **b.** El sujeto considerado más allá de su actuación, en tanto hace conciencia de sí en una compilación de la historia de sus relaciones con su entorno cultural; esto es, relaciones con él mismo, con las cosas y con otros sujetos (lógica personalista en perspectiva antropológica⁷).

El sujeto pues, es connotado de tal forma que se inscribe para su análisis y síntesis conceptual en relación con el contexto epistémico que lo enmarca, en la siguiente gráfica *Noción de Sujeto Humano*, se mostrará de modo esquemático.

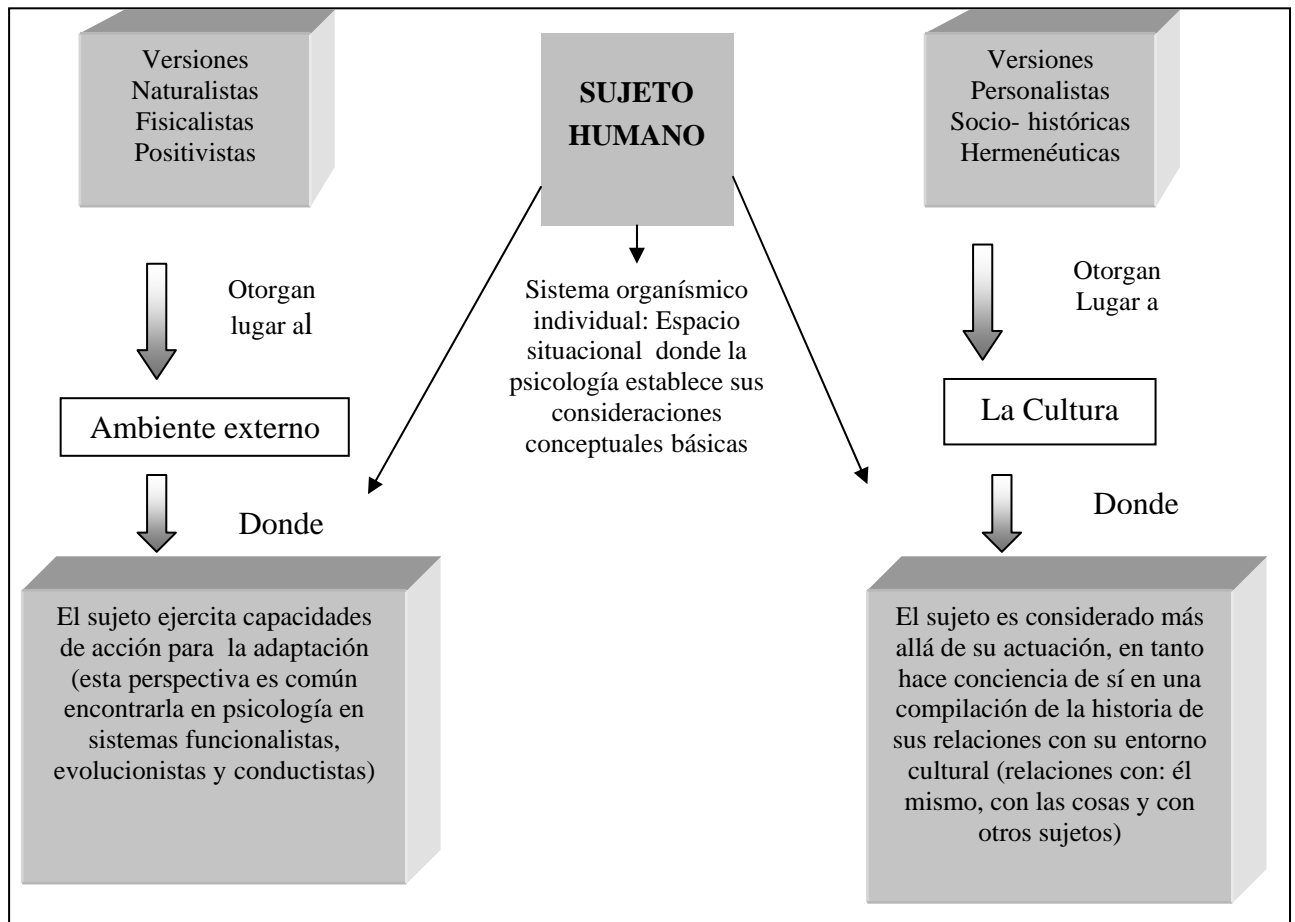
⁴ Ibid. p 31 - 32

⁵Concepto que Rosa A. (2000 pág. 37) presenta como: “lo psicológico constituye un nivel intermedio entre lo puramente biológico y el ambiente en el que la conducta se desarrolla [...] el organismo individual solo puede hacer aquello que le permite su estructura biológica actual, las condiciones actuales en las que se ha de actuar y las destrezas de acción (adquiridas por su aparato biológico y psíquico) a través de su experiencia anterior”.

⁶ En perspectivas como la cartesiana lo antropológico es entendido desde un mecanicismo para lo extensional, denotando causalidad en la estructura mecánica que conforma al sujeto. Esta perspectiva conduce luego a la comprensión del sujeto en posiciones empiristas inglesas del siglo XVI y proposiciones positivistas decimonónicas del siglo XIX desde la misma versión.

⁷ Esta perspectiva antropológica es recogida desde algunos racionalismos como el de Leibniz, pasando por algunas consideraciones Nietzscheanas y Heideggerianas, hasta perspectivas hermenéuticas contemporáneas como las de Vattimo y Gadamer.

NOCIÓN DE SUJETO HUMANO



Con base en la noción de sujeto enmarcado en la segunda postura, numeral b) del presente texto, la cultura tiene una ocupación esencial, como condición fundamental y necesaria para entregarle significado y sentido a la psicología de la actualidad. Si la cultura no hace su aparición en la reflexión psicológica, el concepto de subjetividad, como categoría fundacional de análisis para nuestra disciplina no podría contener significado y mucho menos ser utilizada para la conceptualización del sujeto y su relación con él mismo, con los otros hombres y con las cosas del mundo.

El concepto de cultura entonces se hizo necesario, y se entendió como una red compleja de significados definidos por el sentido que otorgamos a los contextos, donde el lenguaje es el mediador fundante de la relación sujeto culturizado y cultura subjetivada . Y por tanto, la educación se entendió como un fenómeno cultural manifestado a través de dispositivos, potenciador de desarrollo humano, donde se aprende a leer y por tanto a interpretar textos, según nos lo plantea Geertz::

“... el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, la cultura es esa urdimbre. [...] La cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa” (Geertz, 2002, p. 20).

El ser humano hizo ruptura con lo biológico en la medida que a través de sus actuaciones produjo los signos que demarcan significaciones, lo que lo convierte en una especie única, constructora de posibilidades de acción en la cultura para su descendencia; continuando con los procesos de transformación sónica que genera su principal estrategia adaptativa. En relación con esto, es la cultura la que gesta los procesos de organización y la especie posibilita una estructura a través de dispositivos de formación de carácter informal, formal y no formal.

Es así como, la Psicología no puede verse abstraída de la cultura, pues es precisamente este concepto el que nos permite visualizar la dimensión praxica planteada en la presente investigación; pues de ella deviene la opción por la lectura teórica de elementos constitutivos del contexto cultural y de la resignificación de pensamiento en tanto posibles transformaciones del sujeto, producto de la lectura de la red de significaciones culturales.

3.2 CONTEXTO Y FORMACIÓN: Un referente para la educación pertinente de psicólogos:

El contexto, la formación y la pertinencia se convierten en categorías conceptuales principales de la reflexión que enmarca el proyecto, teniendo como base los campos y los entornos de actuación en donde los psicólogos constituyen su saber y su práctica, al tiempo que las redes culturales en donde se mueven los significados y los símbolos que configuran ese entorno y al ser humano perteneciente a ellos. En lo que atañe a la categoría conceptual de formación, se propone una noción en donde ésta se convierte en un medio para la comprensión del saber y no en un fin instrumental, donde la capacidad se constituye en el centro de la reflexión, así, la formación se instala como condición a través de la cual el sujeto advierte el desarrollo de sus propios proyectos. En relación con la pertinencia ella se convertirá en articuladora que garantiza coherencia entre los contextos y la formación, otorgando sistematicidad, relaciones válidas, lógicas y coherentes entre lo que se sabe y lo que se actúa en psicología.

Este tópico advertirá cómo sin lectura de contexto y sin pertinencia en la elaboración praxica que el psicólogo plantea no podrá existir validación, sistematicidad, regulación y autorregulación del conocimiento que se construye, tanto en el horizonte del saber científico, como en las determinaciones que el saber cotidiano hace en la relación entre sujetos creadores y contextos sociales.

De igual modo, mostrará cómo la psicología deberá establecer relaciones entre su saber y su pertinencia⁸, al tiempo que conceptualizará el contexto en lógica culturalista

⁸ Es bueno aclarar que el saber no puede estar en consonancia directa con la acción en todas las oportunidades, pues por razones de ejecutabilidad, de administrabilidad y de contextualidad, la teoría aparece en el horizonte del sueño y su operacionalización se encuentra en el marco de la facticidad, es decir mientras se sueña no podrá de inmediato ejecutarse el sueño, la opción es la adecuación pensada en

y bajo la idea de la construcción social articulada a la demanda individual del sujeto que actúa en él.

Vale la pena comenzar la reflexión tratando de comprender cuál es el significado que para el presente proyecto de investigación tiene el contexto. En primera instancia se va a remitir el concepto en independencia del sujeto mismo, en tanto la diferenciación del sujeto empieza en el reconocimiento del lugar que habita, en el escenario vital con el que interactúa, en las redes simbólicas que teje día a día; y en segunda instancia en la categorización del movimiento y la actividad que el sujeto presenta en la relación dialéctica con su entorno, constituyendo redes de sentido y configurando patrones estratégicos de acción que le permiten variar intencionalmente su comportamiento en relación con el sistema que habita y configura.

Así las cosas, el contexto se va a entender como un escenario plural con diferentes instancias en relación, que en su movimiento entregan sentidos, símbolos y significados a cada uno de los elementos que en su articulación viva y permanente conforman un sistema, de modo tal que cualquier variación en uno de los integrantes del contexto variará irreductiblemente el resto de su conformación. Lo anterior implica que los componentes de un sistema están en estrecha relación y sus diferentes movimientos estarán siempre unidos unos con otros, afectando cualquiera de sus contenidos.

Es claro entonces, cómo el contexto no puede entenderse independiente de sus elementos y por consiguiente, menos, de su propia estructura encadenada de productos constituyentes. Así el contexto formará el espacio fenoménico de actuación fundamental de los humanos, en flujos constantes, intercambios senti-pensados y no intencionados y comunicaciones verbales y no verbales.

contexto, lo que posibilitará la realización de lo soñado, al tiempo que otorgará la pertinencia entre lo que se teoriza y lo que se evidencia en el plano de la realidad fáctica.

Es en este punto en donde se hace condición fundamental separar el contexto del sujeto⁹, sabiéndose el sujeto comprometido biográficamente con el contexto – sistema al que histórica y culturalmente pertenece.

En la relación contexto – cultura, es importante destacar como ésta debe ser entendida como sistema contextual de símbolos y por tanto lugar de actuación de los sujetos en relación. Esto en versión de una psicología cultural, no es más que una Zona de Desarrollo Próximo que inscribe en el sujeto la posibilidad del aprendizaje más allá de su propia astucia o procesamiento solipsista del mundo, es una opción que le permite ser afectado por su lugar más cercano, por lo tanto lo relaciona, y con esto aprehenderlo de manera más coherente y comprensiva. Esto es lo que durante el transcurso de la investigación se ha denominado el otro, es decir, la alteridad como condición necesaria de aprendizaje del sujeto humano.

En este sentido se afirmará una tesis Vigotskyana que consiste en que el aprendizaje se obtiene de manera más compacta cuando el niño puede ir más allá de sí mismo y encontrarse con un contexto o un sujeto en contexto que pueda orientarlo y ayudarlo a reconocer lo no conocido, lo que implica una dinámica mayor del desarrollo intelectual y del proceso formativo.

Lo propuesto por Vigotsky no escapa a la comprensión del contexto como escenario vital donde confluyen la cultura experiencial del sujeto, así como los diferentes modos de comunicación y los múltiples significados que recorren y transitan las situaciones mundo vitales de los sujetos humanos.

Es claro para nosotros como la formación, leída en perspectiva contemporánea no es ni una capacidad, ni una simple reducción a la habilidad, ni un producto

⁹ Esta separación es de orden conceptual y abstracto, con ella es posible destacar al sujeto en su propio e íntimo mundo vital y al contexto como el escenario plural donde actúa para reconocerse independiente al tiempo que ligado a él. Esta es la paradoja, la constante y la generadora de incertidumbres sociales en un sujeto que se piensa y se reflexiona habitante, constructor y transformador del mundo de la vida.

instrumentalizado, ni la cultura misma; es más bien un proceso siempre en vía de construcción, una alternativa de lo humano para saber-se y conocer-se, en otras palabras, una opción por el encuentro reflexionado de lo otro y poder decir, siguiendo a Gadamer, que ésta implica mantenerse abierto a puntos de vista distintos y más generales, esto es una visión pluralista de sí y del contexto.

Pero ¿cómo comprender la formación de psicólogos?, ¿es preciso formar psicólogos y humanos? Es importante al respecto plantear cómo el presente proyecto quiere comprender formación en tanto prioridad disciplinar y en cuanto preponderancia contextual, es decir, es una formación contextuada en la disciplina y en lo social.

Lo anterior implica que el psicólogo deberá leer desde el concepto la realidad social, al tiempo que permita que la misma realidad le proponga resignificaciones de las teorías que sobre ella realiza¹⁰.

De igual modo, es indispensable una formación humana; esto es, un psicólogo que pueda reconocer al otro en su particularidad, que pueda fundar una actuación en el respeto, el diálogo y la inclusión; y sobre todo que pueda generar, desde la diferencia, lazos de apoyo para el trabajo colectivo.

Creemos que la formación atravesada por la pregunta, por el interrogante y por el anhelo constante de conocer son elementos fundamentales en el proceso de cualquier psicólogo que se esté formando en la disciplina. Al tiempo que su razonamiento debe ofrecerle la posibilidad de la abstracción y de la generalización.

No se trata entonces de conservar un cúmulo de conocimiento, sino más bien, de movilizarlo, actualizarlo y proyectarlo en versión más compleja y sistémica, por esto más que una peculiaridad atomizada del conocimiento es una actitud movilizante del psicólogo que le propone al saber el cambio que inmanentemente presentan ambos.

¹⁰ Es importante aclarar que nos referimos a teorizaciones implicadas en las comprensiones del ámbito individual y social en psicología, pues existen teorías en construcción que no atienden en su validación al referente fáctico, pues están ubicadas en la completa abstracción.

Sería erróneo para la disciplina y para la actuación psicológica dejar conservar en un solo punto el conocimiento, pues el saber se tornaría absoluto y desaparecería la posibilidad de interrogarlo.

4. UNIDAD DE ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

La unidad de análisis de la investigación es la **FORMACION DE PSICÓLOGOS**.

La *Formación de Psicólogos* como campo problémico, convoca al estudio teórico y metodológico de la *Formación*, sus perspectivas, los argumentos sobre la formación contextualizada en una versión disciplinar.

Igualmente, invita al entendimiento de la *Psicología* como campo del conocimiento, como disciplina y como profesión. Abordar su estado de desarrollo, sus desafíos, su(s) objeto(s) de estudio, sus tensiones y aplicaciones.

5. UNIDAD DE TRABAJO DE LA INVESTIGACIÓN

La información para el proyecto de investigación fue recopilada mediante entrevistas estructuradas a un grupo de 8 Formadores de Psicólogos, que cumplieran al menos una de las siguientes condiciones: a) ser representante de una asociación nacional o internacional de psicología en Colombia; b) Ser Decano (a) de un Programa de Psicología en Colombia que tenga reconocimiento de Alta Calidad; y c) ser Par Académico debidamente reconocido por el Ministerio de Educación Nacional.

Por tanto la Unidad de Trabajo se conformó de la manera como se muestra en la Tabla :

Tabla 1. Criterios para la conformación de la unidad de trabajo¹¹

# PERSONAS	CRITERIOS PARA LA CONFORMACIÓN DE LA UNIDAD DE TRABAJO	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN
2	Representantes de asociaciones nacionales e internacionales de psicología en Colombia	Entrevista estructurada Análisis Documental
3	Decanos Facultades Acreditadas ante el ICFES	
3	Pares académicos de programas de psicología debidamente reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional	

6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Mediante una investigación de corte hermenéutico, se pretendió comprender los sentidos y significados de la formación de psicólogos hoy, así como los campos fenoménicos que el psicólogo hoy debería conocer, intervenir, abordar o asumir disciplinar y profesionalmente, que permita significar una formación contextualizada en versión disciplinar.

En últimas, la investigación pretendió aportar a la comprensión relacional del Contexto y de la Formación de Psicólogos, por tanto metodológicamente se propuso un proyecto que abordara dos dimensiones: **Dimensión Disciplinar y Dimensión**

¹¹ La Unidad de Trabajo estuvo constituida por las siguientes personas: **Asociaciones de Psicología:** William Rodríguez – Sociedad Interamericana de Psicología, José Rodríguez – Asociación Colegio Colombiano de Psicología. **Decanos Facultades Acreditadas Alta Calidad:** , José Antonio Sánchez – Decano Facultad de Psicología Universidad del Bosque, Viviola Gómez – Decana Facultad de Psicología Universidad de los Andes, Alfonso Sánchez – Director del Programa de Psicología Universidad Javeriana Bogotá. **Pares Académicos:** Rebeca Puche- Universidad del Valle, Augusto Pérez – Rumbos y Rubén Ardila – Universidad Nacional.

Contextual, las cuales se analizaron desde las dos categorías de análisis iniciales; según se muestra en la Tabla 2:

DIMENSIÓN	CATEGORIAS
CONTEXTO DISCIPLINAR	Sentidos y significados de la formación de psicólogos hoy
CONTEXTO SOCIAL	Problemas que debe investigar, intervenir, impactar el psicólogo

La comprensión de la dinámica del contexto social y su relación con las posibilidades de la disciplina psicológica, se hizo mediante el acercamiento a algunas condiciones sociales contemporáneas y a las condiciones históricas, epistemológicas, teóricas, metodológicas, profesionales y actuales de la disciplina para la formación de psicólogos.

Se buscó comprender algunas concepciones que los formadores de psicólogos tienen sobre la formación de psicólogos, su sentido de la psicología y el significado de la formación de psicólogos hoy, así como sus nociones de los posibles campos fenoménicos que se deberían abordar. Todo lo anterior permitió construir significativamente la unidad de análisis de la investigación, mediante el abordaje paralelo de los procesos de descripción, interpretación y construcción de sentido (fases de la investigación)

6.1 FASE DESCRIPTIVA: Por una búsqueda analítica de categorías

La descripción y el proceso de categorización se realizó mediante la formulación de interrogantes que se desprenden de las categorías iniciales de análisis y la

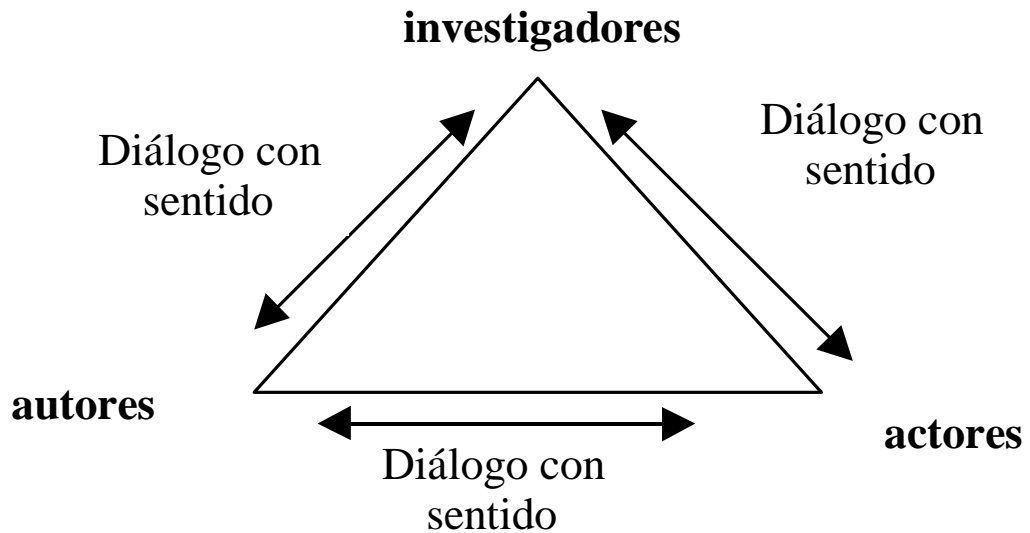
recolección de una primera información con base en entrevistas a algunos formadores de psicólogos nacionales pertenecientes a los tres grupos propuestos. De igual forma, la descripción se construyó en el marco de una teorización alrededor de una postura culturalista, según se expresa en el marco teórico de la investigación, sus postulados, su devenir histórico y sus relaciones con la psicología. El análisis se expone en los niveles de desagregación de los contenidos de la formación contextualizada.

6.2 FASE INTERPRETATIVA: Una búsqueda por las síntesis conceptuales

El procesamiento de la información recopilada se realizó por los investigadores mediante la identificación de semejanzas, diferencias, asuntos obvios, velados y relaciones propuestas en los textos de las entrevistas y algunos análisis de documentos. A partir de este proceso se elaboraron los argumentos interpretativos que llenan de contenido las categorías y permitieron proponer unas nuevas subcategorías.

6.3 FASE DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO: una búsqueda y creación de triangulaciones con significados

La interpretación de esta información mediante el planteamiento de una trama de relaciones y la elaboración de nuevas abstracciones, facilitó la emergencia de argumentos interpretativos semánticos, pragmáticos y paradigmáticos para la comprensión del Sentido y del Significado de la Formación de Psicólogos. Este momento dio lugar a la aprehensión sintética producto de la triangulación hermeneútica entre los siguientes componentes:



Esta fase involucró igualmente una lectura de las tendencias contextuales del desarrollo científico, educativo y social contemporáneo, leído desde la psicología; así como las tendencias en el campo disciplinar y profesional de la psicología y de la formación de psicólogos.

6.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La investigación propuso realizar una entrevista estructurada a las personas que conformaron la unidad de trabajo, la cual brinda información que al ser interpretada permite comprender la idea de formación de psicólogos de algunos de los líderes de la psicología más representativos del país, generando uno de los vértices del triángulo hermenéutico, para luego ser relacionados con los autores (marco teórico) y los investigadores.

De igual forma, se construye un análisis documental, para lo cual se recopilaron y procesaron textos documentales o libros completos que abordaran y propusieran de manera contemporánea las problemáticas relativas a la Formación de Psicólogos, la

Pertinencia en educación superior y las tendencias sociales y disciplinares que impactan la formación de psicólogos.

Tabla: Técnicas e Instrumentos

DIMENSIONES	FASES	PARTICIPANTES	TÉCNICA	INSTRUMENTO
CONTEXTO SOCIAL Y DISCIPLINAR	Descripción	8 Formadores de Psicólogos: Representantes de Asociaciones, Académicos y Decanos de Facultades Acreditadas	Entrevista estructurada Análisis Documental	Cuestionario de preguntas abiertas
	Categorización	Investigadores	Análisis de Contenido (desagregación de teorías, intuiciones de los investigadores)	
CONTEXTO SOCIAL Y DISCIPLINAR	Argumentos interpretativos y Construcción de sentido	Investigadores	Reconstrucción de categorías de análisis (con base en lo obvio, lo semejante, lo diferente, de lo propuesto por los entrevistados; todo ello en relación con teorías que fundamentaron la investigación)	Triangulación Hermenéutica

7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: Categorías de análisis

SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS

HOY¹²:

“La educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”

Freire P. (1979)

Pregunta por los grandes desafíos, demandas de sistematización y oportunidades de construcción de conocimiento; así como por la relevancia, importancia, acercamiento al

¹² Sobre el concepto de formación de Psicólogos revisar artículo de Marín y Tamayo (2005) en Revista Páginas No. 70. UCPR.

para qué y al *qué* de la formación de psicólogos hoy, al tiempo que se pregunta por la representación que algunos formadores de psicólogos del país tienen de la formación de psicólogos.

Indicadores de la Categoría

- Concepto(s) de Formación de Psicólogos
- Configuración de la Formación de Psicólogos en varios países
- Tendencias europeas, iberoamericanas y nacionales sobre la formación de psicólogos.
- Importancia o relevancia de formar psicólogos hoy.
- Relaciones entre la disciplina y el contexto.

Preguntarse por el sentido que tiene formar un profesional psicólogo, es una invitación al despliegue de las tensiones y tendencias sociales y disciplinares que en un contexto contemporáneo influyen, demandan e incluso presionan la producción de discursos, el desarrollo científico, social y particularmente el educativo.

Invita a mirar en perspectiva el estado de desarrollo de la disciplina, a esbozar una crítica sobre el papel que ha jugado en la lectura de la historia y del mundo las condiciones de emergencia del desarrollo social y cultural; pero también a proyectar sus posibilidades de avance según demandas y desarrollo del conocimiento.

En este sentido, la categoría de análisis elabora un acercamiento al contexto social actual, describiéndolo como escenario a partir del cual surgen problematizaciones de la realidad para el desarrollo de la disciplina y por ende de la sociedad.

De igual forma, la categoría involucra el reconocimiento de unas condiciones de actualidad de la psicología como disciplina y como profesión, haciendo un recorrido en la formación de psicólogos con tradiciones nacionales e internacionales que arrojan elementos de lógicas de organización del conocimiento psicológico.

Igualmente, la Formación de Psicólogos en su proyecto de enseñabilidad y educabilidad comparte cosmovisiones y propicia proyectos de desarrollo de competencias que le son propias al sujeto psicólogo; la categoría del sentido y significado de la formación de psicólogos hoy, cobija la pregunta por los acuerdos de la comunidad académica sobre las características y competencias que un proyecto educativo debería estimular en su propósito de formación. Por tanto, la categoría intenta un análisis del impacto de la psicología en la lectura y transformación de condiciones sociales a partir de la formación de psicólogos.

7.2 CAMPOS FENOMÉNICOS QUE DEBE INVESTIGAR, INTERVENIR E IMPACTAR EL PSICÓLOGO HOY: Una profesionalización en versión disciplinar.¹³

La categoría aborda los problemas, escenarios y demandas que el psicólogo hoy debería conocer, intervenir o asumir mediante una reflexión científico/profesional

Indicadores de la Categoría

- Escenarios actuales donde el psicólogo actúa y su papel en ellos.
- Escenarios futuros donde el psicólogo actuará y su papel en ellos.
- Tendencias de orden social que el psicólogo debe investigar, intervenir o impactar.
- Problemas disciplinares y profesionales vigentes en la psicología

Antes del despliegue de la categoría en sus contenidos fundantes, es necesario comprender cuál fue la intención de su nombramiento, detallando el significado¹⁴ de los conceptos que la integran y sus sentidos fundamentales.

¹³ El contenido completo de esta categoría se encuentra publicado en la Revista Grafías Psicológica No. 1 en el 2004.

La categoría considera el concepto de **campo** como topos, lugar estructural - funcional, ocupado por elementos que le entregan su composición y que se relacionan entre sí; estos conforman su semántica particular y posibilitan la producción de nuevos elementos constituyentes que, por demás, no configuran su totalidad; es decir, el campo pasaría a convertirse en una noción no de estructura, sino de flujos que serán más que la suma de sus elementos¹⁵.

En la evidencia de los productos generados por el campo se manifiestan unos significados, unas construcciones, es decir unos **fenómenos** explícitos que lo integran y que siguen unas regularidades en relación diferencial con el lugar al que pertenecen. Pero estas regularidades suponen una capacidad de producción manifiesta, de evidencia activa en un hacer pragmático (la utilidad del insumo como carácter fundante de su emergencia), es decir, una presentación fáctica que instituye una instrumentalización tecnificada en procura de la adopción de tecnologías que se pueden traducir en **campos de actuación**¹⁶.

Campos de actuación que debe investigar, actuar e impactar el psicólogo desde la referencia constitutiva de la psicología, las teorías psicológicas y sus lógicas de organización del conocimiento, por esto, al campo no se le entregará sentido sin la referencia directa a la teoría y la ciencia psicológica; y menos sin una noción de sujeto

¹⁴ El concepto de Significado será entendido desde la perspectiva de la psicología cultural como: “ Se trata del participio pasado del verbo «significar»; por ello creemos que resulta adecuado decir que el significado resulta de la acción de significar, mediante la cual uno se dirige a un objeto (material o ideal) para poner de manifiesto algo (una cualidad o circunstancia) que se considera importante ,distintiva, utilizando para ello otro objeto que pasa a representar (ser significante) del primero”. (Rosa A. 2000 pág. 44)

¹⁵ Se planteará claramente en el despliegue de la categoría, cómo la simple sumatoria de actuaciones psicológicas en campo no constituyen la psicología misma, por tanto la psicología se comprenderá en un complejo que está más allá de sus actuaciones profesionalizantes

¹⁶ Lo que deviene del campo no es sólo actuación fáctica, es obvio que del campo emergen relaciones culturales, sentidos, lenguajes. Sólo en relación con la categoría se comprenderá la naturaleza práctica que constituye los campos en psicología, al tiempo que la técnica se entenderá en praxis profesional-disciplinar.

que fundamente toda la notoria pre-ocupación de la psicología desde sus inicios por el devenir humano en el mundo.

8. REFLEXIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN

“Los historiadores «ingenuos» llaman «objetividad» al hábito de medir las opiniones y las acciones pasadas por las opiniones que están en curso en el momento en que escriben. Ahí encuentran el canon de todas las verdades. Su trabajo consiste en adaptar el pasado a la trivialidad actual. Por el contrario tildan de subjetiva a cualquier forma de escribir la historia que no consideren como canónica esas opiniones populares” (Nietzsche, 1981, citado por Blanco, 2002).

Pensar y reflexionar en la formación de psicólogos es una necesidad urgente que la misma disciplina psicológica hoy día propone; pues es un hecho que un variado número de personas desean caminar académica y profesionalmente por los senderos de una ciencia en construcción, en debate permanente y en encuentro constante con los nuevos retos que le propone la contemporaneidad social y disciplinar en toda su complejidad. ¿Cómo no adoptar nuevas posiciones? ¿Cómo no proponer nuevos desafíos?.

En este sentido, no debe repetirse la historia, también conocida por algunos prominentes psicólogos del país, que induciendo por caminos radicales, dogmáticos, reduccionistas y positivistas, colocaron a la psicología en una encrucijada, que consistió en la tan anhelada objetividad en detrimento ontológico del sujeto que actúa en el mundo.

Por esto, ésta propuesta investigativa, le confiere a la formación un apartado crucial, pues su pregunta fundante, su complejidad, su horizonte en perspectiva de transformación son sustanciales; deviene entonces, en formulaciones directas hacia **el sujeto** (su pregunta), **el saber** (su construcción), **la red de símbolos y signos culturales**

en dinámica (su complejidad) y su **teleología en perspectiva ontológica** (su horizonte).

Los cuatro momentos enunciados anteriormente, configurados en una multirrelación, generan importantes preguntas a la psicología: ¿Cómo está comprendiendo la disciplina psicológica la noción de sujeto?, ¿Cuáles son los sentidos que configuran el saber psicológico?, ¿Cómo se lee una psicología en prospectiva y en relación con el mundo siempre en constante transformación? y ¿Cómo se advierte la complejidad disciplinar y su inevitable vinculación con la complejidad humana?.

Son preguntas orientadoras, interrogantes que debe desarrollar la psicología hoy, si su intención es aportar en las configuraciones de teorías y abstracciones organizadas sobre el sujeto, en concreciones fenomenológicas de la reflexión sobre la actuación humana en el mundo y sobre todo, en la comprensión y el reconocimiento que la psicología es una más de las ciencias humanas hoy.

Con lo anterior se hará posible un diálogo en pertinencia y en contexto interdisciplinar, es decir, una psicología que en conversación, en transacción reflexionada, confiere sus observaciones y abstracciones más agudas para que sean usadas paradigmáticamente por otras ciencias del hombre; se orientan así posibles sentidos, respuestas sistemáticas, interrogantes significativos, discusiones activas y problémicas, en lo atinente al devenir del sujeto humano en el mundo de la vida.

“Efectivamente, la psicología es una disciplina paradójica: gana en capacidad teórica justo cuando pierde densidad psicológica, cuando disuelve o hipoteca su identidad disciplinar y se pone al servicio de otras disciplinas. Desarrollamos buenas teorías, justamente cuando trabajamos más en la periferia. Por esta razón, el estado de crisis permanente en el que se desenvuelve la psicología no puede ser entendido como una

consecuencia anecdótica del empecinamiento especulativo o la incompetencia de los que la profesamos” (Blanco, 2002, p, 176).

Con todo esto, es preciso destacar que la psicología le confiere a aspectos como el inconsciente, la conducta, los procesos mentales, los puntos nodales de su reflexión, y con ellos entabla una búsqueda constante de orientaciones precisas, de metodologías plurales y reflexiones disciplinares. Donde se plasma lo anteriormente citado es a través de una propuesta de lógica de organización del conocimiento para la disciplina.

La posibilidad, al final, no es estática, es decir, no existen reglas canónicas que muestren, con lujo de detalles cómo hacerlo, existen dinámicas que se van construyendo, procurando respuestas curriculares a las demandas complejas de la cultura y la disciplina. Así, y atendiendo a la lógica, no podrá ser pertinente un currículo agregado de temáticas y métodos para leer con sentido comprensivo una realidad fenomenológica compleja como la de hoy. Se requiere una lógica de organización del conocimiento en flujos, en donde su epistemología, su gnoseología histórica y sus diferentes metodologías orienten y acompañen el movimiento constante del sujeto humano y a la psicología como disciplina en cambio permanente.

En todo caso, se construye un currículo que integre disciplina (en sus temáticas y problemas fundamentales), sociedad (en su estructura compleja) y sujeto (en su dimensión subjetiva). Tres componentes que, en interacción e interrelación permanente configuran el entramado ideal en la consecución de mundos posibles para la psicología como disciplina y profesión, relacionando lenguajes, sistematizando métodos y arriesgando teorizaciones más pertinentes, argumentos provistos de comprensiones y explicaciones del tiempo histórico que habitamos hoy día.

“El mundo desplegado por cualquier obra narrativa es siempre un mundo temporal... el tiempo se convierte en tiempo humano en la medida que es organizado en forma

narrativa; a su vez, la narración es significativa en la medida que reproduce los rasgos de la experiencia temporal” (Ricoeur, 1894, citado por Blanco, 2002, 148).

Así, la trama histórica en la que se constituye la psicología se renueva, se discute y se transforma día a día. Sus lenguajes y sus procesos se ven abocados a la reconstitución en contexto intradisciplinar; de este modo se podrá afirmar con Bühler:

“Jamás se han reunido simultáneamente tantas psicologías, nunca han coincidido tantas tendencias psicológicas como en nuestros días. Involuntariamente acude a nuestra memoria el relato de la Torre de Babel. Y, sin embargo, no sucede lo mismo que en aquella construcción, ya que entonces fue una idea que impulsaba a los espíritus a escalar el cielo la que los unió temporalmente a una actividad común” (Bühler, 1966, citado por Blanco, 2002, p. 197).

Se nota entonces, cómo se hace necesario un diálogo con sentido entre la cultura y el sujeto y dejar ingresar como mediación la acción, la cual ayuda a objetivar el encuentro, categoría fundante para el análisis de cualquier psicología contemporánea, en este sentido se podría concluir con Blanco que:

“El sujeto interpreta una acción que debe ser interpretada. La mera posibilidad de acotar la acción, de ponerle límites, de llamarla «acción», de desplegarla o de describirla en términos concretos exige una perspectiva histórica y culturalmente significativa. Por eso, la última mirada de la psicología es siempre una mirada comprensiva, una mirada desde la esfera de lo que Dilthey llamaba el espíritu. Una mirada que recorre y condensa la historia entera de la humanidad” (Blanco, 2002, p. 229).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldana Valdes, Eduardo. (1996). El Drama y el reto de la Educación Superior. Colombia: Universidad de los Andes.
- Albeniz, V., Díaz, J., & Jaramillo, A. (1997). La universidad frente al país que tenemos. Medellín. Referencia no especificada.
- ASCUN. (1997). Comisión para el Desarrollo de la Educación Superior. Documento Hacia una agenda de transformación de la educación superior. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades
- ASCOFAPSI. (1990-200) Documentos de la Asociación de Facultades de Psicología. Colombia: Autor.
- Ardila, R. (2002). La Psicología del Futuro. España: Pirámide.
- Ardila, R (2003) ¿Qué tipo de psicólogo queremos formar en América Latina para el nuevo siglo? El “Modelo Bogotá” tres décadas más tarde. Bogotá: Documento en fotocopia.
- Blanco, A. (1998) Requisitos y necesidades de formación para la psicología del siglo XXI. Madrid. Referencia no especificada
- Blanco, F. (2002). El cultivo de la mente: un ensayo histórico – crítico sobre la cultura psicológica. Madrid: Visor Aprendizaje.
- De Roux, F. (1998). S.J. La responsabilidad de los científicos sociales en la actual situación del país. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Burbano López, G. (1998). La educación superior en la 2da mitad del siglo XX. Alcances y cambios en América Latina y el Caribe. OEI: Referencia no especificada

- Garcia-Borés J. (2000). Paisajes de la psicología cultural. *Anuario de Psicología: Edición Especial sobre Psicología Cultural*. Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología. Vol. 31. No. 4, p. 9 - 25
- Garcia, E. (2002). *La Psicología Hoy: temas y problemas*. Manizales: Universidad Católica Popular de Risaralda, Revista Páginas. No. 59
- Geertz, Clifford. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. p 20
- Hainaut, L. D. (1980). El establecimiento de un perfil de formación. En: *Programas de estudio y educación permanente*. París: UNESCO.
- ICFES. (1998). La calidad de la Educación Características de Calidad: hacia una Universidad autorregulada. Bogotá: ICFES.
- ICFES. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá: ICFES.
- ICFES. (1999). *Movilización Social por la Educación Superior*. Bogotá: ICFES.
- Proyecto Psychoeuro. (2001). *A European Framework for psychologists' Training*. Recuperado el 10 de Mayo de 2006 de la World Wide Web: [www. Europsych.org/framework.htm](http://www.Europsych.org/framework.htm).
- Sánchez, J. (2003). La formación del psicólogo en una perspectiva internacional: una breve selección documental comparada. Colombia: Universidad del Bosque.
- Rosa A. (2000). ¿Qué añade a la Psicología el adjetivo cultural?. *Anuario de Psicología: Edición Especial sobre Psicología Cultural*. Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología. Vol. 31. No. 4, p. 27 - 57
- Tunnerman, C. (1999). La pertinencia social en la educación superior. Nicaragua: Documento en fotocopia.

¿ES SOSTENIBLE EL CONCEPTO DE TEORÍA DE LA MENTE O ES NECESARIO REEMPLAZARLO POR EL DE LECTURA DEL SIGNO?

Francisco José Rengifo Herrera¹⁷
(Universidad Católica Popular del Risaralda)

“La Oruga y Alicia se miraron por un rato en silencio; al final, la Oruga sacó la pipa de la boca y se dirigió a Alicia con una voz lánguida, soñolienta. ¿Quién eres tú? – dijo la Oruga. Este no era un comienzo muy prometedor para una conversación. Alicia respondió con timidez. Yo... yo no sé muy bien, señora, en este momento... por lo menos sé quien era cuando me desperté esta mañana, pero creo que he cambiado varias veces desde entonces”

(Lewis Carroll, *Alicia en el país de las maravillas*).

Síntesis

El concepto de Teoría de la Mente ha sido uno de los más importantes en la discusión en Psicología en estos últimos años. Se propone plantear algunas críticas al concepto y señalar una mirada alternativa frente a la comprensión de los procesos representacionales que implican este concepto. Se cuestiona la substantialización de la mente, como entidad con esencia propia y se trata de generar un replanteamiento del mismo a partir de los conceptos de semiosis, signo y mediación. Finalmente se toma un ejemplo en la literatura sobre la dicotomización de lo psicológico y se trata de presentar una reflexión que no centre la discusión en el problema cuerpo – mente.

Palabras Clave: Teoría de la Mente, Estados Psicológicos, Semiosis, Psicología Natural, Psicología Popular, Sentido y Significado.

Abstract

The concept of Theory of Mind has been one of the most important concepts of discussion in Psychology in the last years. It is proposed to state some critics to the concept and to point out an alternative look in front of the comprehension of the representational processes that imply this concept. It is discussed the substantialization of the mind, as an entity with its own essence and it is tried to generate a re-statement of the same one from the concepts of semiosis, sign and mediation. Finally an example about the literature about the dichotomous of the psychological is given and it is tried to present a reflection that do not center the discussion in the body- mind problem.

Key Words: Mind theory, psychological states, Semiosis, Natural psychology, Folk psychology, Sense and meaning.

¹⁷ Francisco José Rengifo Herrera, Psicólogo de la Universidad del Valle; Especialista en Constructivismo y Educación, FLACSO – Universidad Autónoma de Madrid; Candidato a Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, FLACSO – Universidad Autónoma de Madrid. Profesor Auxiliar y Coordinador del Grupo de Investigación Cognición, Educación y Formación, Programa de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Católica Popular del Risaralda. frengifo@ucpr.edu.co

Introducción

El considerar que existe una atribución de estados mentales a otros, sin duda, es una apuesta conceptual que ha dado un giro a las perspectivas del Desarrollo y a las explicaciones sobre Cognición, Conciencia y Pensamiento. Una de las búsquedas de este documento es discutir algunas perspectivas conceptuales que explican el modo como surgen y son usados los estados intencionales y de atribuciones de los sujetos respecto de sí mismos y en las relaciones con los demás, en tanto que se proponen desde modelos que asumen la mente como sustancia y como espacio cristalizable a través del concepto de Teoría de la Mente. En este marco de posibilidades es necesario desarrollar una serie de argumentos que permitan explicar e interpretar cómo a través de la lectura de sistemas de signos como herramienta de mediación se podría dar cuenta de establecer estados psicológicos intencionales, de creencias, deseos e intereses a los demás miembros de la especie. De igual forma, se argumenta al final del documento que el recurrir a los conceptos como los de Psicología Natural y Psicología Popular como condiciones psicológicas a través de las cuales se hace posible el “surgimiento” y constitución de una vía regia para aprehender estados mentales en los congéneres, no es más que un nuevo intento de sustancializar lo que para los psicólogos se convierte en una obsesión por aprehender: la mente. Lo anterior deriva en que se sigan creando sustancias conceptuales para atrapar lo que tiene que ser visto como verbo, tanto como sustantivo: lo psicológico.

Es necesario, entonces, crear explicaciones alternativas que den cuenta de cómo los seres humanos al hacer uso de sistemas semióticos desde los inicios de su vida no requieren precisamente de una “Teoría de la Mente” sobre lo que supuestamente está en la cabeza de las personas (es decir sobre los estados intencionales y de atribución), sino

que parece más adecuado considerar que realizan lecturas interpretativas de los signos y de las acciones tanto de ellos como de las otras personas. Por tanto son intérpretes de sistemas de signos con los cuales establecen las relaciones que les posibilitan co-construir y constituir pensamiento y comunicación, así como participar en procesos cooperativos e incluso les permite, de manera premeditada, hasta generar engaños tácticos.

La agenda que pretende seguirse se centra en establecer posibles relaciones entre un ámbito conceptual que se ha convertido en los últimos años en estandarte para la Psicología Cognitiva como es el concepto de Teoría de la Mente (en adelante TdM), en especial lo que ha sido señalado por Rivière (1997, 1997/2003) Sotillo y Rivière (2001), Quintanilla y Sarriá (2003), Valdez (2001, 2005) y los desarrollos planteados en los últimos años por los modelos de relación psicológica y semiótico – cultural propuestos por Rosa (2000), Rosa, Vega y Gomila (2004), Valsiner (1994, 2001, 2004a, 2005) y en especial los avances propuestos por Rodríguez y Moro (1991, 1998, 1999, 2002) y Español (2004), en los cuales se hace un análisis alternativo de los procesos de semiogénesis y por tanto de origen de lo psicológico, es decir la psicogénesis, y cómo estos procesos de establecimiento y construcción, luego de ser alcanzados, se tornan recurrentes¹⁸ a lo largo de la ontogénesis de los sujetos.

Marco al concepto de Teoría de la Mente

Desde el trabajo de Premack y Woodruff en 1978 en investigaciones con chimpancés y sus intentos de explicación de una posible actividad mentalista en los mismos, muchas discusiones, investigaciones y constructos han surgido en Psicología

¹⁸ Recurrente no significa que se repitan, sino que vuelven sobre sí mismos, pero se transforman segundo a segundo en tanto los seres humanos son entidades constructoras de semiosis, por tanto de transformación de los sentidos individuales que hacen posible el pensamiento y de los significados colectivos que se comparten en la comunicación con otros.

sobre esa misma actividad en los humanos, convirtiendo al concepto de TdM en uno de los más llamativos y de mayor poder heurístico para la Psicología Cognitiva.

Según Rivière y Núñez (1997), se puede definir a la TdM como "... la competencia de atribuir mente a otros, y de predecir y comprender su conducta en función de entidades mentales tales como las creencias y los deseos" (p. 10). Esta definición que puede ser considerada como de Perogrullo habla acerca de uno de los conceptos sobre el que más se investiga en la actualidad en el campo disciplinar. Las investigaciones en este sentido abrieron la puerta a plantear que los seres humanos van, en un proceso recurrente, construyendo los modos de establecer, por ejemplo, categorías animadas o inanimadas o reales e irreales, así como también la intención, la compleja minucia de cada acto relacional con otros, la lectura de lo psicológico presente en sí mismo y en los demás (Karmiloff – Smith, 1994). Por otra parte, se abrió también la posibilidad de comprender el engaño planificado, la mentira y más importante aún que todo lo anterior, cómo comprender el proceso de construcción de sistemas cooperativos y de establecimiento de consensos entre miembros de la especie (Rivière, Sarriá y Núñez, 2003/1994, pp. 10 – 13). En otras palabras, se "descubrió" una nueva posibilidad de dar cuenta de lo que está "en la cabeza de los sujetos" para considerar una aproximación a lo que ocurre en el interior de la mente, en lo intrapsicológico¹⁹.

En estos términos el concepto de TdM que podría abrir la puerta para una opción de jaque a las concepciones autoreferentes y autoconscientes de lo psicológico tan populares en el folclore disciplinar, condujo a todo lo contrario. Los desarrollos de Perner (1994), Leslie (2000), entre otros, hacen mención a que incluso el concepto de

¹⁹ El concepto de mente, por sus resbalosas consecuencias, deberá ser ampliado a través de algo que para los psicólogos termina siendo un lugar común, pero que deberá ser rescatado en la literatura de la Disciplina: Lo Psicológico. Por otra parte, lo científico deberá ser considerado más allá de la posición positiva de lo experimental y entrar a considerar que la investigación psicológica también se implica en la separación inclusiva propuesta por Valsiner (1997, 2005) respecto a que está implicada tanto una visión explicativa como una posición interpretativa y comprensiva de los fenómenos.

TdM podría ser de carácter modular, innato y preespecificado como parte de la condición filogenético humana, es decir, se adoptó la posibilidad de que la comprensión de los estados intencionales y de los significados eran prefigurados en el genoma, siguiendo los aportes de Fodor (1992) en relación con la modularidad de la mente, con lo cual cualquier proceso de construcción quedaría abolido. Entonces según estas posturas, sólo sería necesario esperar a que el módulo especificado neurológicamente se active y se acumulen experiencias para que, alrededor de los cuatro años, los niños tengan una TdM.

Pasando a otro plano de la discusión, dar cuenta de lo que alguien cree, piensa, atribuye o desea ha sido reducible en muchos casos al abismo de la metafísica, en especial para los dogmas de la “cientificidad psicológica”, con lo cual el concepto de TdM parecía resolver el problema. Hoy día se cree contar con poderosos artefactos para evaluar dichos procesos, como los descritos por Valdez (2001) frente al acervo de investigaciones llevadas a cabo en los últimos 20 años y que pondrían en evidencia que *habemus* mente, es decir, se posee la sustancia.

La necesidad de analizar e investigar cómo nos convertimos en “hábilistas mentalistas”, tal como lo indica Valdez en el mismo documento, es más que un simple proceso psicológico, pues se constituye en una necesidad *sine qua non* en los Humanos. Es decir, si no existe la posibilidad de leer los estados intencionales o estados psicológicos de otros se entra a considerar la anormalidad, lo patológico, en tanto aquel que “no lee lo psicológico” no puede acceder al intrínquilis de lo subrepticio del signo, de la fineza, de lo asertivo, pertinente, locuaz o incluso de lo prudente²⁰.

²⁰ Un análisis en este sentido se relata en dos experiencias descritas por Valdez (2001) en relación con los niños con espectro autista, los cuales no logran regular las maneras como se relaciona de manera recurrente e inflexible con otros, desbordando la posibilidad de establecimiento de diálogos, pareciendo que los mismos ejecutaran monólogos en donde el otro de la comunicación, literalmente queda eclipsado.

Es necesario, pues, señalar que tal vez no somos los hábiles mentalistas que propone Valdez, sino al contrario hábiles lectores de signos y de actividades y por tanto intérpretes de íconos, índices y símbolos (siguiendo a Peirce), por tanto creadores de semiosis a partir de constituir interpretaciones de las acciones de los otros²¹, interpretaciones que se aprenden en los marcos de cultura en los que se participa.

Marco de una crítica al Concepto de Teoría de la Mente

Es en el contexto de los elementos descritos en el apartado anterior que se intentará construir un diálogo con las aproximaciones hasta ahora insinuadas, a través de las cuales se pueda brindar un espacio para pensar que en un análisis del concepto de TdM debe tenerse en cuenta cuál aproximación al concepto de Mente se tiene, como lo cuestionan Rosa, Vega y Gomila (2004), confrontándola con las propuestas que Quintanilla y Sarriá (2003), Sotillo y Rivière (2001), Rivière y Núñez (1997) y Valdez (2001) sobre las explicaciones respecto al concepto de TdM como proceso que permite un adecuado y pertinente funcionamiento cognitivo y social de los sujetos, en tanto que a partir de ésta, los humanos pueden establecer relaciones complejas en donde se juega, en esencia, la construcción compartida del mundo, de los deseos, atribuciones, expectativas, roles, patrones y regularidades tanto en los objetos, en las prácticas culturales, como con los congéneres.

Sin embargo, los “estados mentales” señalados antes no pueden ser analizados por fuera de la construcción de sistemas semióticos, pues se hace necesario tener en cuenta que los sujetos humanos, desde antes de su nacimiento están embebidos en sentidos y significados y por tanto están en la posibilidad de construcción de atribuciones y del

²¹ En la explicación peirciana sobre el signo es necesario para acceder al objeto (realidad) constituir un interpretante. Este interpretante es una idea que el individuo desde su singularidad y cualidad elabora y que está en estricta relación con lo referente a lo idiosincrásico. De igual forma esta idea sólo se puede construir si se establece en un marco consensuado. Esta idea del consenso es denominada por Peirce el representamen, a través del cual se fijan los cánones y leyes frente al objeto en términos de representación. Por eso el signo desde esta perspectiva está en lugar de, representa a.

“descubrimiento” de estados intencionales en otros, lo cual pasa por la relación con otros inicialmente (dialógico) y luego en la internalización de esas relaciones y significados (monológico o “soledad diálogica” como lo señala poéticamente Español, 2004, p. 24) y que a partir de estos procesos surge la posibilidad de establecimiento de sistemas de metarrepresentación y de metacognición con los cuales se inicia una vuelta hacia fuera en términos de externalización de lo metaconocido.

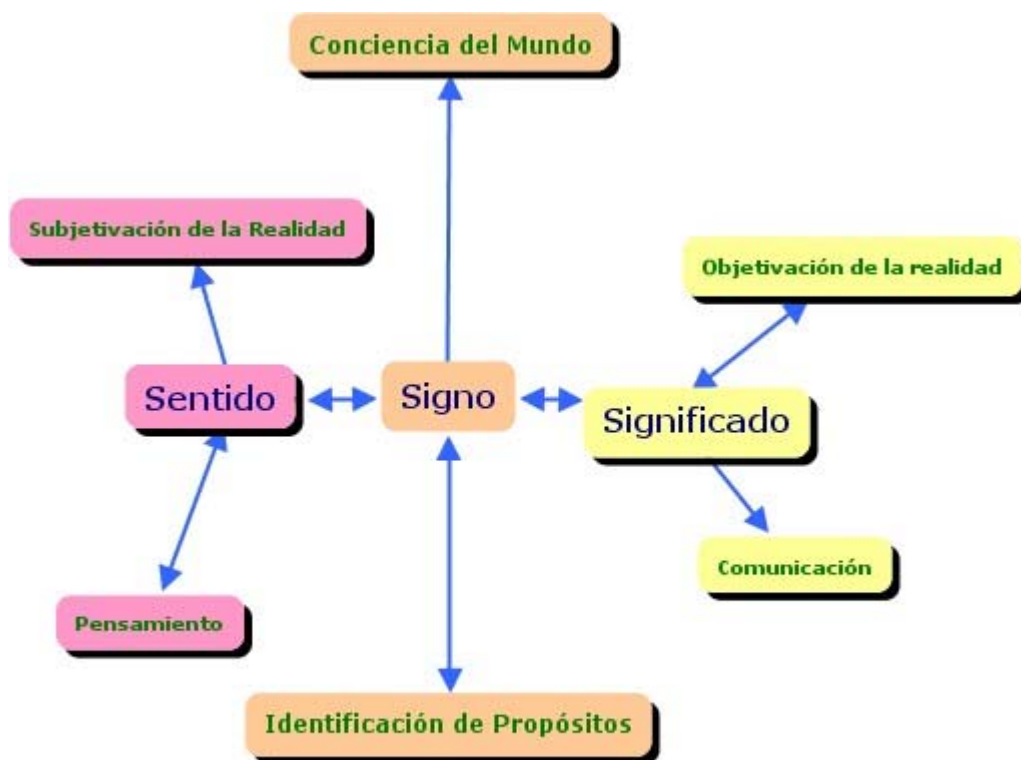
El concepto de metarrepresentación no es una categoría que se enmarque en un hecho intrapsicológico, por el contrario está instaurada en y por la posibilidad de establecer las inexorables relaciones del sujeto con otros, por tanto, el análisis de los aportes de modelos semióticos como los presentados por Rengifo y Osorio (2005) entran a señalar cómo la semiosis pasa por la elaboración de relaciones en la primeridad hasta la terceridad a través de lo que han considerado lo más psicológico (y abductivo al mismo tiempo) del signo que es la secundariedad, retomando a C. S. Peirce (2003). Es así como se intenta plantear que los procesos de cambio de los sujetos van transformándose en maneras recurrentes de organización semiósica que implican el paso de lo idiosincrásico (primeridad) hacia lo colectivo (terceridad), pero que se renuevan (recurren) en tanto en la acción agenciada (secundariedad) se plantean las transformaciones tanto de lo primero, como de lo tercero *ad infinitum* (o de manera teleonómica como dirían Inhelder y seguidores), como todo signo.

Para profundizar esto es necesario considerar que el sentido está relacionado con lo **idiosincrásico**, lo **particular** de cada sujeto, con lo que no puede ser declarado en su totalidad, sino que pasa por sus **conocimientos fenoménicos** más íntimos y que hace posible el desarrollo de procesos de interpretación singular, pensamiento y de metacognición, o como lo señala C. S. Peirce, son posibilidad, cualidad y particularidad. De otro lado, el significado deberá ser entendido como el valor social

dado al signo, en tanto que permite los procesos **dialógicos** y de **comunicación** con los cuales los sujetos establecen acuerdos y mediante los cuales se crean hábitos o terceriedades, como diría Peirce.

Es así como se propone, siguiendo a Rodríguez y Moro (1999) que el signo sería la vía regia a través de la cual los sujetos trazan relaciones, las cuales tendrían tres facetas: El sentido ya explicado, el signo como acción y por tanto manifiesto en formatos de icono y/o índice y/o símbolo y el significado, también ya explicado. Ampliando se puede decir que la primariedad permite una aproximación a la cualidad, a lo posible y a lo inductivo, por tanto estaría en relación con lo más subjetivo del sujeto y que según Rengifo y Osorio se constituiría en el Sentido y el Pensamiento.

Por otra parte estaría lo objetivo del sujeto, la terceriedad, que se enmarca en los planos de ley, hábito, regla y deducción y que sería lo que posibilitaría el Significado y la Comunicación. Finalmente estaría lo que generaría la movilidad, dinámica, resistencia, acción y movimiento y que se enmarca en la secundariedad como hecho y por tanto la acción y el movimiento como espacios de generación de abducciones y de reorganizaciones de los signos con los que el sujeto lee las acciones de otros y luego, sus propias acciones.



Rengifo, F. J. (2005)

Gráfica 1. Una interpretación del signo para la Psicología

La semiosis, la mediación, el signo, el sentido y el significado han abierto una nueva puerta en la construcción de relaciones con la actividad psicológica humana (Ver Gráfica 1). Es así como el análisis de los mediadores y la construcción de realidades más allá de lo natural, como defiende Valsiner (1994), permiten pensar que éstos son el camino ideal para dar cuenta de la co- construcción de una Teoría del Signo y la Actividad y por tanto de comprender el entramado de relaciones entre las estructuras y las funciones, pues sin duda, lo estructural y morfológico estará en un marco de potencia, pero que sólo puede dar inicio , establecer un *déclencher* (poner en marcha) que posibilite el desarrollo de los sistemas funcionales a través de los cuales se constituyen los modos que van de la fijeza de la estructura a la variabilidad infinita de las funciones.

En este sentido Rosa (2004) plantea que deberá siempre tenerse en cuenta en el marco de la Psicología el necesario desarrollo de las relaciones co – dependientes entre estructura y función. De igual forma, las estructuras se ponen sobre la identidad y las funciones son lo que las estructuras hacen posible. Por tanto, cuando se mira la Lectura del Signo y de la Actividad lo que tendrá que tenerse en cuenta es cómo mediante los sistemas semióticos los seres humanos creamos estructuras de interpretación que usamos para hacer posible la comprensión de estados psicológicos propios y de otros. Los signos, aquellas estructuras con las que representamos “algo que está en lugar de” o “una inferencia que está por algo” hacen posible, ponen en marcha un sistema de inferencia abductiva y por tanto creadora que permite intentar comprender lo que para el otro “está en lugar de” y/o “está por algo”.

Psicología Natural o Popular: ¿Qué entendemos por mente?

Para responder a esta pregunta es necesario analizar cómo el concepto sobre TdM ha sido vinculado a la Psicología Natural y las posibles relaciones con la Psicología Popular, para ésto se ha elegido el documento de Quintanilla y Sarriá (2003, Pág. 314) que se constituye en uno de los prototipos de las posturas defensoras de la Mente como sustancia, en tanto que para estas autoras la TdM deberá ser vista como parte de lo que denominan la Psicología Natural, pues ésta posee “un rasgo pragmático, operatorio y monológico”, contrario a lo que presentan sobre la Psicología Popular, pues según las autoras ésta se caracteriza por tener “un carácter sustantivo e ideográfico”, indicando además que la primera Psicología mencionada estaría de base en cualquier humano, al margen de la cultura, haría parte en una cierta marca de la filogénesis de la especie y que sería necesaria en la ontogénesis de la misma. Por otra parte, la Psicología Popular

sería un conocimiento mental (concepto al que nunca se enfrentan), pero en virtud de la historia socio – cultural del sujeto y que compartiría de manera específica con los de su grupo.

Ahora bien, si se parte de considerar que se pretende la existencia de, por lo menos, dos “tipos” de mente y que una puede ser abordada bien desde lo formal, desde lo biológico o desde lo pre – dado y otra que pareciera ser producto de la experiencia fenoménica del sujeto en su vivencia cotidiana, como bien señala Rivière (1993/2003) las diferencias son harto complejas y generan más honduras (lo cual no significa mayor claridad) que encuentros:

“Pero se me plantea una duda: ¿por qué habría de poder identificar intuitivamente la mente objetivada de la ciencia con esta otra mente genitiva, fenoménica para mí y a la vez oculta para otros?, ¿con esa mente a la que llamo mía, como sujeto que soy de pensamiento y de creencias, de pasiones y deseos? ¿Por qué renunciar a ese espejo de lo subjetivo? No parece que sea un requisito indispensable de la ciencia ese de ser intuitiva. Más bien, los modelos científicos suelen ir perdiendo sus anclajes intuitivos, y se alejan por el océano de lo abstracto impersonal...” (pp. 79 – 80)

Entonces, sería necesario también entrar a considerar que no es posible ligar de manera directa a la Psicología Natural con la TdM, y en este sentido, encaja muy bien el argumento presentado por Rosa, Vega y Gomila cuando señalan con referencia a la mente que: “Una de las consecuencias del uso de sustantivos es su tendencia a crear sustancias” (2004, p. 206), por tanto, una distinción de tipo Psicología Natural y Psicología Popular liga a que existirían entonces dos clases de sustancias, lo cual pone en una situación complicada a los argumentos de las autoras. Ahora bien, lo que continúan diciendo Rosa, Vega y Gomila (2004) merece un poco más de atención:

“En el caso de la mente, podemos preguntarnos: ¿es un objeto con características propias susceptible de ser observado y estudiado, o más bien es una configuración compleja de

capacidades y funciones, construida a través de la historia de la Cultura?... Si optamos... por la segunda opción, que acabamos de presentar, hay algunas consideraciones que se siguen inmediatamente de esta toma de postura” (p. 206).

En el caso de Quintanilla y Sarriá, parece que la pretensión es por dicotomizar y distinguir entre lo Universal observado y separarlo de lo segundo, que sería más gaseoso y volátil, por tanto más ligado al Pluriverso. Pareciera que nuestro sistema psicológico prefigurara una parte desde la Filogénesis como antesala y escenario para que la otra parte (la Cultura) entre a ser considerada, con lo cual podría incluso llegarse a inferir que la Psicología Popular sería una variable que afecta a la Psicología Natural. Esta postura genera una dificultad y es que lo Natural de lo Psicológico está, de manera necesaria en lo Cultural de eso mismo Psicológico, por tanto no se puede resolver distinguiendo el huevo de la gallina y más bien habría que considerar las relaciones entre lo Natural y lo Cultural como constituyente y constructor de lo Psicológico. Ahora bien, siguiendo el texto de Rosa y colaboradores, señalan algo que se convierte en soporte y tal vez en piedra angular de la discusión actual de la Psicología:

“Esto no quiere decir que la relación entre estructuras y funciones sea clara y distinta; por el contrario, se trata de un tema especialmente vidrioso, pues en absoluto cabe sostener que a cada función concreta corresponda una estructura morfológica particular, ni que una misma estructura tenga siempre la misma función... Lo que parece suceder, más bien, es que las *funciones oscilan entre estar muy encapsuladas* en estructuras morfológicas (y por tanto estar muy automatizadas, al mismo tiempo que son muy dependientes del estado físico de esas estructuras), o ser *el resultado de una composición, progresivamente compleja, de funciones elementales que hacen surgir nuevas funciones...* dicho de otra manera: hay funciones que se construyen a través de la acción, haciendo aparecer <<estructuras funcionales>>.” (2004, pp. 206 – 207, la cursiva es mía).

Entonces, al hablar de **lo psicológico** hay que considerar que, sin duda, se instancia en estructuras (morfológicas), pero que es en la génesis y desarrollo ontogenético que las funciones que se constituyen y se construyen entran a definir su complejidad y su potencial hacia lo simbólico. Como lo plantean los autores respecto a lo psicológico: “...es el conjunto de capacidades funcionales que tiene un organismo formado por un conjunto de estructuras morfológicas” (2004, p. 207), el desarrollo de la función (que podría ser, por ejemplo, la Lectura del Signo y la Actividad como se propone aquí o TdM como es conocido) se enmarca en relaciones en donde hay que considerar tanto al encapsulamiento de la información, en ese sentido el marco de potencialidades que ofrece la especie en su desarrollo filogenético, tanto como los procesos de desarrollo por composiciones complejas de orden cultural, como lo señalaban Vygotsky (1994), Luria (1983) en Rusia, o Baldwin en Norteamérica (en Loredó y Sánchez, 2004) o los modelos ginebrinos Inhelder y Cellier (1992/1996), Karmiloff – Smith, (1994) y Rodríguez y Moro (1999), estas últimas desde una epistemología pragmatista y antidualista.

Así las cosas, lo planteado se define en el marco de relaciones que el sujeto crea con el mundo, en especial en las explicaciones desde la Psicología del Desarrollo, requiriendo analizar al sujeto desde la génesis de la acción, desde los procesos que van de la acción del azar en los primeros meses de vida, en donde dicho azar está en un marco regulado por la estructura morfológica, lo cual indica los límites y restricciones que dicho azar puede alcanzar. Así, en el marco de la constitución y construcción de sistemas semióticos como expresiones funcionales del sistema (dispuestas por las relaciones culturales ofrecidas al sujeto), va tendiendo hacia la continuidad y la uniformidad. En dicha tensión de la acción entre lo azaroso y lo uniforme surge el

sujeto que internaliza, pero al mismo tiempo transforma, la cultura al externalizar, analizar y crear espacios simbólicos de acción y lenguaje.

En este sentido, se plantea que **si** los procesos de psicogénesis humana indican que los seres humanos, en particular, están sometidos a contextos poco predecibles y que en la medida en que logran transformar sus acciones pueden alcanzar mayores niveles de **variabilidad**²², por tanto podrán autorregularse de forma más adecuada y alcanzar relaciones más adecuadas con el mundo, **entonces** es necesario analizar lo que cada sujeto en el transcurso de sus relaciones con el mundo creando un modo particular de acceder a él (ver Valsiner 2005).

La construcción de signos por parte del sujeto es una condición requerida para que la estructura y la función se fundan y pueda darse un proceso indispensable como es el del establecimiento de semiosis y por tanto, se hace fundamental que los sujetos se conviertan en lectores de los signos y las actividades de los otros.

Ahora bien, habría que preguntar a Quintanilla y Sarriá si es necesario seguir apelando a la sustancia mente o si hay que empezar a restituir un lugar a lo psicológico, considerándolo a partir de la perspectiva del cambio y el devenir y por tanto desde la construcción de unidades funcionales en el marco de morfologías estructurales, en otras palabras, tomar en consideración que los seres humanos son entidades biológicas que desarrollan agencialidad en el marco de consolidar los signos en sistemas semióticos con lo cuales buscan establecer regularidades de acción que brinden garantías frente a la relación con el futuro.

En pocas palabras y retomando la discusión, no es clara la distinción entre TdM como parte de lo denominado Natural y otras instancias, como la complejización de las

²² Este es uno de los conceptos que más desarrollo ha tenido en las dos últimas décadas en la Psicología del Desarrollo, con él se pretende plantear que los sujetos juegan juegos adaptativos o transformacionales con el contexto y en esa medida, logran procesos de cambio y conquistas psicológicas determinantes para su desarrollo vital.

inferencias mentalistas a lo largo del desarrollo en lo denominado Popular, tal como la intentan presentar estas autoras. Tal vez porque llegan a considerar a estos últimos “tipos” de mente como parte de procesos más entreverados y menos apetecibles para la investigación psicológica del dogma formalista. Es necesario, entonces, plantear que el desarrollo de las estructuras es co – dependiente del desarrollo de las funciones y que no se puede predefinir, al estilo de una moneda, qué genera y qué es generado en la relación, es decir, una moneda no lo es por sólo una de sus caras, sino por las relaciones entre ambas caras, pero las dos caras no pueden definirse por sí mismas, pues co – dependen, por tanto hasta se indiferencian y entonces lo que ocurre es que las atribuciones a estados mentales de otros no son producto de una Mente 1 y que luego hacen parte de una Mente 2, son parte de la morfología y de la función que construye el sujeto en su devenir.

Por otra parte, la discusión entre estructura y función conduce a comprender que una variación en las funciones tipo 1 y 2 como las describe Rivière (citado por Rosa, 2004) implicaría de forma obvia variaciones en las funciones tipo 3 y 4. Ahora bien, en el continuo de las funciones descritas por Rivière, es necesario proponer un análisis de las formas como estas se entreveran entre lo que ellas denominan la Psicología Natural y la Psicología Popular.

Para Rivière, quien retoma algunos elementos de estos sistemas en Vygotsky, las Funciones Tipo 1 o Sistemas Naturales son específicas del genoma, altamente resistentes pero no renovables si hay fallo en el sistema, además se caracterizan por tener un orden filogenético y por tener localización neuronal.

De igual manera, las Funciones Tipo 2 o Sistemas Combinados se construyen como consecuencia de crear acciones frente a las novedades ambientales, además de ser flexibles, pues permiten la función con diferentes componentes.

Las Funciones Tipo 3 marcarían el umbral de la humanización, son posibles pero no están establecidas en el genoma. Formatean las funciones anteriores y permiten la puesta en juego de una consciencia reflexiva, disponen de algunas estructuras cerebrales con funciones específicas, crean la posibilidad de gestos, acciones y declaraciones simbólicas que implican memoria y comprensión entre otros procesos.

Finalmente, las Funciones Tipo 4 son de carácter sociocultural, pues implican procesos de metacognición y elaboración consciente de alto nivel. Implican procesos especializados que no están dados en la herencia biológica humana e insertan símbolos y procesos de construcción que implican lo educativo.

Tomando como base esta aclaración, es importante señalar que entonces los procesos de relación entre estructura y función son inseparables, que ambas se co –

determinan, creando un espacio de organización en donde las funciones tipo 3 (¿Psicología Natural?) y las funciones tipo 4 (¿Psicología Popular?) entrarían en una amalgama, que como la moneda mencionada, también es una síntesis entre cara y cruz.

Todo esto implicaría que no se requiere apelar a condiciones tipo Mente 1 y Mente 2, sino que al contrario, son procesos que requieren ser analizadas desde la definición planteada por Rosa, Vega y Gomila arriba (ver p. 206).

En este sentido entonces la mente, como instancia creada y en formato intangible, no puede soportarse y por tanto para no dicotomizar y crear sustancias, es importante que la Psicología se plantee que lo Psicológico, como surgimiento de las relaciones dialécticas entre estructuras y funciones en el marco de contextos simbólicos se evidencia en la acción de los sujetos y en las construcciones de sistemas de interpretación de la realidad, o en otras palabras, de sistemas semióticos. Por tanto, una lectura del signo y de la actividad por parte de los seres humanos es una vía adecuada para comprender que en dichos términos es que los sujetos construyen relaciones conscientes de sí mismo y de los otros y sobre la base de los signos y acciones tratan de crear un sentido a los estados intrapsicológicos humanos y a través de dicha lectura tratan de ingresar en la “soledad dialógica” en la que ellos y los otros viven.

Lectura del Signo y la Actividad

Ahora bien, ya es momento de considerar que el desarrollo de TdM está implicado en los procesos de desarrollo *a là* Valsiner, en el sentido que se deberá entrar a considerar el sistema completo de relaciones estructurales que convergen y co – determinan la comprensión de estados psicológicos.

Tal como lo intentan mostrar Rodríguez y Moro (1998), una aproximación a lo semiótico debe considerar que:

“La mediación semiótica (no sólo lingüística) permite unificar la peligrosa escisión que aparece en la psicología del desarrollo, para lo cual es preciso, primero, que deje de considerarse la relación entre mente – mundo como directa: esa relación está mediada por los signos, que en su cara externa *son instrumentos de comunicación* y en su cara interna *hacen posible la interpretación*, y segundo... el objeto no puede ser considerado al margen de la semiosis, de lo contrario la interpretación se vuelve imposible” (1998, p. 70 la cursiva es mía).

Si se considera la condición bifronte del signo como herramienta de **comunicación** y de **interpretación**, se pueden establecer algunos niveles de aproximación hacia la estrategia de separación inclusiva propuesta por Valsiner (1997), en donde hay que pensar que la existencia de A está en el marco de su relación con No – A y por tanto, en este caso, no es lo Natural *per se* lo que hace posible la TdM, es la relación con No – A, lo Popular si se quiere, en donde se co – construyen las relaciones e inferencias sobre la actividad psicológica en términos de Lectura de Signos y Actividades (TdM) en los Seres Humanos.

Lo que se propone en este artículo es considerar que a través del Signo y de la Actividad o si se quiere de los Sistemas Semióticos es como se construyen las relaciones y en donde se diluye la dicotomía Natural y Popular, creando un espacio bisagra a través del cual tanto las estructuras (morfológicas) como las funciones (psicológicas) entran a co – ensamblarse y permiten que los sujetos puedan ir infiriendo la realidad, creando relaciones de las diferencias entre estados psicológicos (denominados estados mentales desde las posturas de TdM), de la actividad consciente, de los objetos psicológicos y no – psicológicos, objetos intencionales o no, entre otros, siendo esto visto desde el énfasis peirciano sobre la abducción, como ya se señaló arriba.

Por otra parte, los signos no son elementos somáticos heredados de la historia genética de la especie, por tanto, no pertenecen a la Psicología Natural. Tampoco son propios de la Psicología Popular, en tanto son construidos durante la Ontogénesis del Sujeto, pero se constituyen en las relaciones interpsicológicas para finalmente quedar en el marco de los dominios personales e individuales (Valsiner, 2000 p. 87).

Los signos por tanto son extrasomáticos, como bien lo afirma San Martín (1999, citado por Rosa, 2000, pp. 31 - 32), pues son negociados en la Historia, dependientes de

la conservación de su significado por parte del grupo social y construidos en la particularidad del Sentido, de la individualidad, es decir en la idiosincrasia, con lo cual podría explicarse por qué los niños Junín Quechua en el Perú que hicieron parte del trabajo de Quintanilla y Sarriá (2003, pp. 315 – 316) no comprendían las tareas de creencia falsa, pero sí distinguían tareas de apariencia y realidad, como lo señalan, pues la Universalidad de la TdM está en el marco de que somos una especie semiótica.

Por tanto, es indispensable acceder a los sistemas de signos como éstos para acceder a ciertos niveles de complejidad, pero la Universalidad, en tanto función psicológica tipo 3 como lo explicaría Rivière, con lo cual habría que señalar que los modos de semiosis están también en las disposiciones y los niveles simbólicos que una Cultura le plantea a los objetos, a las acciones y a los sujetos. Sacando la discusión de lo cultural como variable que afecta a la cognición, sino a la Cultura que co – construye la consciencia.

Los signos²³, tan ajenos en muchas miradas psicológicas, son la principal herramienta (procedimental y declarativa) de los Humanos. Por tanto, al considerar que las crías de nuestra especie están sujetas a las ofertas de signos con los que se construyen las relaciones con ellos, es necesario pensar que el desarrollo de inferencias psicológicas, de mecanismos de comprensión de intencionalidad y de organización de trabajos colectivos pasa necesariamente por la construcción subjetiva de complejos entramados semióticos y que estos entramados son los que conducen a los niños a estados psicológicos diferentes, los cuales son sometidos a análisis y funcionamiento a partir de compartir con otros.

A partir de esto se puede hacer evidente cómo lo psicológico está amalgamado en relaciones de cambio *ad infinitum* y por tanto son analizables de forma más adecuada,

²³ Los signos como señalan Rodríguez y Moro (1998) deberán ser vistos más allá de las aproximaciones desde el lenguaje (reconociendo que éste es el más poderoso sistema semiótico), pues no es el único sistema con el cual los seres humanos comunicamos e interpretamos la realidad.

retomando las categorías de devenir y de teleonomía, considerándolas como procesos de transformación de la acción para acceder a procesos de regulación de la misma en miras a enfrentar el futuro.

Conclusiones: El signo, la acción y el pragmatismo en Psicología Cultural

Sin duda, el lector habrá encontrado en el trayecto de este documento una serie de posiciones que resultan novedosas, retadoras y hasta desconcertantes frente a lo que implica la lectura de la Psicología Cultural. Es claro que lo que se intenta plantear es una discusión de hondo calibre para que la Psicología inicie la reflexión sobre sus propias bases. No se puede negar que el nivel de provocación que tiene el documento amerita más faenas para complementarlo.

El objeto de estudio de la Psicología se mueve en la tensión entre ser un ser **filogenético** y por ende ser un organismo, pero organismo que está en un **historiogénesis**, transforma su condición biológica y convierte dicha organicidad en corporalidad con la cual configura sus relaciones a lo largo de su **ontogénesis** en escenarios particulares, espacios para la apropiación de los saberes, prácticas, creencias, intenciones y modos de sentir específicos que la cultura fija y exige para actuar, representar, sentir, transformar y recrear a los objetos, los otros y el mundo. Obviamente, en esos escenarios **microgenéticos** entra en relaciones con una condición insalvable para su especie, la configuración de sistemas semióticos o **semiogénesis** y que serán fundamentales para que este sujeto que está atrapado entre su condición biológica y cultural pueda llegar a ser un sujeto con intenciones, propósitos, planes, sueños, fantasías, temores y dualidades, en otras palabras, ser un sujeto **psicogenético**, en tanto que su devenir en el mundo estará condicionado a cambiar, a transformar, si es que quiere ser un sujeto – agente.

Referencias

- Español, S. (2004) *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Fodor, J. (1992) *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- Inhelder, B. & De Caprona, D. (1992/1996) Hacia el constructivismo psicológico: ¿estructuras? ¿Procedimientos?. Los dos indisociables. En: Inhelder, B. & Cellierier, G. (Comp.) *Los senderos de los descubrimientos del niño: Investigaciones sobre las microgénesis cognitivas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Karmiloff - Smith, A. (1994). *Más allá de la Modularidad*, Madrid: Alianza Editorial.
- Leslie A .M. (2000) How to Acquire a Representational Theory of Mind. En Sperber D. (Ed) *Metarepresentation: a multidisciplinary perspective*. New York: Oxford University Press.
- Loredo, J. C & Sánchez, J. C. (2004) El pancalismo de James Mark Baldwin. *Estética, Psicología y Constructivismo. Estudios de Psicología*, 25, (3), 315 – 329.
- Luria, A. (1983) *El cerebro en acción*. Madrid: Editorial Fontanella
- Peirce, C. S. (2003) *Semiótica*. Sao Pablo: Editora Perspectiva.
- Perner, J. (1994) *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Rengifo Herrera, F. J. (2005) Del sujeto de las operaciones al sujeto de la cultura. *Revista Institucional y Académica Páginas de la UCPR*, 71, 5 - 19.

- Rengifo – Herrera, F. J. (en preparación) Interiorización, Signo, Suspensión y Zona: ¿Ha cambiado la conceptualización que explica la Psicología del Desarrollo?. Documento Inédito Universidad Católica Popular del Risaralda.
- Rengifo – Herrera, F. J. & Osorio, Y. E. (2005) *Informe de avance de la Línea de Investigación en Pedagogía, Periodo 2005 - 2*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Católica Popular del Risaralda.
- Rivière, A. (1993/2003) Las multitudes de la Mente. En: Rivière, A.: *Obras Escogidas, Volumen I. Diálogos sobre Psicología: De los cómputos mentales al significado de la Conciencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rivière, A. (1997/2003). Teoría de la mente y metarrepresentación. En: Rivière, A. *Obras Escogidas, Volumen I Diálogos sobre Psicología: De los cómputos mentales al significado de la Conciencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rivière, A, Sarriá, E. & Núñez, M. (2003/1994) El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente. En: Rivière, A. *Obras Escogidas, Volumen III Diálogos sobre Psicología: De los cómputos mentales al significado de la Conciencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rivière, A. y Núñez, M. (1997). *La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aiqué.
- Rodríguez, C. y Moro, Ch. (1999) *El mágico número tres: cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Rosa, A. (2000) ¿Qué añade a la Psicología el adjetivo Cultural?. *Anuario de Psicología*, 31, (4), 27 – 57.

- Rosa, A. (2004) Enfoques socioculturales y Educación. *Posgrado en Constructivismo y Educación*, Buenos Aires, FLACSO – Argentina y UAM.
- Rosa, A., Vega, J. y Gomila, A. (2004) La evolución de la mente. Algunas consideraciones metodológicas y substantivas. *Estudios de Psicología*, 25, (2), 205 – 215.
- Sotillo, M y Rivière, A. (2001). Cuando los niños usan las palabras para engañar: la mentira como instrumento al servicio del desarrollo de habilidades de inferencia mentalista. *Infancia y Aprendizaje*, 24, (3), 291 - 305.
- Quintanilla, L. y Sarriá, E. (2003). Realismo, Animismo y Teoría de la Mente: características culturales y universales del conocimiento mental. *Estudios de Psicología*, 24 (3) pp. 313 - 335.
- Valdez, D. (2001). Teoría de la Mente y Espectro Autista. Valdez, D. (Coord.) *Autismo: Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Buenos Aires: Fundec.
- Valsiner, J. (1994) What is “natural” about “natural context”? Cultural construction of human development (and its study). *Infancia y Aprendizaje*, 66, pp. 11 – 19.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the Development of Children’ Action. A Theory of Human the Development*. New York: John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (2001) Processes structure of semiotic mediation in human development. *Human Development*, 44 pp. 84 – 97.
- Valsiner, J. (2005) Soziale und emotionale Entwicklungsaufgaben im kulturellen Kontext. In: J. Asendorpf & H. Rauh (Eds), *Enzyklopädie der Psychologie*.

*Vol. 3. Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung.*Göttingen:
Hogrefe.

Vygotsky, L. S. (1984) Aprendizaje y Desarrollo Infantil en la Edad Escolar.
Infancia y Aprendizaje, 27/28, 105 – 116.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO: ENTRE EL SIGNO, EL OBJETO Y EL SUJETO

Yuly Elizabeth Osorio Fiquitiva²⁴

(Universidad Católica Popular del Risaralda)

Síntesis

Con el presente artículo se pretende abordar la construcción del conocimiento, a partir del proceso semiótico, en la interacción entre el mundo, el artefacto y el sujeto, a partir de los planteamientos peirceanos, con sus tres elementos el representamen, el interpretante y el objeto, desde la condición bicéfala del signo, con su función de pensamiento y comunicación. Teniendo en cuenta la cultura como el espacio en el cual se desarrolla el proceso de semiosis en la construcción del conocimiento. Retomando las diferentes perspectivas que conceptualizan dicho tema, desde la triangulación, planteada por autores como Rodríguez y Moro (1999), Cole (1999) y Rosa (2000), quienes desarrollan argumentos que se relacionan para construir un modelo que abarca los elementos de la construcción del conocimiento en la interacción humana.

Palabras clave: signo, cultura, artefacto, pensamiento y comunicación.

Abstract

This article approaches the knowledge construction, since the semiotic process, in the interaction of the world, the artifact and the subject, in the Peirce's model, with him three elements: representamen, interpreter and object. From bicephalous condition of the sign, think, and communication. Keeping in mind the culture, like the space in which the semiosis process is developed in the construction of the knowledge. Recapturing the different perspectives that conceptualize this topic, from the triangulation, as Rodríguez and Moro (1999), Cole (1999) and Rosa (2000) who develop arguments that are related to build a model that embraces the elements of the construction of the knowledge in the human interaction.

²⁴ Yuly Elizabeth Osorio Fiquitiva es Psicóloga egresada del Programa de Psicología de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Actualmente es asesora de prácticas del Programa y Asistente de Investigación de la Línea de Pedagogía de la Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano. Es miembro del Grupo de Investigación Cognición, Educación y Formación y Psicóloga del Colegio Fundación Liceo Inglés. yuly_osorio@yahoo.es

Key words: sign, culture, artifact, think, communication.

Comprender el origen y funcionamiento de los procesos mentales superiores, implica dar explicación a un cúmulo de elementos abstractos que utiliza el ser humano para lograr un desempeño adecuado en las actividades de su quehacer diario. Todos estos elementos hacen parte de la complejidad humana, su estudio y comprensión pueden dar paso al desarrollo de variados procesos de intervención desde disciplinas diversas que permitan optimizar el desarrollo adecuado del sujeto, teniendo en cuenta sus características biológicas, psicológicas y culturales, que se entrelazan en el proceso de desarrollo.

Igualmente, estos estudios contribuyen en el desarrollo de perspectivas teóricas como el constructivismo y el aprendizaje dialógico desde la psicología educativa, para optimizar los procesos que se dan en una comunidad educativa, donde se pone de manifiesto el papel preponderante de los procesos interpsicológicos (comunicativos) y los procesos intrapsicológicos (pensamiento) en el aprendizaje, resaltando la importancia de conocer cuál es el mecanismo que permite al sujeto construir conocimiento, para generar intervenciones pertinentes. De allí que no sea suficiente estudiar los procesos aislados, ya que no se concibe a un sujeto escindido, si no una unidad en la cual interactúan todos ellos para facilitar o no el resolver una tarea.

Con lo anterior, la propuesta de este texto es realizar un acercamiento a la cuestión del origen del pensamiento, cómo el ser humano construye conocimiento, con base en las propuestas desarrolladas por autores como, Rodríguez y Moro (1999), el modelo semiótico de Peirce (1935) y la perspectiva cultural de Cole (1999) y Rosa (2000). Antes de iniciar con esta propuesta, es importante retomar elementos generales que formularon dos importantes autores interesados por el origen del pensamiento, de

quienes se han retomado aspectos importantes para estudios posteriores al respecto, Piaget y Vigotsky.

Piaget (1936) propone un sujeto epistémico, aquel que por medio de la acción en solitario con el objeto (independientemente de sus características) construye su conocimiento, cursando por diferentes estadios hasta llegar a lo que llamó “pensamiento formal”, alrededor de los 12 o 13 años de edad. Estos elementos teóricos fueron producto de sus estudios observacionales, realizados con niños a los que les planteaba diferentes situaciones de resolución de tareas, actuando con diversos objetos, de tal forma que quedaba anulada la participación del otro en el proceso, silenciando el papel de la cultura y el objeto, ya que éste estaría dado como un instrumento al cual no se le reconocían las características sociales.

De esta manera, el objeto aún no es reconocido como algo imaginado y fabricado por el ser humano con la intención de ser usado simbólicamente, tal cual lo señala Tomasello (1999), como elemento que posee un uso canónico dado por la cultura (Citado por Striano, Tomasello y Rochat, 2001).

Para Piaget, lo importante era conocer cómo el niño podía construir conocimiento desde los reflejos, pasando por los esquemas y de allí a las estructuras mentales, teniendo como punto máximo el desarrollo del pensamiento formal, en el cual se podía hacer evidente el pensamiento reflexivo y abstracto del sujeto, proceso que hace evidente una visión teleológica del origen del pensamiento. En éste, el signo como elemento dado por el otro no representa un elemento de mediación entre el objeto con el cual se relaciona el niño y los demás sujetos, con el fin de crear el sentido de la realidad.

Mientras Vigotsky (1930) ubicó el desarrollo cognitivo como un proceso que surge en lo social, a través de 2 pasos: primero, la construcción en la relación con los otros, en

lo cultural (interpsicológico), para posteriormente ser apropiado por el sujeto, en lo individual (intrapicológico), a lo cual se conoce como Ley General del Desarrollo del Pensamiento, en una relación mediada instrumental o semióticamente en la interacción de los sujetos, referida a la relación del hombre con la naturaleza mediada por instrumentos técnicos de producción, para la transformación del mundo exterior y la mediación en la cual intervienen los signos desde lo psicológico, con una dirección hacia el interior del individuo, donde signos y objetos convergen, un proceso de uso de artefactos materiales e ideales.

Sin embargo, Vigotsky no da fuerza a la relación que el sujeto pueda establecer con los objetos, sigue silenciado el papel del mismo, su uso y sus características, dentro de la construcción del conocimiento.

Posteriormente, Rodríguez y Moro (1999), como autoras que retoman lo planteado por Piaget y Vigotsky para evaluar sus posibilidades y limitaciones a la luz de los resultados que han obtenido con sus estudios sobre los procedimientos de uso canónico y el mecanismo por el cual el sujeto construye conocimiento sobre su mundo, plantean elementos bastante interesantes que dan un giro importante a las relaciones y lo que media las interacción entre los sujetos para posibilitar el desarrollo del pensamiento.

Para ellas, la unidad mínima de comprensión y explicación de dicho proceso se encuentra constituida por la relación triádica, no jerarquizada, entre el adulto, el niño y el objeto, interacción donde los sujetos comienzan a compartir significados, lo cual implica que ambos tienen una representación similar de cierto objeto, construida en un proceso de intercambio de signos y que conservará parte de la convención social como también lo que el individuo desde su particularidad puede transformarle. Con lo que se elabora un conocimiento de la realidad “apropiado” para la acción del ser humano en un

lugar determinado, en un contexto²⁵, donde se logran construir conocimientos canonizados desde lo social.

Estos conocimientos pragmáticos del mundo que dan la posibilidad de interactuar cada vez de una forma más adecuada, permiten complejizar el quehacer del ser humano facilitándole abstracciones y procesos más elaborados para la resolución de tareas. Construcciones representacionales del mundo que no contienen un carácter de verdad absoluta, ya que no se hace referencia a una realidad constante, por ello mismo, los signos que se ponen en juego en esta relación entre el adulto, el niño y el objeto no son estáticos ni inmodificables, sino variables de acuerdo con el momento particular de que se trate (Piaget, 1952; Wittgenstein, 1953; Popper, 1972 y cols, citados por Kaye, 1986).

La elección de unos significados u otros surge de los momentos particulares lo que constituye un hecho histórico, que no puede ser extraño a la construcción del pensamiento, pues cada paso que da el ser humano (como intérprete del signo) en su desarrollo contribuye y determina este mismo proceso. Aunque el signo puede ser mal interpretado, en tanto se habla de unas convenciones que pasan por la existencia en lo individual (intrapsicológico), lo que no garantiza que todo cuanto diga o haga el otro será comprendido de igual forma por quien recibe la información, ya que posee procesos y concepciones particulares que permiten la transformación del conocimiento sobre el mundo.

Por tal razón, la existencia del intérprete en una situación particular no determina la existencia ni la significación del signo, lo cual no implica que los seres humanos no se pongan de acuerdo sobre los fenómenos del mundo; ésto lleva a pensar en la pregunta

²⁵ Entiéndase contexto como lo propone Wentworth, 1980 (Citado por Cole, 1999), una unidad mínima de cultura, espacio para la actividad humana delimitado por la situación y el tiempo. En el cual todos los elementos adquieren coherencia cuando se entrelazan.

formulada por Kaye (1986), ¿Cómo dos mentes por separado se ponen de acuerdo sobre determinados objetos y acontecimientos?, a la cual se le puede dar respuesta desde los planteamientos de la semiótica como mecanismo subyacente a la forma en que la relación entre el niño y el adulto (diría el ser humano con otro u otros seres humanos o con objetos particulares), permite la construcción de conocimiento sobre el mundo.

La semiótica es un área de estudio sobre los sistemas de signos y sus relaciones, desde esta perspectiva Peirce, 1935 (Citado por Bruner, 1991) desarrolla un sistema semiótico como mecanismo que se encuentra en la relación del sujeto con su realidad. Elemento compuesto por el signo o representamen, el objeto de lo que el signo da cuenta y el interpretante como efecto mental del signo.

Un signo o *representamen*, algo que, para alguien, representa o se refiere a algo (*objeto*) en algún aspecto o carácter, se dirige a alguien, esto crea en la mente de otra persona un signo equivalente, o tal vez un signo más desarrollado. Este signo es a lo que yo llamo *interpretante* del primer signo.²⁶

Aquí es necesaria la definición y aclaración de los tres conceptos mencionados en la triada de Peirce, para una mejor comprensión de cuál es la relación entre ellos en la construcción del conocimiento y el rol que desempeña, en primer lugar, el concepto de *signo o representamen*, término que implica un mayor grado de dificultad; éste hace referencia a lo establecido socialmente en la interacción entre sujetos, donde se realiza un consenso social sobre los signos universales que se utilizan en contextos particulares y sirven al proceso de construcción de interpretantes, estos signos (representamenes)

²⁶ Rodríguez, C y Moro, C (1999). El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan. España: Editorial Paidós. p. 110

son las convenciones señaladas en el grupo social que restringen y dirigen la acción del sujeto de acuerdo con su pertinencia para cada situación.

Con esto se puede decir que el adulto actúa como portador de signos que le provee al niño en una situación cotidiana, en la cual se hace uso de los objetos del mundo, es decir, se convierte en quien divulga el representamen elaborado sobre el objeto como signo convencional, colectivamente construido, mientras el niño se convierte en el que se apropia de los significados, los transforma, utiliza y puede al mismo tiempo ponerse en el lugar de dador de signos por medio de la comunicación, interacción entre adulto, niño y objeto. Ambos sujetos utilizan signos tanto representámenes como interpretantes en su interacción.

La participación de la mediación semiótica enmarca la construcción y uso de signos en el desarrollo de los diferentes procesos mentales que utiliza el sujeto, como lo mencionan Valsiner y Hiatt (2001), el desarrollo de la mediación semiótica enmarca la construcción y el uso de los signos en los procesos intrapsicológicos e interpsicológicos, mediación que se hace posible en la interacción entre los sujetos. Para estos autores, los signos son subjetivamente construidos, intersubjetivamente²⁷ consolidados y almacenados en los procesos internos (intrapsicológicos – pensamiento) y externos (interpsicológicos – comunicación).

De tal manera que el sujeto pueda acudir a ellos en los diferentes momentos de su vida, reconociendo que no se encuentran supeditados a una sola forma de uso, sino que mediante la posibilidad de transformarlos pueden ser, por decirlo de alguna manera, “adaptados” para ser utilizados en ciertas circunstancias que no hacen referencia a la circunstancia inicial de la cual surgieron.

El sujeto cuenta entonces con la posibilidad de construir, apropiarse y modificar los signos que utiliza en su cotidianidad y que no sólo se ven reflejados en los inicios de su desarrollo y de construcción de conocimiento, sino a lo largo de toda su vida, pues de forma constante se pone en una situación de interacción con otros y con objetos

²⁷ Según Kaye (1996), la intersubjetividad significa algo similar al significado compartido, es decir, lo que implica el juego de la relación de las diferentes subjetividades. Hace referencia a cómo los miembros de una comunidad se ponen de acuerdo para ver el mundo de una manera similar. Para Mead, 1934 y Wittgenstein, 1953 (citados por Kaye, 1986), la gesticulación intersubjetiva es el empleo social de categorías de objeto, acontecimientos, intenciones y demás.

en la que maneja los signos como mediadores, ya sean sistemas de signos como el lenguaje o los que se encuentran dados por las acciones que no contienen verbalización alguna, pero que, sin embargo, aportan signos para ser interpretados, procedimientos de acción que contienen elementos verbales como no verbales.

Ahora por su parte, el interpretante hace referencia al efecto mental que produce un signo en un sujeto, se convertiría en la interpretación, representación o significado de la cual se apropia el sujeto al cual le ha sido presentado el signo como representamen y que puede transformar de acuerdo con sus conocimientos previos o lo que el contexto mismo le implique, por ejemplo, para un niño en un juego con el adulto, el interpretante es la construcción mental que realiza sobre el objeto y sus características, entendiendo estas últimas como el conjunto de las características físicas y funcionales, es decir, la pragmática del mismo. Este interpretante construye sus propios signos²⁸, se encuentra determinado por el objeto particular al cual se refiere.

El último concepto de Peirce se refiere a aquello de lo que el signo da cuenta, el objeto, lo que es representado y sobre lo cual en último término, es construido el interpretante. El objeto por naturaleza es social, en la medida en que es diseñado, construido y utilizado por los seres humanos, a partir de un acuerdo establecido entre ellos, según sus necesidades como seres sociales, acerca de su uso.

Estos objetos pasan por un proceso de percepción particular, como propone Gibson, 1965 (Citado por Rodríguez y Moro, 1999), con el concepto de *affordances*, el objeto primero, es utilizado de la forma como el sujeto pueda, es decir, lo que éste le permita desde sus características físicas, así estas acciones no correspondan para lo que ha sido construido y pensado, que sería el plano siguiente, cuando el sujeto ha tenido cierta experiencia con el objeto y a través de la interacción con el otro, quien le ha proporcionado las herramientas semióticas necesarias para comprender, conocer y

²⁸ Entiéndase este concepto de ahora en adelante como referido a la construcción de sentido (significado) individual, propio de cada sujeto, diferente al representamen que es el signo colectivo, el universal.

manipular el objeto, empieza a utilizarlo de manera adecuada de acuerdo con su contexto, la necesidad y la posibilidad de su uso canónico²⁹.

De acuerdo con el tipo de relación de estos tres elementos, aparecen tres categorías en el proceso semiótico: primariedad, secundaridad y terceridad (Peirce, 1938, citado por Rosa, 2000). En la primera, el conocimiento que el sujeto posee sobre el objeto no va más allá de lo que puede percibir por medio de sus sentidos (qualisigno), creando signos a los que llama iconos, que se encuentran aislados de su contexto, no se relacionan con ningún otro objeto ni con los eventos, en este caso empezaría a hacer parte de la secundaridad, donde el sujeto es consciente de la existencia del objeto y de características naturales del mismo, aunque no pueda hacer interpretaciones de éste, elaborando índices, indica una relación existencial entre el objeto y el signo (sinsignos).

Sin la elaboración de una construcción de conocimiento colectivo en este segundo momento, se empieza a delimitar el tercero, la terceridad, donde se hacen evidentes los símbolos, se asocia el conocimiento individual y colectivo (legisignos), argumentos cargados de significados particulares y universales construidos por el sujeto en interacción con los otros.

Con lo anterior, se hace evidente el papel de los elementos de la triada de Peirce, como mecanismo mediador en la construcción de conocimiento. Allí se observa el juego entre los procesos interpsicológicos y los intrapsicológicos o lo que es igual, la doble función del signo como herramienta de comunicación y pensamiento. Como menciona Valsiner (2001), los signos y su manejo posibilitan el desarrollo de estos procesos, el signo es utilizado en la mente del sujeto para elaborar interpretaciones y representaciones de su mundo, siendo modificadas y expresadas a los otros por medio

²⁹ El uso convencional de los objetos, lo que ha sido establecido por un grupo social mediante la puesta en común y consenso sobre el uso que se le da a un objeto según para lo cual haya sido construido y la situación en la cual sea necesaria su utilización.

de la comunicación, donde adquiere otros signos y transforma los propios e influye en las significaciones de los otros, en el juego recíproco de la interacción.

Estas interacciones son las que facilitan el manejo de los objetos y la posibilidad de comprensión del mundo, como lo señalan Tomasello y Cols, 1999, en sus estudios, donde cada vez que el niño mantenía un mayor contacto con el adulto éste interactuaba más con él, con sus verbalizaciones y gestos, generaban un número mayor de actos simbólicos con el objeto con el cual jugaban. Esto no implica que la construcción de signos esté determinada por la comunicación interpersonal entre los sujetos (Valsiner y Hiatt, 2001), pero sí que es interdependiente y facilita procesos de desarrollo, a la vez que se encuentra influenciada por los procesos internos e individuales, como los procesos biológicos y de desarrollo maduracional.

Estas relaciones eliminan la dicotomía entre el pensamiento (intrapsicológico) y la comunicación (interpsicológico), por un lado, el entramado de signos y significaciones que posee el sujeto y por el otro, este mismo entramado que se establece en la relación con los objetos y los otros, teniendo en cuenta que actúan en conjunto, comprendidos en una complejidad que pueda diferenciarlos, pero que al mismo tiempo los articule adecuadamente.

Desde que el niño nace y se pone en contacto con el mundo social que le rodea, mejor aún que le contiene, se empiezan a hacer evidentes estos procesos, pues interactúa con los otros y con objetos desde este momento. Aunque no maneje el lenguaje como tal y algunos comportamientos que van siendo desarrollados, el niño tiene la posibilidad de interactuar por medio de la utilización de diferentes formas gestuales, sonidos, entre otros comportamientos que son entendidos por el adulto y que permiten establecer una comunicación y un pensamiento en el cual el niño puede

construir conocimientos (ver Bruner, 1975), estas construcciones iniciales tienen en cuenta el objeto, como práctico, que es y existe, en tanto el uso que se hace del mismo.

A través del texto se ha mencionado lo social, las personas, su interacción y la posibilidad de compartir significados estableciendo signos convencionales y construyendo conocimientos apropiados sobre el mundo, lo que apunta a hacer referencia a lo cultural y desde allí, Cole (1999) propone también una triada para dar explicación al origen del pensamiento, desde un modelo cultural – histórico, compuesta por sujeto, artefacto y objeto.

El sujeto es aquel que construye conocimiento, sea el niño o el adulto, en síntesis, es el ser humano que elabora interpretaciones del mundo, aquel que construye interpretantes, desde el modelo semiótico de Peirce, el elemento de la triangulación en que se encuentra lo subjetivo, en tanto, significación individual en la construcción de conocimiento.

El objeto es lo que se encuentra en el mundo con lo cual el sujeto se relaciona por medio de los artefactos. Estos últimos están definidos por Cole (1999), como: “aspectos del mundo material que se han modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas”³⁰, con la característica de ser materiales y conceptuales al mismo tiempo, se encuentran en la cultura, son transformados y construidos por ella, lo que hace que conserven algo de subjetivo y de objetivo, como sucede con los signos cuando se mencionaba su doble función como herramienta de pensamiento y comunicación.

Los artefactos no son elementos aislados de la cultura, están estrechamente ligados al contexto al que pertenecen y son mediadores entre el sujeto y el objeto que posibilitan la modificación del mismo o elementos de éste. Otra definición de

³⁰ Cole, M. (1999). Psicología cultura. España: Ediciones Morata. p 117

artefactos, desarrollada por Wartosky, 1973 (Citado por Cole, 1999) dice que, "...los artefactos (incluidas las herramientas y el lenguaje) como objetivaciones de las necesidades e intenciones humanas ya investidas con contenido cognitivo y afectivo."³¹ Sobre los cuales también desarrolla tres niveles jerárquicos en su estructura.

Primero, los artefactos primarios, objetos o signos como tales, utilizados en la producción, los artefactos secundarios, que son representaciones de los artefactos primarios y de sus funciones y los artefactos terciarios, como aquellos que permiten la construcción de un mundo, con los que puede irse más allá del contexto de su uso. Relacionado con Peirce, el artefacto se convierte en el signo universal, representamen, canónico, que se pone en la interacción entre el objeto (como objeto material u otro sujeto) y el interpretante, pues el artefacto da cuenta en un todo del objeto (material) y su significado o los signos construidos sobre él, aquellos que se manejan en el colectivo, que se transforman constantemente.

Teniendo en cuenta las características de cada uno de los elementos, propuestos por los diferentes autores, se puede hablar de una triangulación compuesta por sujeto, artefacto y mundo, donde cada uno tiene un rol determinado y está influenciado por los otros en el contexto particular en el cual se ponen en juego (ground), para la construcción de conocimiento. Lo que hace que sea situado como histórico y dinámico, conserva las características individuales de cada uno de los actores o participantes en la situación (producto de su actividad intrapsicológica) y las características establecidas como convenciones sociales o cánones (producto de su actividad interpsicológica), donde se trata de un conocimiento apropiado para el ground³².

El sujeto es aquel que construye conocimiento, llámese niño, adulto o intérprete, como aquel que realiza el proceso de significación de los fenómenos, es aquel que elabora constantemente lo que Peirce llamó interpretante, en tanto, es sobre este

³¹ Idem. p. 114

³² Entendido como el escenario o contexto en el cual se relacionan los signos en el mundo. Este concepto es retomado de Peirce (1935).

sujeto sobre quien surgen los efectos mentales generados por los signos, efectos que se refieren al objeto, es el individuo al cual se le ve afectado su proceso intrapsicológico en el momento de apropiarse de significados particulares del mundo, que le permitirán ponerlos en relación con lo ya existente y transformar tanto sus concepciones como el contexto en el que se encuentra, se ubica como agente activo de la construcción del conocimiento, dando y recibiendo de lo que el mundo le provee por medio de los artefactos.

El mundo hace referencia al ambiente, con todo su contenido, los objetos, los sujetos con los cuales otro sujeto se relaciona. Se hablaría aquí del objeto de Peirce (1935), como sobre el cual se elaboran los signos y se hacen representaciones, el objeto de Rodríguez y Moro (1999), con todo lo que representa, es decir, sus características físicas y su pragmatismo, como aquel que se encuentra en la interacción entre el niño y el adulto, o el objeto al cual haría referencia Cole (1999). En síntesis, este mundo involucra todo cuanto sea susceptible de poner en escena en una situación de construcción de conocimiento, como elemento con el cual el sujeto de forma directa interactúa y sobre el cual desarrolla signos, que lo significan y lo representan.

El artefacto haría referencia a todo aquello que en un momento dado actúe como mediador entre el sujeto y el mundo, por tanto, puede incluir al representamen y al objeto de la triangulación de Peirce (1935), pues el artefacto desde su doble cualidad abarca las herramientas materiales (objetos como herramientas de transformación del mundo, para la producción) y las herramientas semióticas o conceptuales (los signos y su significado), es decir, el artefacto implica todo lo que está entre el sujeto y el mundo, aquello que establece un puente entre ambos y le permite una interacción, haciendo uso de los elementos comunes.

Además, puede contener los sujetos que en una circunstancia particular puedan ser mediadores entre el sujeto y el mundo, como cuando un niño, por ejemplo, necesita aprender un tema particular en su actividad académica y el adulto (profesor) o un par (niño con mayor dominio del tema) puede ayudarle como mediador entre la tarea a desarrollar o los conceptos a aprender y el niño que requiere aprenderlos, remitiéndonos

a Vigotsky, el artefacto incluiría al sujeto de la zona de desarrollo próximo (ZDP) que en la actividad práctica brinda las herramientas y facilita el cambio en las funciones psicológicas, en un ambiente próximo pertinente (canónico) de experiencia para el desarrollo.

Lo que hace evidente cómo los artefactos son todos aquellos elementos que permiten que el ser humano establezca la comunicación con los otros, interactúe con los objetos y las demás cosas del mundo, equivale a las herramientas semióticas que se hacen evidentes entre el sujeto y el objeto, se convierten en puentes o vehículos que facilitan la interacción.

Tanto los objetos como los artefactos, los primeros enmarcados por los segundos, son sociales, son co-construidos en la relación entre unos y otros por medio de otros artefactos o signos, lo que implica una relación en espiral, en tanto, sería imposible determinar el principio y fin de la misma, esto se comportaría como reacción en cadena donde unos a otros pueden determinarse y donde nunca están determinados, con la posibilidad de que el ser humano los construya y los transforme en su ejercicio diario, por medio de los procesos generados también por signos, el interpsicológico (comunicación) y el intrapsicológico (pensamiento), que se interrelacionan y con los cuales tampoco se tiene certeza de cuál de los dos se desarrolla primero.

Para una construcción apropiada del conocimiento, todo el proceso y sus elementos se sitúan en un *ground* que los sujetos identifican con claridad, es decir, un escenario en el cual se restringen las posibilidades de acción del sujeto con su mundo y que determinan los universales que no homogenizan, pero facilitan el desarrollo del sujeto en tanto este *ground* remite a unos modos de pensar colectivos, a los usos canónicos, remite a un “nosotros”. Lo que permite diferenciar entre la cultura personal y la colectiva (Valsiner, 1998, Citado por Rosa, 2000), la primera, como aquella que se

construye sobre la base de la segunda donde se encuentran los significados individuales que cada ser humano puede llegar a construir de su mundo.

Este escenario contiene entonces al interpretante, al sujeto, lo intrapsicológico, los signos que se generan en la acción del sujeto con el mundo mediado por el artefacto, cabría allí todo lo que el sujeto puede hacer o crear del objeto (Gibson, 1965). Mientras en la segunda estaría lo que se debe hacer con el objeto (Gibson, 1965), pues remite a los sentidos socialmente construidos, en la interacción con los otros seres humanos, la colectividad que contiene los significados compartidos, lo canónico, el representamen, donde se ubican los artefactos como mediadores semióticos.

La relación de las dos culturas pone en evidencia la co-construcción entre sujeto y cultura, lo intrapsicológico e interpsicológico, donde en un proceso bidireccional se generan cambios que construyen historia. Se observa cómo los sujetos construyen conocimiento desde su naturaleza social, desde el momento en que nace éste relacionado con otros (seres humanos y objetos). Si fuese una construcción en solitario ¿Cuál sería el punto en el cual podría coincidir un sujeto con otro sobre un objeto, acontecimiento o concepto con el cual se pudieran desarrollar avances en las diferentes áreas que el ser humano se ha interesado?, pues así se podrían hallar tantos significados de un fenómeno como seres humanos en el mundo, lo que impediría de manera radical avances tecnológicos, teóricos, entre otros, que han posibilitado la evolución humana.

Por lo tanto, se trata de tres elementos en donde uno de ellos siempre estará constituido como el puente que une a los otros dos, como compuesto mediador de la relación entre los otros, de tal forma que, no sólo sea un punto de encuentro sino un punto que ha sido construido y que se transforma gracias a la acción de los procesos individuales y los procesos sociales del ser humano.

Referencias

- Bruner, J. (1975). *De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica*. En: Cognition, 1974/75,3.
- Bruner, J. (1991). *Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editores.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gomila, A. (2000). *Peirce y la ciencia cognitiva*. España: Universidad de la Laguna.
- Kaye, K. (1986). *La vida social y mental del bebé*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Merrell, F. (1998). *Charles Peirce y sus signos*. En: Signos en rotación, Año III, nº 181.
- Rosa, A (2000). *¿Qué añade a la psicología el adjetivo cultural?*. En: Anuario de Psicología, 31 (4), 27-57.
- Rodríguez, C. y Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. España: Editorial Paidós.
- Striano, T., Tomasello, M. y Rochat, P. (2001). *Social and object support for early symbolic play*. USA: Emory University. En: Developmental Science 4;4. pp 442 – 455.
- Valsiner, J. y Hiatt, F. (2001) *Process Estructure of Semiotic Mediation in Human Development*, USA: Clark University. En: www.karger.com/journals/hde

LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL PROCESO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE UN MODELO PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.³³

Carol Milena Castrillón Rivera³⁴
(Universidad Católica Popular del Risaralda)

Síntesis

Este artículo presenta el desarrollo de un programa de intervención educativo que se llevó a cabo específicamente sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas en el proceso de la composición escrita con una maestra y con 4 estudiantes de 4 grado de básica primaria. Se basa teórica y conceptualmente en la revisión del término Metacognición y en el análisis del proceso cognitivo que se implica en la escritura desde los modelos explicativos de Scardamalia y Bereiter (1992). Dicho programa se constituyó por tres fases en las que se hizo un seguimiento al proceso de identificación, realización y evaluación de las estrategias metacognitivas que pueden enseñarse a los estudiantes para contribuir con su desempeño en una composición escrita logrando, finalmente, que la maestra ampliara su concepción respecto al proceso de enseñanza.

Palabras clave: Metacognición, estrategias metacognitivas, composición escrita, intervención educativa, transformación del pensamiento.

Abstract

This article presents the development of an educational intervention program that was done specifically about the teaching of metacognitive strategies in the process of written composition with a teacher and four students of the fourth grade of primary school. It is based theoretically and conceptually in the review of the term metacognition and in the analysis of the cognitive process that is implied in the writing, from the explanatory models of Scardamalia y Bereiter (1992). Such program was formed by three phases where it was done a check about the identification, achievement and evaluation process of metacognitive strategies that may teaching to the students to help them with their performance in the process of written composition getting, at the end, the teacher extended her conception about the teaching process.

Key words : Metacognition, metacognitive strategies, written composition, educational intervention, thought transformation.

³³ Este trabajo forma parte del trabajo realizado en el Grupo de Investigación en Cognición, Educación y Formación del programa de Psicología, Universidad Católica Popular del Risaralda e igualmente se inscribe, como proyecto de Práctica Profesional, en la Línea de Investigación Metacognición, Lectura y Escritura del Grupo de Investigación “Desarrollo Cognitivo Aprendizaje y Enseñanza” de la Carrera de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

³⁴ Carol Milena Castrillón Rivera es Psicóloga de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Estuvo vinculada al Grupo de Investigación “Desarrollo Cognitivo Aprendizaje y Enseñanza”. Carrera de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana Cali. karolmilenac@yahoo.es

La escritura tiene una larga historia social, ha sido reconocida como el resultado de un proceso de construcción colectiva de la humanidad y como un instrumento empleado para comunicar. Una creación considerada hoy como uno de los procesos más complejos y exigentes utilizados para significar la realidad. En otras palabras, es una forma que ha utilizado el hombre para transmitir los significados que le da a las cosas. Un significado que es construido mediante un proceso que implica la contrastación del pensamiento con el sentido de su expresión, es decir, un proceso donde se enfrenta lo que se piensa con la manera de decirlo, donde se permite trascender y evolucionar el pensamiento. La composición escrita es concebida entonces, para el desarrollo de este estudio, como un proceso que “no sólo exige pensar, también es un medio para pensar” (Tapia, 2000).

Existe una pretensión, con este trabajo, de optimizar el proceso de la enseñanza de estrategias para la composición escrita por medio del diseño de situaciones donde se promueva la utilización y apropiación, por parte de los estudiantes, de dichas estrategias para fortalecer su desempeño en las tareas de escritura, lo que sugiere que el maestro es concebido como la persona que posee gran parte de las herramientas, incluida su experiencia y sus concepciones sobre sujeto que enseña y que aprende, para concederle a ese proceso de la enseñanza la característica de acompañamiento, de guía, de asesoramiento al estudiante hacia el camino del aprendizaje.

Por otra parte, se trata de *construir* un programa donde se destaquen las estrategias en el proceso de la composición escrita, *con* la participación conjunta de maestro y estudiantes, donde todos aporten desde su perspectiva, desde sus vivencias como escritores. Finalmente, al comprender que la escritura es un medio para pensar, se convierte así en un instrumento potente y conveniente para conseguir tales fines.

Pero, ¿cómo enseñar a pensar por medio de la escritura? Este es un aspecto crucial del que quizá muchos educadores no se han percatado, es decir, es un punto sobre el cual la toma de conciencia no ha sido suficiente, pues la escritura, en cuanto actividad comunicativa, sigue enseñándose exclusivamente dentro del área del lenguaje, centrada en cuestiones de organización sintáctica y de corrección léxica; enseñanza donde se tiene en cuenta el producto escrito y no el proceso como tal que ha de emprender el escritor (en este caso, el estudiante), y donde quien enseña (el maestro), no se cuestiona sobre las herramientas que provee a los aprendices para que la escritura sea utilizada como ese medio para pensar.

El considerar la escritura como un medio para pensar, se debe a la identificación de dos modelos explicativos de la composición escrita (Scardamalia y Bereiter, 1992) y que han servido de referente para el planteamiento de este estudio: El modelo “Decir el conocimiento” y el modelo “Transformar el conocimiento”. Decir el conocimiento, se considera como, reproducir (en el papel) lo que ya se sabe o lo que otros han dicho sobre algún tópico sin una crítica constructiva o un aporte significativo que permita enriquecer dicho conocimiento, a diferencia de Transformar el conocimiento que sugiere una transformación del pensamiento pues mientras se va llevando a cabo el proceso de la composición, donde se implican un conjunto de operaciones mentales más complejas que las que exige sólo decir lo que se sabe, se va haciendo una reflexión constante que a su vez re-construye el conocimiento.

A pesar de las innovaciones llevadas a cabo en los procesos de educación, aún hay necesidades latentes que tal vez, a largo plazo, dejan ver sus consecuencias no sólo en la escuela sino también en la travesía por los colegios y las universidades. En las composiciones de los estudiantes se observa, falta de planificación, ausencia de la organización de ideas, hay incoherencia, superficialidad y relieve de opiniones

personales carentes de argumentación sólida. Características presentes tanto en niños como en adolescentes, incluso en los universitarios cuyos maestros se quejan de las serias dificultades que encuentran en las producciones textuales de sus estudiantes (Martí, 1995, 1999; Cordoba, Larreamendy, Molina y Ortiz, 1991; Ochoa y Aragón, 2000; Cruz y Acosta, 2000; Gonzales, 2003).

A la enseñanza y al profesor se les atribuye un papel fundamental en la transformación y construcción del conocimiento (Montero, 1990; Mateos, 2001), dada esta importancia, se espera, con este trabajo, desarrollar un programa de intervención donde el maestro analice su acción, en su acción y para su acción y las consecuencias de ésta en las composiciones escritas de los estudiantes, que evite recurrir a los métodos de la enseñanza transmisiva y a la reproducción simple del conocimiento con el fin de conseguir comportamientos estratégicos o autoregulados, que contribuyan a la transformación del pensamiento y consecuentemente al aprendizaje.

BASE TEORICA Y CONCEPTUAL

En este marco conceptual se revisa el término metacognición, el término estrategia y algunas teorías que explican el proceso de la composición escrita y los subprocesos que la componen, las concepciones de enseñanza con que cuentan los maestros al igual que el paradigma de investigación proceso-producto con el objetivo de identificar la manera por medio de la cual se sustenta el programa educativo abordado desde la perspectiva metacognitiva.

Uno de los modelos que permite hacer una aproximación a cómo pensamos y a cómo conocemos es el modelo metacognitivo en el cual se inscriben las estrategias que entrarían a apoyar el proceso de la composición escrita, complementarias para enseñar a pensar y que es importante presentar antes de especificar los aspectos de la escritura que también descansan sobre la explicación de tal modelo:

El concepto de Metacognición ha sido ampliamente estudiado pues se ha considerado que juega un papel primordial en fenómenos como el desarrollo y el aprendizaje.

Flavell (1987, retomado por Martí, 1999) introdujo este concepto, como otra parte competente al estudio psicológico, a principios de los 70 con sus primeros trabajos sobre memoria, de allí, se empezó a hablar de metamemoria y mas adelante de metacognición (Martí, 1999). Esta última se ha entendido generalmente como la capacidad para pensar acerca del pensamiento o para tener conciencia y control de los propios procesos del pensamiento (McCombs, 1993). Específicamente, la metacognición hace referencia tanto al **conocimiento** respecto a los procesos cognitivos como a la **regulación** de los procesos cognitivos. El primer aspecto, el conocimiento de los procesos cognitivos puede enfocarse sobre diversas categorías, es decir, Flavell diferencia tres categorías de conocimiento: El conocimiento sobre *personas*, conocimiento sobre *tareas* y conocimiento sobre *estrategias*. Respecto al segundo aspecto, la regulación de los procesos cognitivos, Brown (1987- retomado por Martí, 1999) también identifica tres procesos importantes: La *planificación*, (el plan que antecede a la realización de una tarea), el *control* (el monitoreo o revisión de las actividades empleadas mientras se va realizando la tarea) y la *evaluación* (analizar las estrategias utilizadas cuando se termina la tarea).

El primer aspecto, el conocimiento de los procesos cognitivos, se refiere entonces, al saber qué, mientras el segundo al saber cómo. Estos aspectos son complementarios pero, para el propósito de este trabajo se hizo énfasis sobre el segundo aspecto pues hace referencia a la característica procedimental del conocimiento, es decir, a cómo conozco, cómo pienso. Y es la estrategia, desde este punto de vista, la que se entiende como la secuencia de acciones y mecanismos reguladores (planificación, monitoreo y

evaluación) necesarios, que deben llevarse a cabo para garantizar que una tarea se realice exitosamente. Esa secuencia de acciones debe ser realizada de forma deliberada y planificada (Martí, 1999). La estrategia metacognitiva supone entonces, un proceso mediante el cual, el sujeto determina y encadena una serie de actividades para la consecución de un fin.

Específicamente, en el proceso de la composición escrita, las estrategias se enmarcan en las actividades que se llevan a cabo en la planificación, generación y revisión del texto que encierran características del pensamiento tales como la organización, la relación y el análisis de ideas. Características que se activan en función de cómo se interpreta la tarea de escribir (Monereo, 1999).

Los términos de planificación, generación y revisión, fueron incluidos en una de las primeras teorías que explican el proceso de la composición escrita. Flower y Hayes (retomados por Tapia, 2000 y Monereo, 1999), conciben estos subprocesos así:

1) La *planificación del texto* constituye la guía del escrito, la anticipación de las acciones a tener en cuenta para la elaboración del texto y que de cierta manera incluye el o los objetivos del mismo, es decir, qué es lo que se quiere lograr con él, y de acuerdo con el objetivo planteado, la planificación permite determinar qué cosas se van a decir y cómo se van a decir (Tapia, 2000). Esto implica la generación y la selección de las ideas que van a organizar y a dar estructura al producto escrito haciendo los ajustes necesarios a los requisitos literarios y en función a las necesidades del lector.

2) La *generación del texto o traducción del texto* exige la traducción del propósito que se tiene en mente, a “palabras y frases correctamente enlazadas y esto no siempre es fácil” (Monereo, 1999), es decir, que este subproceso implica llevar a cabo una serie de acciones bajo unas decisiones que requieren del escritor un notable esfuerzo como por ejemplo, no sólo atender a la ortografía, caligrafía o puntuación, sino a la relación que

se establece entre las diversas partes del texto y a su coherencia, a la pertinencia de su expresión en uno u otro momento, a la claridad y al considerar el punto de vista del posible lector para que tal escrito incida en él.

3) La *revisión del texto* es el proceso que se va estableciendo a lo largo del texto mientras se va escribiendo con el fin de mejorarlo o modificarlo, en ocasiones, se puede releer el escrito desde la propia perspectiva del escritor para detectar errores de ortografía, hallar incoherencias, vaguedades, etc, y en otras, se relee teniendo en cuenta la perspectiva del lector también para tratar de encontrar lo que podría resultar confuso, redundante o novedoso. Desde las dos perspectivas, después de hallar lo inadecuado, se puede determinar qué operación sería mas apropiada emprender para modificar lo escrito, bien para añadir o eliminar una frase o palabra o bien, para cambiar completamente lo que se dijo y recurrir a la re-escritura.

Estos subprocesos de la composición escrita no se llevan a cabo de manera lineal, sino a menudo, recursivamente.

Por su parte y como se había mencionado, Scardamalia y Bereiter (1992) postulan dos modelos explicativos de la composición escrita, a saber: en el modelo “Decir el conocimiento” se encuentra la manera de generar el contenido de un texto que puede ser planificado, generado y revisado pero que, por sí mismo, no le demanda mayor complejidad cognitiva a quien escribe, es decir, se produce un texto partiendo de un tópico sobre el cual se ha de escribir y a partir de un género conocido (exposición de experiencias o hechos, concepciones, instrucciones) en el cual se ponen en juego estrategias pero que no dejan de ser superficiales pues quien escribe, lo hace de una manera que refleja en el papel, la copia exacta de un conocimiento previo donde poco o nada se cuestiona acerca del significado del contenido, sea para confirmarlo, refutarlo o enriquecerlo.

Por otro lado, en el modelo “Transformar el conocimiento”, la manera de generar el contenido de un texto, demanda un grado mayor de complejidad cognitiva diferente al anterior, pues cuando el escritor realmente se plantea la necesidad de acercarse a su lector y de tratar de resolver la tensión entre lo que se va a decir y cómo se va a decir, por medio del escrito, por fuerza, como dice Monereo (1999), tendrá “..que escribir llevando a cabo un conjunto de operaciones mentales mas complejas que las que supone sólo “decir lo que se sabe” y sobre todo, siguiendo un proceso de composición más reflexivo”. Esta reflexión implica la planificación, generación y revisión del texto que conlleva a que, cuando éste se va produciendo (independientemente de su calidad), no es en ningún caso la copia de lo que el escritor sabia, sino que, por medio de estas “...sucesivas reorganizaciones y adaptaciones de su conocimiento para ajustarse a las exigencias de la situación de comunicación –que siempre son idiosincrásicas y únicas-, el escritor acaba transformando este conocimiento y a menudo creando ideas nuevas” (Monereo, 1999).

Aunque inicialmente se señaló que lo que se pretendía no era destacar qué modelo era mejor que el otro, sí es importante ahora, mencionar que en el contexto educativo, resultaría más apropiado apostar por el modelo de “transformar el conocimiento” porque permite notar que en este proceso desempeñan un papel fundamental las estrategias metacognitivas o las estrategias para controlar y regular el propio proceso cognitivo, pues las decisiones que se toman respecto a qué acciones y cómo realizarlas en cada momento de la composición resultarían determinantes para conseguir sus objetivos.

Dada la importancia atribuida a las estrategias metacognitivas, es relevante ahora revisar cómo se han tendido a enseñar entendiendo la enseñanza como la actividad del profesor en el salón de clase (Montero, 1990). Pues bien, en la terminología empleada por los educadores muchas veces puede que no se encuentre el concepto metacognición

o estrategias metacognitivas. Ello no implica por tanto, que no las conozcan o nos las utilicen para ejercitar el pensamiento o generar el aprendizaje en los estudiantes. Sin embargo, sí se encuentra, y varios autores coinciden, que las estrategias se tratan simplemente como contenido del currículo y se enseñan de forma similar a como se enseñan otros contenidos del currículo: explicando, mostrando, practicando (Scardamalia y Bereiter. 1993, Baker, 1994, Martín, 1999, Tapia, 2000, Mateos, 2001). Así hay profesores o educadores que consideran que las estrategias o procedimientos deben enseñarse explícitamente como una meta educativa separada de otras estrategias o habilidades sin tener en cuenta el contexto de la enseñanza de estrategias específicas de dominios particulares de tareas, como la escritura donde la facilitación de la metacognición constituiría un medio y no un fin (Tapia 2000).

Igualmente, la enseñanza de la escritura suele centrarse en el producto acabado y no en el proceso como tal donde intervienen las estrategias, en la cual se ve que lo que suele hacerse es informar al estudiante de lo adecuado o no de su resultado producido. La única instrucción es “busca otra forma de hacerlo” pero sin indicarle cómo (Tapia, 2000). Esto sugiere que la forma de enseñar a escribir se encuentra determinada por la concepción de enseñanza que posea el maestro.

Al respecto, Marrero (1993) hace una diferenciación de dichas concepciones, importantes a tener en cuenta a la hora de hacer la aproximación e identificación de cualquier tipo de enseñanza, y que pueden condensarse de la siguiente manera:

- 1) Concepción Tradicional y Técnica en la cual el maestro determina lo que debe ser aprendido por los estudiantes, bajo sus condiciones y su autoridad, se centra en la consecución de múltiples objetivos bajo procedimientos estrictamente planeados. La consecución de esos objetivos son evaluados en el estudiante y son los que permiten la

identificación de la adquisición del conocimiento. La participación del estudiante es pasiva.

2) Concepción Activa, cuya educación se centra en la *actividad* del estudiante. La enseñanza responde, entonces, a sus intereses y está determinada por el rumbo que éste le quiera dar y el conocimiento y el aprendizaje vienen dados por la necesidad, que se genera en él, de descubrir y tratar de darle solución a las situaciones problemáticas.

3) Concepción Constructiva cuya característica principal de educación es la contextualización, es decir, una enseñanza que parte de la historia del estudiante permitiéndole construir el conocimiento en un momento real determinado en el cual tanto maestro como estudiante comparten las mismas intencionalidades de aprendizaje.

Así mismo, existen varios paradigmas de investigación que han abordado el estudio de la enseñanza por medio de la investigación y análisis de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. Existen pues, paradigmas que consideran que es el profesor el elemento clave del aprendizaje de los estudiantes, los que consideran al estudiante como el agente, protagonista y responsable último de su aprendizaje y finalmente, los paradigmas que consideran que el profesor es importante pero no determinante para dicho aprendizaje (Coll y Sole, 1990).

Desde la perspectiva abordada de la metacognición y sus estrategias como acciones que permiten transformar el conocimiento dentro del área específica de la composición escrita, la consideración del último paradigma, el paradigma proceso-producto, es el modelo con el cual se identificó el programa educativo aquí llevado a cabo que apunta a concebir el comportamiento del profesor como *uno* de los aspectos que influye en el aprendizaje de los estudiantes y en este caso, de las estrategias metacognitivas en la composición escrita, y la composición escrita concebida como el resultado del aprendizaje de los estudiantes asociado con la actividad del profesor.

En otras palabras, este paradigma proceso-producto utilizado para investigar (Coll y Solé, 1990), se transfiere en este marco, al ámbito de la intervención educativa porque permite apreciar cómo el profesor a través de las actividades (instrucción) que despliega en el salón de clase posibilita el acceso de los estudiantes al conocimiento y su transformación que finalmente se traduce en aprendizaje. Por tanto, se analiza el proceso: la enseñanza de las estrategias metacognitivas que recaen sobre las acciones del profesor; y el producto: la composición escrita que permite identificar la transformación del conocimiento (o aprendizaje).

Ubicados en este paradigma, ahora, puede decirse que la intervención debe estar dirigida claramente al profesor y su enseñanza, en este caso, de las estrategias metacognitivas en la escritura. Por medio de la composición escrita se requiere entonces, diseñar actividades en las cuales los estudiantes, sin necesidad de instrucción explícita sobre qué estrategias utilizar (instrucción que ha demostrado ser insuficiente.- Montero, 1990, Martí, 1999, Monereo, 1999), se vean comprometidos con el proceso de la composición donde deban planificar el texto, escribirlo y revisarlo tanto en contenido como en forma, esto es, implicar a los estudiantes en el conjunto de procedimientos que vinculan la generación de ideas, la selección de las más relevantes, pensar en lo que se quiere decir y cómo se quiere decir, pensar a quien va dirigido el texto, revisar cómo está quedando, si lo que se ha escrito es lo que se quería decir, relacionar las ideas coherente y consistentemente en el escrito, etc, que conlleve a que los objetivos de los estudiantes (y también del profesor) se modifiquen y que se dirijan a transformar el conocimiento, teniendo en cuenta además, como plantea Mateos (2001), que existe una estrecha relación entre lo cognitivo, lo metacognitivo y lo motivacional, es decir, que la instrucción metacognitiva debe estar acompañada por las ayudas motivacionales y

contextuales apropiadas buscando que los estudiantes lleguen a ser mas conscientes y autónomos en sus aprendizajes.

Una intervención educativa que se dirija a optimizar la enseñanza de estrategias metacognitivas en el proceso de composición escrita, que permita igualmente enseñar a pensar, solo tendrá éxito en la medida que el profesor modifique su practica educativa como consecuencia de la toma de conciencia que supone idear y aplicar un programa para la transformación del conocimiento.

Metodología

Esta es una investigación descriptiva con un diseño de estudio de caso que se llevó a cabo durante 10 semanas. Se concentra en describir cómo se desarrolló un programa de intervención educativa y su incidencia en la enseñanza de las estrategias metacognitivas en el proceso de la composición escrita por medio de la contrastación de una entrevista a una maestra antes y después de implementado el programa; de la contrastación de las estrategias metacognitivas utilizadas por tal maestra para la enseñanza del proceso de la composición escrita antes y durante el desarrollo del programa; de las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes en el proceso de la composición escrita antes y durante el desarrollo del programa y de las composiciones escritas de los estudiantes antes y después de la implementación del programa³⁵.

³⁵ Cabe aclarar que la intervención estuvo dirigida principalmente a la maestra, por tanto, tener en cuenta las estrategias empleadas por los estudiantes y sus escritos, son datos que permitirán dar un mayor sustento al programa de intervención para la optimización de la enseñanza de las estrategias metacognitivas en la escritura pues, finalmente dicha optimización podrá avalarse por medio del desempeño y la calidad de los escritos de los estudiantes.

Participaron en este estudio una maestra de 54 años de edad y 4 estudiantes³⁶ de 9 años de edad pertenecientes a un grupo de 30 estudiantes de cuarto grado de básica primaria de la Escuela Joaquín Caicedo y Cuero de la Normal Superior Santiago de Cali en la Ciudad de Cali. Se hizo un acercamiento a la institución donde se presentaron los objetivos del programa y su justificación al grupo de profesionales encargados de evaluar y avalar el programa. Tal grupo estuvo de acuerdo en desarrollar el programa. La maestra participó voluntariamente pues, además de mostrarse interesada, consideró la propuesta como novedosa. Los estudiantes fueron escogidos al azar.

Procedimiento

Propuesta de intervención educativa e instrumentos de análisis de información

La propuesta de intervención con la maestra se llevó a cabo de acuerdo a tres fases. En cada fase se desarrollaron varias sesiones de 40- 45 min, cada una, en las cuales se hizo un análisis del seguimiento al proceso de identificación, realización y evaluación de las estrategias metacognitivas que pueden enseñarse a los estudiantes para contribuir a su desempeño en el proceso de la composición escrita. En total fueron 19 sesiones distribuidas así:

Fase I Evaluación Inicial: 5 sesiones

El objetivo de esta fase se centró en caracterizar el proceso de la enseñanza de estrategias, llevado a cabo por la maestra, para que los estudiantes las emplearan al momento de realizar las tareas de escritura. Para ello, se identificaron las concepciones

³⁶ Inicialmente se contaba con 5 estudiantes que fueron escogidos por considerarse ser una muestra representativa del grupo total de 30 estudiantes. Uno de los estudiantes se retiró de la institución poco después de iniciado el estudio

de la maestra por medio de una entrevista no estructurada que fue grabada y transcrita que contenía preguntas abiertas sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, estrategias de aprendizaje, proceso de escritura, enseñanza de estrategias para la escritura y recursos didácticos; sobre las producciones escritas de los estudiantes y sobre los criterios de evaluación.

En conjunto con la maestra se establecieron los objetivos mínimos que se esperaban alcanzar con el desarrollo del programa y se pasó a identificar las características de las actividades (o tipo de instrucción) que la maestra empleaba para la enseñanza del proceso de escritura. Esta caracterización consistió en especificar con la maestra, sobre la observación de una actividad particular donde los estudiantes escribieran, cuáles estrategias utilizaba ella para enseñar a los estudiantes a escribir, cómo y para qué lo hacía de esa manera. Tales estrategias se fueron registrando por escrito.

Igualmente con la maestra, se identificaron las características de las actividades y estrategias que empleaban los estudiantes a la hora de escribir un texto. Esta identificación consistió en pedirle a 4 estudiantes escogidos aleatoriamente que, sobre un texto ya escrito por ellos, trataran de recordar en qué pensaban cuando lo hacían y qué hacían mientras escribían. Sus verbalizaciones fueron grabadas y transcritas.

Las características de las estrategias empleadas por la maestra y por los estudiantes sirvieron de base para diseñar, con la maestra, las rejillas preliminares donde se fueron describiendo los rasgos de tales estrategias a la luz del modelo metacognitivo. Es decir, dado que la maestra consideró tal modelo novedoso e interesante, se le propuso caracterizar dichas estrategias de acuerdo a los rasgos presentes en los aspectos de planificación, generación y revisión del texto escrito con el fin de identificar cuáles

estrategias metacognitivas utilizaba la maestra para enseñar a escribir y cuáles utilizaban los estudiantes para elaborar sus textos.

Por otra parte, el texto escrito, que ya había sido construido por los estudiantes se analizó de acuerdo a los factores de contenido y organización (Castelló y Monereo, 1996). El primero respondió a la claridad con que se enunciaron las ideas, a la adecuada utilización de los signos de puntuación, a la coherencia entre las ideas, a la consideración del posible lector y a la consecución de los objetivos. La organización responde a la estructuración global de los párrafos y a la secuencia lógica de los mismos.

Finalmente, se le presentó a la maestra la clasificación que hace Marrero (1993) sobre las concepciones de enseñanza presentes en los maestros (Tradicional y Técnica, Activa, Constructiva) y se le preguntó en cual o en cuales de ellas podría ubicarse su concepción sobre la enseñanza correspondiendo a lo que se había identificado tanto en su enseñanza como en las estrategias de los estudiantes y sus escritos.

Fase II Co-diseño y Ejecución: 12 sesiones distribuidas en dos momentos

En un primer momento (3 sesiones), esta fase se centró en diseñar con la maestra situaciones para promover, en los estudiantes, el aprendizaje de estrategias metacognitivas (planificación, generación y revisión) para la composición escrita. Estas situaciones se diseñaron respondiendo a las preguntas Qué, Cuándo y Cómo enseñar las estrategias.

Respecto a *qué* enseñar sobre las estrategias, se partió de los rasgos caracterizados que se identificaron en las rejillas antes mencionadas (tanto las estrategias de la maestra al enseñar como las de los estudiantes para escribir) y se propusieron otras que se consideraron vinculadas con la planificación, generación y revisión del texto (mirar anexos 1 y 2) partiendo igualmente de la bibliografía revisada y de las propias

actividades que la maestra ha abordado cuando se ha enfrentado con la composición de un escrito. El qué enseñar también incluyó el análisis sobre los diferentes tipos o géneros textuales que existen, es decir, fue necesario presentarle a los estudiantes las distintas formas que pueden emplearse para comunicar por medio de la escritura.

Sobre *cuándo* enseñar las estrategias, se discutió con la maestra situaciones reales en las cuales los estudiantes tanto al iniciar como al terminar la tarea de escritura utilizaran dichas estrategias y no sólo sobre un tema o un área particular (como suele ser en el área del lenguaje) sino sobre diferentes materias o contenidos en los cuales se pudiera estimular el proceso de escritura (como en ciencias sociales o en ciencias naturales).

En cuanto a *cómo* enseñar las estrategias, partiendo de los rasgos que ya se habían caracterizado en las rejillas, se empezó a acordar, de manera conjunta, la forma como se podría provocar en los estudiantes el despliegue de dichas estrategias. Así, se construyó un programa pedagógico para enseñar a los estudiantes estrategias para la composición de sus escritos (mirar Anexo 3).

En un segundo momento (9 sesiones), esta fase se concentró en implementar el programa para la enseñanza de las estrategias para la composición escrita. Dicho programa duró 6 semanas con una intensidad horaria de 6 horas por semana. Las sesiones con la maestra giraron al rededor de las actividades que ella ponía en marcha³⁷, donde se hizo una retroalimentación y análisis de cada clase desarrollada con los estudiantes con el fin de identificar tanto las estrategias que estaban siendo empleadas por la maestra para enseñar a escribir como las estrategias empleadas por los estudiantes para componer sus escritos.

³⁷ Actividades donde algunas veces la investigadora participó acompañando a la maestra en el apoyo a los estudiantes en aspectos como resolver dudas, generar o reestructurar ideas, corregir errores, entre otros, y con el ánimo de registrar las estrategias utilizadas por la maestra y los estudiantes.

Tal identificación se hizo por medio del registro, en las rejillas previamente elaboradas, de las estrategias que iban siendo verbalizadas y observadas en la maestra y en los 4 estudiantes escogidos para el seguimiento del estudio.

Fase III Coevaluación: 2 sesiones

El objetivo de esta fase fue evaluar con la maestra el proceso de optimización de la enseñanza de las estrategias para la composición escrita. Realmente en cada sesión, siempre hubo una retroalimentación desde la caracterización inicial de las concepciones y metodologías empleadas por la maestra hasta el diseño y desarrollo de las actividades y análisis del desempeño de la maestra y de los estudiantes. Sin embargo, fue necesario para propósitos del estudio específicamente, identificar la concepción de enseñanza que posee la maestra. Para ello se analizaron, con la maestra, las estrategias caracterizadas en las rejillas utilizadas para identificar los rasgos de la maestra y los estudiantes en el proceso de la enseñanza para la escritura e igualmente se analizaron los productos escritos de los estudiantes respecto a su contenido y organización. De acuerdo a esto se volvió a hacer la entrevista a la maestra y con base en sus respuestas se le pidió nuevamente que se ubicara en las concepciones presentadas por Marrero et al (1993). Finalmente se hicieron explícitos los beneficios y/o desventajas del programa educativo.

RESULTADOS

En el primer cuadro se presenta la concepción de la maestra en la primera fase y en la última fase del programa de intervención como consecuencia del conjunto de resultados obtenidos en las entrevistas, en la identificación de las estrategias metacognitivas utilizadas por la maestra para la enseñanza del proceso de la composición escrita antes y durante el desarrollo del programa, en la identificación de las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes para la escritura antes y

durante el programa y en el análisis de las composiciones escritas por los estudiantes antes y después del programa.

Cuadro 1. Concepción de enseñanza

	FASE I	FASE III
Concepción del proceso de Enseñanza para la composición escrita	<p><u>Concepción Técnica y Tradicional</u> Rasgos y características generales: -Considera que la enseñanza es el proceso que determina el aprendizaje.</p> <p>-Considera que el conocimiento es adquirido por el estudiante por la información que el adulto le provee.</p> <p>-Programación estricta de la enseñanza que busca la consecución de objetivos específicos mediante indicadores de logros. -Busca alcanzar muchos objetivos en un corto tiempo.</p> <p>-Insiste en que los alumnos atiendan en silencio y con interés a la explicación.</p> <p>-Respecto a la escritura, considera que es una herramienta que permite el desarrollo neurolingüístico.</p> <p>-Muestra al estudiante cómo desarrollar acciones centradas en características generales de la escritura como la ortografía, la puntuación o la redacción para que ésta se lleve a cabo adecuadamente.</p>	<p><u>Concepción Técnica y Constructiva</u> Rasgos y características generales: -Considera que la enseñanza es un medio mas que permite lograr el aprendizaje. (concep Cons)</p> <p>-Considera que el estudiante construye el conocimiento y para ello tiene en cuenta el apoyo que el adulto le provee. (concep Cons)</p> <p>-Programación de la enseñanza partiendo de los conocimientos previos e intereses de los estudiantes mediante la resolución de problemas específicos. (c.Cons)</p> <p>-Busca desarrollar procesos sin un tiempo límite para llegar a objetivos comunes con los estudiantes. (c. Cons)</p> <p>-Insiste en que los alumnos atiendan en silencio y con interés a la explicación. (c Tec).</p> <p>-Respecto a la escritura, considera que es una herramienta que sirve para crear conciencia y aprendizaje en los estudiantes.</p> <p>-Promueve en el estudiante el desarrollo de actividades que le permitan descubrir las acciones adecuadas para resolver la tarea de escritura.</p>

En los cuadros 2 y 3 se presentan las estrategias metacognitivas utilizadas por la maestra para la enseñanza del proceso de la composición escrita identificadas en la fase I y en la fase II del programa.

Cuadro 2. Estrategias metacognitivas para la enseñanza del proceso de escritura antes del desarrollo del proyecto de intervención educativa

Estrategias Metacognitivas	FASE I
Planificación	<p>Rasgos</p> <p>-Le dice a los estudiantes el tipo de texto que van a escribir -Explica en qué consiste el texto y para qué se utiliza</p>

	<p>-Facilita a los estudiantes los libros de referencia para que identifiquen el texto que van a escribir (diccionario y libros donde se explica en qué consiste tal texto).</p> <p>-Le entrega a los estudiantes una fotocopia o un libro para que lean sobre el contenido del texto.</p>
Generación y revisión del texto	<p>-Dicta a los estudiantes el contenido del texto o,</p> <p>-Le pide a los estudiantes que copien de un libro el contenido del texto.</p> <p>-Le pide a los estudiantes que hagan un resumen de lo que leyeron o,</p> <p>-Le pide a los estudiantes que contesten preguntas relativas al contenido del texto leído.</p> <p>-Lee el texto del estudiante y lo corrige (generalmente éstas correcciones se dirigen a la ortografía, a la caligrafía o, pocas veces, a la puntuación)</p>

Cuadro 3. Estrategias metacognitivas para la enseñanza del proceso de escritura durante el desarrollo del proyecto de intervención educativa

Estrategias Metacognitivas	FASE II Rasgos
Planificación	<p>-Pregunta a los estudiantes lo que entienden por el proceso de escritura o composición escrita y por sus diferentes expresiones literarias.</p> <p>-Tiene en cuenta lo que los estudiantes expresan sobre el proceso de composición escrita como punto de partida para elaborar el escrito.</p> <p>-Pide ejemplos a los estudiantes de situaciones donde se han enfrentado a la escritura de textos.</p> <p>-Retoma los aportes de los estudiantes para retroalimentar o aclarar confusiones u opiniones erradas respecto al proceso de composición.</p> <p>-Determina con los estudiantes la elaboración del escrito (Discute con los estudiantes lo que les gustaría escribir, qué tema, qué materiales necesitarían, qué deberían hacer, para qué y cómo).</p> <p>-Determina con los estudiantes el plan para llevar a cabo el escrito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos del escrito: Para qué y a quién va dirigido • Cómo hacerlo: Qué decir y cómo decirlo <p>-Propone a los estudiantes realizar el escrito en parejas.</p> <p>-Propone a los estudiantes cuestionarse sobre el contenido antes de realizar el escrito y durante su elaboración (mirar Anexo 3)</p> <p>-Le propone a los estudiantes que le pidan ideas u opiniones a sus padres que puedan servirles para elaborar el texto.</p> <p>-Le propone a los estudiantes consultar fuentes como libros, otras personas, compañeros, Internet, maestros.</p>
Generación y revisión del texto	<p>-Brinda el tiempo y el espacio para que los estudiantes compongan sus textos.</p> <p>-Monitorea constantemente lo que los estudiantes están construyendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace comentarios o aporta ideas, apoya las ideas de los estudiantes. • Permite que los estudiantes se den cuenta de sus errores y que los corrijan. <p>-Hace retroalimentaciones del trabajo realizado determinando con los estudiantes las estrategias que se han empleado y que han permitido desarrollar el escrito.</p> <p>-Propone a los estudiantes que les vallan contando a sus padres o familiares lo que se está haciendo para que ellos también aporten.</p> <p>-Hace puestas en común para que los estudiantes compartan dichos aportes</p> <p>-Al tener el escrito terminado, el maestro organiza un debate para discutir con los estudiantes el por qué y para qué del ejercicio.</p>

Los cuadros 4 y 5 recogen las estrategias que comúnmente emplearon los estudiantes para escribir identificadas en las fases I y II del programa.

Cuadro 4. Estrategias metacognitivas para la construcción del texto escrito antes del programa de intervención educativa.

Estrategias Metacognitivas	FASE I Rasgos
Planificación	-Piensa en el posible lector (maestra) considerando conseguir una buena nota. -Pide ayuda a los adultos (padres y maestra) para que le digan cómo realizar el texto -Consulta fuentes como libro y diccionario para identificar el texto que va a escribir *Consulta otras fuentes adicionales para conseguir información sobre el texto que va a escribir como Internet y otros libros (adicionales a las sugeridas en clase) ³⁸ .
Generación	-Escribe textualmente lo que encontró en un libro -Hace un resumen textual de lo que leyó (copia frases de diferentes partes del texto y las une en un párrafo_ copiar y pegar) -Decide decorar el escrito con dibujos, colores, etc para que tenga una mejor apariencia *Escribe en borrador y luego lo pasa al cuaderno
Revisión	-Pide ayuda a los adultos (padres y maestra) para que le corrijan los errores ortográficos

Cuadro 5. Estrategias metacognitivas para la construcción del texto escrito durante el programa de intervención educativa³⁹.

Estrategias Metacognitivas	FASE II Rasgos
Planificación	-Activa conocimiento previo respecto al tipo de texto que va a elaborar (Identificando las características que debe llevar su escrito) -Se pregunta y determina para qué elaborar el texto -Activa conocimiento previo respecto al contenido que desea escribir, se pregunta qué sabe, qué no sabe o qué necesitaría saber. -Determina una serie de ideas, palabras o frases que pueden ir contenidas en su texto (las menciona o las escribe) -Selecciona las que considera mas importantes. -Determina ideas que pueden ser útiles escribir a partir de la consulta con fuentes externas (maestra [os], compañeros, padres, libros). -Piensa o establece el título que llevará su texto. -Organiza u ordena esas ideas de forma lineal (Cuáles irán primero y cuáles después) en un mapa, un cuadro o un esquema. -Determina los materiales que necesita para elaborar el escrito. -Se toma un tiempo para recoger toda la información que necesita para escribir (tiempo para consultar libros, personas, maestra, padres) -Decide decorar el escrito con dibujos, colores, etc. -Escribe su texto en borrador para luego pasarlo en limpio. -Determina quién leerá su texto -Se pregunta por lo que pensará la persona que leerá el texto
Generación	-Escribe textualmente lo que encuentra en libros, revistas, diccionarios, etc.

³⁸ * Los rasgos que se indican con asterisco los empleó un solo estudiante de los 4 estudiantes cuyas estrategias fueron analizadas. Los restantes rasgos fueron comunes a los 4 estudiantes.

³⁹ Estos rasgos se seleccionaron determinando que por lo menos 3, de los 4 estudiantes cuyas estrategias fueron analizadas, los utilizaran para componer sus escritos. Selección que partió de lo que los estudiantes verbalizaban respecto a lo que estaban pensando y haciendo mientras elaboraban los escritos.

	-Escribe relacionando las ideas que tenía planeadas escribir. -Cuando no puede desarrollar una idea, consulta con otra persona (pares, padres, maestra) para continuar escribiendo. -Atiende a la claridad de la expresión de las frases o párrafos que escribe. -Tiene presente o piensa en el lector a quien va dirigido el texto.
Revisión	-Lee lo que escribe para determinar la claridad de sus expresiones -Relee el texto durante su elaboración para: <ul style="list-style-type: none"> • Borrar y corregir la ortografía. • Introducir comas u otros signos. • Borrar y reorganizar las ideas. -Relee el texto al terminarlo.

Respecto a las composiciones escritas de los estudiantes antes y después del programa de intervención se encontró lo siguiente:

Como los estudiantes en sus escritos iniciales mostraron la copia de un texto de un libro o cartilla, no pudo hacerse un análisis sobre el contenido y la organización de éste. Sin embargo, lo que puede decirse es que, respecto a la consecución del objetivo, que para los 4 estudiantes era conseguir una buena nota, pudieron lograr que la maestra los calificara como excelentes. Estos escritos presentan claridad al enunciar las ideas, utilizan adecuadamente los signos de puntuación, sus ideas son coherentes y hay una secuencia lógica de los párrafos que componen los escritos.

A continuación se presenta la estructura global en cuanto a contenido y organización de los escritos de los 4 estudiantes al finalizar el programa de intervención.

Cuadro 6

Estudiantes	CONTENIDO	ORGANIZACIÓN
Est. A	El texto es claro, hace una descripción de los puntos principales sobre el tema que escribe y escribe algunas frases textuales, enlaza adecuadamente las frases con signos de puntuación o con conectores específicos. Presenta errores ortográficos. Consigue el objetivo planteado.	Presenta un título claro y un párrafo introductorio para lo que va a describir. Desarrolla los párrafos respondiendo a la secuencia lógica que presenta en la introducción. No hay una conclusión.
Est. B	Presenta muchas ideas sobre el tema abordado. Son claras pero no hay una conexión congruente entre tales ideas. Los signos de puntuación no permiten diferenciar la idea principal de las ideas secundarias. Presenta errores ortográficos aún cuando copia textualmente algunas ideas. No hay una consecución	Los párrafos no se relacionan entre sí y por tanto no sigue una secuencia lógica de los mismos.

	del objetivo.	
Est. C	El texto es coherente con el objetivo planteado. Desarrolla una serie de ideas que se relacionan entre sí utilizando para ello adecuadamente los signos de puntuación. El texto es claro. Presenta errores ortográficos	Hace una introducción al texto, presenta varios párrafos que desarrollan lo que se enuncia en la introducción y hay un cierre donde se concluye la idea principal del texto.
Est. D	Es un texto concreto (corto) pero claro, desarrolla varias ideas alrededor de una tesis fundamental. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación. Escribe textualmente algunas ideas encontradas en los libros pero las sustenta con otras ideas mas personales. Presenta errores ortográficos. Consigue el objetivo planeado.	El orden de los párrafos es coherente. Presenta la descripción de un fenómeno pero no hay una introducción o conclusión del texto.

DISCUSIÓN

Lo que se pretendió con este estudio fue optimizar el proceso de la enseñanza de estrategias para la composición escrita, que trató de conseguirse por medio del diseño de situaciones donde se promoviera la utilización y apropiación, por parte de los estudiantes de dichas estrategias para fortalecer su desempeño en las tareas de escritura. A partir de los resultados descritos, puede decirse que dicho objetivo se alcanzó pues se nota una considerable diferencia en la concepción de la maestra en la Fase I y en la Fase III. Esta afirmación, aunque no se comprueba experimentalmente, se apoya en los datos obtenidos en los cuadros 2, 3, 4, 5 y 6. Es decir, la maestra, que antes de la intervención consideraba a la enseñanza como el único proceso que posibilita el aprendizaje, permite ahora considerar este proceso como un acompañamiento al estudiante para la construcción de su conocimiento. Concepción que se identifica no sólo por lo que la maestra dijo en la entrevista final sino por la transformación que se pudo observar de sus prácticas educativas durante la ejecución del programa (pedagógico) construido con su participación.

La maestra incorporó en sus actividades habituales otras estrategias, metacognitivas específicamente, que fueron identificadas tanto en la construcción de dicho programa como en la elaboración de las rejillas sobre las estrategias

metacognitivas para la composición escrita. No todas las estrategias que fueron identificadas en la rejilla para la enseñanza (también en la rejilla de las estrategias utilizadas por los estudiantes) fueron desarrolladas, pero sí la mayor parte de ellas pues es casi imposible pretender llevar a cabo estrictamente un programa. No obstante en la maestra, fue un paso significativo empezar a contar con los conocimientos que los estudiantes traían sobre la escritura y permitir que ellos participaran en la planificación del texto, que se cuestionaran sobre lo que estaban haciendo y no simplemente decirles qué era lo que tenían que hacer y darles un tiempo prudente para desarrollar un *proceso* mas o menos largo en comparación con el tiempo límite que les brindaba para conseguir un producto rápido. Sin embargo, se observa que aún la disciplina, entendida como la obediencia y atención en clase, es un factor que, considera la maestra, debe controlarse pues se estaría siendo ya muy permisivo al dejar que los estudiantes se paren del puesto a hablar con los compañeros o que hablen en voz alta, y por eso, a pesar de las transformaciones vistas, continúa pidiéndole a los estudiantes que traten de hacer el mayor silencio posible mientras realizan las actividades de escritura.

Respecto a la escritura como herramienta para el desarrollo neurolingüístico, además, la maestra considera ahora, que es una herramienta que puede y debe utilizarse para que los estudiantes tomen conciencia y por lo tanto generen aprendizajes. Igualmente, dadas las actividades que la maestra desarrolló para la enseñanza de la escritura, puede notarse también una considerable diferencia en cuanto a la utilización de las estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes para enfrentarse a la tarea de escritura. Tampoco puede asegurarse que específicamente se deba a dichas actividades empleadas por la maestra y, deducirse por tanto, que se deba a la intervención que se llevó a cabo en el estudio con la maestra, pero los estudiantes mostraron implicarse en un proceso de reflexión que requirió de tiempo, distinto, al

proceso de copiar, resumir o responder preguntas frente a una temática impuesta desde afuera. Sus escritos, aunque muy dispares entre sí, muestran que por lo menos 3 de los 4 estudiantes cuyos textos fueron analizados de forma general tanto en contenido como en organización, consiguieron el objetivo que perseguían, y el plantearse un objetivo claro, según Castelló (1999), requiere del escritor un notable esfuerzo pues ello le exige emprender acciones diferentes a las que supone solo copiar nuevamente lo que ya está escrito. Ni siquiera, en palabras de Scardamalia y Bereiter (1992), los estudiantes en la fase I se ubicaron en el modelo “Decir el conocimiento” porque no activaron su conocimiento previo o sus pensamientos para decir, en el cuaderno, lo que creían o sabían de un tema determinado.

Ahora los estudiantes, siguiendo sus intereses, planificaron, generaron y revisaron sus textos de manera tal que eso les permitió contrastar lo que sabían o no sabían sobre el tema que decidieron escribir así algunas ideas fueran copiadas de los textos revisados. Sin embargo, en la primera fase se encontró que uno de los estudiantes utilizó unas estrategias diferentes a las que la maestra le sugería emplear, esto indica que los estudiantes pueden, sin instrucción explícita del maestro, recurrir a otras acciones que les permitan mejorar sus textos.

Todas las estrategias identificadas en la fase I fueron las estrategias base para empezar a crear el programa pedagógico y las rejillas con la maestra de tal forma que los estudiantes se vieran realmente implicados en la composición de sus escritos y construyeran, por sí mismos, un aprendizaje con el apoyo de la maestra; gradualmente se fueron incluyendo otras estrategias, hasta conseguir finalmente las rejillas presentadas en los Anexos. No es un programa o unas rejillas acabadas pues se pueden incluir allí otras estrategias que indiquen ser útiles para desarrollar el proceso de la composición escrita.

Un dato interesante a tener presente para próximas intervenciones o investigaciones, es que los estudiantes verbalizaron constantemente estar preocupados por la ortografía de las palabras que escriben y aún así los 4 estudiantes presentaron errores ortográficos al terminar sus textos.

CONCLUSIONES

El programa de intervención que se desarrolló mostró una influencia en la concepción de la maestra respecto al proceso de enseñanza. No se pretendió cambiar un estilo de enseñanza que ha sido utilizado por años, se pretendió *optimizar*, de manera general, el proceso de la enseñanza de estrategias metacognitivas para la composición escrita que supone, no una transformación radical pero sí una ampliación y una toma de conciencia sobre las prácticas educativas que se llevan a cabo y sus consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes.

El paradigma proceso-producto (Coll y Solé 1990) que se ha utilizado para investigar, se retomó en este estudio para que la maestra observara las acciones que estaba llevando a cabo y las composiciones escritas de sus estudiantes como resultado de esas acciones y, posteriormente, mediante la utilización del modelo metacognitivo y las estrategias metacognitivas, se volvió a insistir en la observación de éstas otras acciones (metacognitivas) que la maestra desarrolló en su clase y en los textos escritos que componían ahora dichos estudiantes. Si los escritos de los estudiantes no resultaron ser los esperados, es decir, que todos fueran coherentes en forma y en contenido, se pudo por lo menos lograr que los estudiantes se implicaran en un proceso más reflexivo buscando la mejor manera de conseguir sus objetivos y lo más importante, que la maestra identificara todo el proceso que involucra componer un escrito y no sólo el producto acabado como tal.

Los estudiantes también se acercaron al modelo “Transformar el conocimiento” planteado por Scardamalia y Bereiter (1992) pues también hubo una toma de conciencia sobre el proceso llevado a cabo por ellos mismos, se cuestionaron, investigaron y reflexionaron en y sobre sus estrategias.

El programa de intervención que se especificó para la escritura, se aplicó a otra área del currículo escolar diferente a lenguaje, español o lengua castellana, esto es, se trasladó, de manera mas o menos general, la enseñanza de las estrategias metacognitivas para el proceso de la composición escrita a otro contenido del currículo (ver nota al pie, Anexo 3). Esto también permitió ver que se amplió la concepción de la maestra, es decir, hubo flexibilidad por parte de la maestra para incluir en su repertorio la actividad de la escritura como una herramienta que sirve para pensar en términos de Tapia (2000) y para “transformar el conocimiento” como dirían Scardamalia y Bereiter (1992).

Comprendiéndolo así, un programa de intervención puede sugerir igualmente un metaprograma pues el profesor, al implicarse en la construcción de la enseñanza de estrategias metacognitivas debe actuar metacognitivamente, es decir, planificar, monitorear y evaluar sus actuaciones docentes (Mateos, 2001) que le garanticen el desarrollo de medidas encaminadas a la consecución de sus objetivos a través de la selección y organización de metas, de la disposición de materiales, de la contrastación de experiencias, del ajuste y perfeccionamiento de sus actuaciones, etc, y finalmente, en este caso, de la revisión de las producciones de sus estudiantes que le permitan, en cierta medida, evaluar su propio comportamiento en cuanto a la calidad de tal enseñanza.

Es posible contar con el maestro para contribuir en el aprendizaje de los estudiantes. Es posible que desde la intervención no se diga ya en qué falla el maestro o

qué le falta para. Es decir, el maestro es un profesional reflexivo (Solé, 1999) que puede, desde su misma actuación, repensarse y optimizar su práctica educativa como consecuencia de la toma de conciencia que supone construir un programa para la transformación del conocimiento. Esto igualmente supone que la actuación de quien propone la intervención, en el ámbito de la composición escrita debe posibilitar, sólo un apoyo al maestro respecto a ciertos elementos para la enseñanza de las estrategias en este proceso (Monereo, 1999) partiendo de la misma práctica y las propias necesidades manifiestas del maestro.

El desarrollo de este programa educativo, podrá no sólo servir de modelo para otras intervenciones o investigaciones encaminadas a identificar la contribución de dicho programa, sino a la implementación de éste en otros salones de clase, escuelas, colegios y campos educativos que quieran optimizar sus prácticas educativas.

Referencias

- Baker L, L (1994). Fostering metacognitive development. *Advances in child development and behavior*, Vol. 25 .Academic Press, inc
- Castello, M (1999). Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. En: I. Pozo & C. Monereo (Coords), *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Santillana/ Aula XXI.
- Castello, M & Monereo, C (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. En *Infancia y Aprendizaje*. Vol 74, p 39-55.
- Coll, C & Sole, I (1990). Enseñar y aprender en el contexto del aula. C. Coll, J. Palacios & Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación*, II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza. p. 357-386.

- Cordoba, H; Larreamendy, F; Molina, C & Ortiz, L (1991). Caracterización de las concepciones de literidad subyacentes en programas curriculares vigentes para el grado sexto de bachillerato clásico en Colombia. Tesis Maestría en Educación. PUJ, Cali.
- Cruz, M & Acosta, A (2000). Estrategias didácticas para la creación de mensajes escritos. Tesis Maestría en Educación. PUJ, Cali.
- Gonzales, P (2003). Estrategias metacognitivas utilizadas por niños entre 8 y 11 años en eventos lectores de textos académicos. Tesis de Grado. PUJ, Cali.
- Marrero, J (1993). Las Teorías Implícitas. En: M J. Rodrigo; A. Rodríguez & J. Marrero (Coords), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* (pp. 243-270). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Mateos, M (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aiqué. p 91-120
- Martí, E (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje.* No 72.
- Marti, E (1999). Metacognición y Estrategias de Aprendizaje. En I. Pozo & C. Monereo (Coords), *El Aprendizaje Estratégico.* Madrid: Santillana/ Aula XXI.
- Martín, E (1999). Estrategias de aprendizaje y asesoramiento psicopedagógico. En I. Pozo & C. Monereo (Coords), *El Aprendizaje Estratégico.* Madrid: Santillana/Aula XXI. p. 341.
- McCOMBS, B (1993). Intervenciones educativas para potenciar la metacognición y el aprendizaje autorregulado. En: Beltran; V. Bermejo; MD. Prieto; D. Vence (Coords), *Intervención Psicopedagógica.* Madrid: Ediciones Pirámide. p 212
- Monereo, C (1999). Estrategias de aprendizaje. En I. Pozo & C. Monereo (Coords). *El Aprendizaje Estratégico.* Madrid: Santillana/ Aula XXI.

- Montero, M. (1990). Comportamiento del profesor y resultados de aprendizaje: Análisis de algunas relaciones. En C. Coll, J. Palacios & Marchesi, Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza
- Scardamalia, M & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*. No 58.
- Sole, I (1999). Intervención psicopedagógica: Una o mas de una?. Realidad compleja. *Infancia y aprendizaje*. No 87. p 9-26.
- Ochoa, S & Aragón, L (2000). Niveles de alfabetización de los estudiantes de Psicología y Derecho de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la PUJ, Cali. Proyecto de investigación presentado a la Convocatoria Interna PUJ, Cali.
- Tapia, A (2000). Motivación y aprendizaje en el aula. *Cómo enseñar a pensar*. (pp 211-256). 3 ed. Madrid: Madrid Santillana.

ANEXO 1

REJILLA: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS UTILIZADAS POR LA MAESTRA PARA ENSEÑAR A ESCRIBIR

En esta rejilla se recogen las estrategias y los rasgos definidos para cada estrategia que fue construida con la maestra a lo largo del programa de intervención.

Estrategias: Planificación, generación y revisión del texto escrito.

Planificación del texto:

De acuerdo a este proceso el maestro emplea actividades que estimulan el establecimiento por parte de los estudiantes de un plan previo o de una guía para llevar a cabo un escrito. Estas actividades dan cuenta de los objetivos de realizar determinado texto (Qué decir, cómo decirlo, para qué y a quién se dirige el escrito). Son actividades que les permitirán a los estudiantes organizar y dar estructura al texto.

Generación y Revisión del texto:

Respecto a la generación del texto, las situaciones que crea el maestro para enseñar estas estrategias, corresponden a actividades donde los estudiantes ponen por escrito las frases y palabras que desean expresar de forma adecuada y coherentemente. El maestro es un acompañante que le ayuda al estudiante a atender no sólo a la ortografía, caligrafía o puntuación sino a la relación entre las diferentes partes del texto, a la pertinencia de la expresión de las ideas en determinado momento y a la claridad con que se enuncian esas ideas.

En cuanto a la revisión del texto, el maestro desarrolla actividades a lo largo de la enseñanza de las estrategias que también le permiten al estudiante identificar cómo está quedando su texto. De acuerdo al proceso, el estudiante, por medio de las situaciones que ha generado el maestro, identifica los errores o las adecuaciones que deberá introducirle al texto para que éste quede más acorde a los objetivos que se desean

conseguir. Actividades que en sí mismas le permitirán al estudiante determinar la operación apropiada para modificar y mejorar su texto. Añadir o eliminar una frase o palabra o reescribir.

	Rasgos
<u>Planificación del texto:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Le dice a los estudiantes el tipo de escrito que va a llevarse a cabo, la manera y el por qué de ese escrito - Pregunta a los estudiantes lo que entienden por el proceso de escritura o composición escrita (Preguntas como qué es, para qué, cómo se lleva a cabo) y por sus diferentes expresiones literarias. - Tiene en cuenta lo que los estudiantes expresan sobre el proceso de composición escrita como punto de partida para elaborar el escrito. - Pide ejemplos a los estudiantes de situaciones donde se han enfrentado a la escritura de textos. - Retoma los aportes de los estudiantes para retroalimentar o aclarar confusiones u opiniones erradas respecto al proceso de composición - Determina con los estudiantes la elaboración de un escrito (que puede estar enmarcado dentro de un proyecto de aula): - Discute con los estudiantes lo que les gustaría escribir, qué tema, qué materiales necesitarían, qué deberían hacer, para qué y cómo. - Determina con los estudiantes un plan para llevar a cabo el escrito: <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos del escrito: Para qué y a quién va dirigido • Cómo hacerlo: Qué decir y cómo decirlo - Propone a los estudiantes realizar el escrito individualmente - Propone a los estudiantes realizar el escrito en grupo. - Propone a los estudiantes que formulen preguntas que les pueden ayudar a guiar su escrito. Preguntas como: Qué ideas tengo acerca del tema?, Hay otra idea importante que deba considerar?, Con qué fin voy a escribir este texto?, A quién va dirigido?, Qué pensará esa persona de lo que voy a escribir?, Qué ideas pueden ir primero y cuáles después? (Castelló y Monereo, 1996). - Le propone a los estudiantes que respondan a las preguntas formuladas. - Le propone a los estudiantes que de sus casas traigan material que puede ser útil para elaborar el texto. - Le propone a los estudiantes que le pidan ideas u opiniones a sus padres que puedan servirles para elaborar el texto. -Le propone a los estudiantes consultar fuentes como libros, otras personas, compañeros, Internet, maestros.
<u>Generación y Revisión del texto:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Propone a los estudiantes que a partir de lo que se ha planeado empiecen a generar el escrito: <ul style="list-style-type: none"> • Brinda el tiempo y el espacio pertinente para ello. - Monitorea constantemente lo que los estudiantes están construyendo: <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta por lo que están haciendo para que se cuestionen y se den cuenta de las estrategias que utilizan que le son o no útiles. • Hace comentarios o aporta ideas, apoya las ideas de los estudiantes. • Permite que los estudiantes se den cuenta de sus errores y que los corrijan. Hace una pausa en la actividad para reflexionar sobre lo que se ha construido: <ul style="list-style-type: none"> • Hace una síntesis del trabajo realizado determinando con los estudiantes las estrategias que han empleado y que han permitido desarrollar el escrito. • Propone a los estudiantes que se formulen preguntas que les permitan identificar si su escrito está quedando bien o como inicialmente lo habían planeado. Preguntas como: Hay alguna idea que no está quedando clara?, Hay alguna idea importante que no he tenido en cuenta?, Hay alguna idea repetida?, Cuál puedo eliminar?, Podrá entenderlo la persona que lo lea?, Es lo que quería decir? (Castelló y Monereo, 1996) - Continúa con la actividad preguntando, proponiendo, aportando y permitiendo que los

estudiantes se den cuenta de lo que van realizando.

- Propone a los estudiantes que les vayan contando a sus padres o familiares lo que se está haciendo para que ellos también aporten.
- Hace puestas en común para que los estudiantes compartan los aportes de sus padres o familiares
- Al tener el escrito terminado, el maestro organiza un debate para discutir con los estudiantes el por qué y para qué del ejercicio:
- Hace una retroalimentación de lo que se hizo antes, durante y después de abordada la tarea de escritura.
- Plantea preguntas para que los estudiantes comprendan la contribución de la utilización de las estrategias (Qué pasos, según la experiencia vivida, consideran que son importantes para tener en cuenta a la hora de escribir un texto?, ¿En qué otras situaciones se podrían presentar estos pasos? ¿En qué situaciones se presentarían otros pasos diferentes a los que se llevaron a cabo?, ¿Qué aprendimos? ¿Qué sintieron o pensaron realizando esta tarea?).

ANEXO 2

REJILLA: ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS UTILIZADAS POR LOS ESTUDIANTES

En esta rejilla se recogen las estrategias y los rasgos definidos para cada estrategia que fue construida con la maestra a lo largo del programa de intervención.

Estrategias: Planificación, generación y revisión del texto escrito.

Planificación del texto:

Constituye la guía del escrito, la anticipación de las acciones a tener en cuenta para la elaboración del texto y que de cierta manera incluye el o los objetivos del mismo, es decir, qué es lo que se quiere lograr con él, ¿demostrar el grado de conocimiento frente a un tema, convencer al lector que lo que hay allí es válido, generar crítica o controversia respecto a una problemática, difundir las ideas de otros?; y de acuerdo con el objetivo planteado, la planificación permite determinar qué cosas se van a decir y cómo se van a decir (Tapia, 2000). Esto implica la generación y la selección de las ideas que van a organizar y a dar estructura al producto escrito haciendo los ajustes necesarios a los requisitos literarios y en función a las necesidades del lector.

Por tanto, si el objetivo fuera difundir las ideas de otro, entonces, se seleccionaría decir lo que es más importante para él, lo que lo diferenciaría de otras posturas, sus principales argumentos, pero, al mismo tiempo teniendo presente que no se deben utilizar palabras redundantes y triviales, por ejemplo.

Generación o traducción del texto La generación del texto exige la traducción del propósito que se tiene en mente, a “palabras y frases correctamente enlazadas y esto no siempre es fácil” (Castelló, 1999), es decir, que este subproceso implica llevar a cabo una serie de acciones bajo unas decisiones que requieren del escritor un notable esfuerzo como por ejemplo, no sólo atender a la ortografía, caligrafía o puntuación, sino a la relación que se establece entre las diversas partes del texto y a su coherencia, a la pertinencia de su expresión en uno u otro momento, a la claridad y al considerar el punto de vista del posible lector para que tal escrito incida en él.

Revisión del texto: Este proceso se establece a lo largo del texto mientras se va escribiendo con el fin de mejorarlo o modificarlo, en ocasiones, se puede releer el escrito desde la propia perspectiva del escritor para detectar errores de ortografía, hallar incoherencias, vaguedades, etc, y en otras, se relea teniendo en cuenta la perspectiva del lector también para tratar de encontrar lo que podría resultar confuso, redundante o novedoso. Desde las dos perspectivas, después de hallar lo inadecuado, se puede determinar qué operación sería mas apropiada emprender para modificar lo escrito, bien para añadir o eliminar una frase o palabra o bien, para cambiar completamente lo que se dijo y recurrir a la re-escritura.

	Rasgos
<p><u>Planificación del texto:</u></p>	<p><i>Respecto al objetivo de escribir el texto. Incluye las características del texto que se desea construir y los pasos para elaborarlo.</i></p> <p><i>Qué:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Menciona los tipos de textos (géneros literarios: cuento, novela, poema, poesía, historia, receta, anuncio, adivinanza, artículo) que conoce y escoge elaborar uno. • Activa conocimiento previo respecto al tipo de texto que escogió elaborar (Identificando las características que debe llevar su escrito) • Se pregunta y determina para qué elaborar el texto • Activa conocimiento previo respecto al contenido que desea escribir, se pregunta qué sabe, qué no sabe o qué necesitaría saber. • Menciona experiencias previas respecto al tipo de texto que escogió elaborar. • Menciona experiencias previas respecto al contenido del texto que desea elaborar (situaciones propias, situaciones en la televisión, situaciones que ha escuchado de otras personas). • Determina una serie de ideas, palabras o frases que pueden ir contenidas en su texto (las menciona o las escribe) • Selecciona las que considera mas importantes. • Determina ideas que pueden ser útiles escribir a partir de la consulta con fuentes externas (maestra [os], compañeros, padres, libros). • Piensa o establece el título que llevará su texto. <p><i>Cómo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza u ordena esas ideas de forma lineal (Cuáles irán primero y cuáles después) en un mapa, un cuadro o un esquema. • Determina los materiales que necesita para elaborar el escrito (hojas, lápiz, borrador, sacapunta, lapicero, colores, libros) • Designa un tiempo para recoger toda la información que necesita para escribir (tiempo para consultar libros, personas, padres, maestra [os]). • Designa un tiempo para llevar a cabo toda la tarea o pregunta cuánto tiempo tiene para resolverla. • Determina escribir el texto teniendo en cuenta las reglas convencionales que regulan la escritura (ortografía, puntuación, caligrafía, vocabulario, etc) • Selecciona un grupo de preguntas que le pueden servir para tratar de responder en el texto a escribir. • Identifica habilidades que posee o que necesita para escribir el texto (letra legible, buena ortografía, generación de ideas, búsqueda de información, resolver dudas, entre otros). • Decide decorar el escrito con dibujos, colores, etc para que tenga una mejor apariencia o que sirva para expresar mejor las ideas. • Decide escribir su texto en borrador pues le permite corregirlo una y otra vez para luego pasarlo en limpio. <p><i>Respecto a la audiencia del texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Determina quién leerá su texto • Se pregunta por lo que pensará la persona que leerá el texto
<p><u>Generación o traducción del texto</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe de acuerdo a lo que se le viene a la cabeza. • Escribe textualmente lo que encuentra en libros, revistas, diccionarios, cartillas, etc. • Escribe relacionando las ideas que tenía planeadas escribir. • Introduce términos, eventos, situaciones para complementar la frase o párrafo que está escribiendo. • Selecciona ideas de varias fuentes y define un concepto, elabora una frase o redacta un párrafo. • Relaciona las ideas de varias fuentes o autores con las propias y escribe una idea o frase nueva (en las propias palabras). • Lee la última idea que acaba de escribir, pues eso le da mas ideas para continuar escribiendo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando no puede desarrollar una idea, consulta con otra persona (pares, padres, maestro) en libros o Internet y continúa escribiendo. • Atiende a la caligrafía, a la ortografía, a la puntuación y a la sintaxis del texto que escribe. • Atiende a la coherencia de la relación entre las ideas que escribe. • Atiende a la claridad de la expresión de las frases o párrafos que escribe. • Tiene presente o piensa en el lector a quien va dirigido el texto. • Escribe en borrador y luego en hojas limpias.
<u>Revisión del texto:</u>	<p><i>Respecto a la revisión del texto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee lo que escribe para determinar la coherencia o relación entre las ideas • Lee lo que escribe para determinar si hay relación con la planificación del texto. • Lee a otra persona para ver si ésta entiende lo que acabó de escribir. • Pide a otra persona que lea lo que éste acaba de escribir para encontrar errores (lingüísticos, de coherencia, etc). • Relee el texto durante su elaboración • Relee el texto al terminarlo. <p><i>Respecto a la corrección del texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando identifica que su texto no se está acomodando a lo que planeó, borra e introduce otras ideas o párrafos. • Cuando identifica que su texto no se está acomodando a lo que planeó pero éste es mejor que el plan, cambia el plan. • Borra e introduce nuevos términos. • Borra y corrige la ortografía. • Introduce comas u otros signos. • Borra y reorganiza las ideas. • Tacha palabras, signos, frases, párrafos. • Si al leer el texto encuentra que no es lo que quería escribir o no se ajusta al lector, decide reescribir.

ANEXO 3

PROGRAMA PEDAGÓGICO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL PROCESO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

El siguiente esquema tentativo para la enseñanza de la composición escrita muestra la construcción de unos objetivos y unas actividades que pretenden provocar en los estudiantes, el despliegue de las estrategias metacognitivas para que mejoren su desempeño en una tarea de escritura.

1. Objetivo: Diseñar una situación en la que los estudiantes contribuyan a la *planificación* de un escenario concreto para producir un texto escrito

Actividades:

Al iniciar la clase sobre escritura

- Preguntar a los estudiantes por las concepciones sobre el proceso de escritura (lluvia de ideas), Qué es, para que, cómo se lleva a cabo, y por sus conocimientos sobre los diferentes tipos o géneros de la escritura.
- Sistematizar dichas concepciones por escrito (en el tablero, el cuaderno, una cartelera)
- Retomar los aportes de los estudiantes, retroalimentar y aclarar, de manera general, confusiones u opiniones erradas respecto al proceso de escritura y sus diferentes tipos. Dar ejemplos claros de las experiencias de los propios estudiantes cuando se han enfrentado con procesos de composición escrita.
- Proponer a los estudiantes la composición de un escrito determinando con ellos qué tipo de escrito, el objetivo u objetivos y cómo hacerlo⁴⁰:

En grupos se puede discutir lo que les gustaría escribir, qué materiales necesitarían, qué deberían hacer y para qué. Después de determinados sus escritos, se puede poner en común lo que cada grupo discutió y escoger, entre todos, un tipo de texto a realizar.

2. Objetivo: Poner en marcha la composición del escrito (puede ser en grupos o en parejas).

Actividades:

Se le pide a los estudiantes que discutan lo que piensan hacer en y con el escrito, que formulen preguntas que les pueden ser de ayuda para resolver la tarea de escribir. Luego, en la puesta en común, se anotan (en el tablero, cartelera) las preguntas que los estudiantes mismos se formularon concretando las que pueden ser útiles para llevar a cabo el escrito como: Qué ideas tengo acerca del tema?, Hay otra idea importante que deba considerar?, Con qué fin voy a escribir este texto?, A quién va dirigido?, Qué

⁴⁰ En este trabajo específicamente, se optó con los estudiantes elaborar un artículo para hacer una revista científica y mostrarla a toda la escuela el día de la clausura. La tarea de la escritura, en este caso, consistió en escribir un texto de carácter explicativo sobre un tema que los mismos estudiantes decidieron investigar.

pensará esa persona de lo que voy a escribir?, Qué ideas pueden ir primero y cuáles después? (Castelló y Monereo, 1996).

Posteriormente se les solicitará a los estudiantes que traten de responder a esas preguntas. Esta es una forma de explicitar la *planificación* del texto donde se saquen a relucir el objetivo del escrito, las ideas que éste va a contener y el destinatario del mismo. Esta introducción al escrito puede culminar con una tarea: que traigan de sus casas materiales u opiniones de los padres que puedan servir para escribir lo que se planeó.

En la siguiente clase o después de la preparación del escrito, se les pide a los estudiantes que empiecen a *generar* su escrito, se les brindará el tiempo y el espacio suficiente para ello, si desean, que se dirijan a la biblioteca, que consulten con otras personas, maestros, compañeros, familiares, etc. Mientras los estudiantes realizan los escritos, se les solicita que vallan contando lo que están pensando, quien dirige la actividad se puede ir desplazando por cada grupo preguntando lo que se esté pensando respecto al escrito al mismo tiempo que les va aportando ideas, apoyando las ideas de los estudiantes, corrigiendo o preguntando cómo podrían hacer para mejorar tal escrito.

En un momento determinado se podría pausar la actividad de la escritura, reunir a todos los estudiantes y poner en común lo que se está haciendo y cómo se está haciendo, igualmente se consigna lo que se opina sacando a relucir los aspectos que los estudiantes han considerado para la producción de su texto como la corrección de la ortografía, la revisión de la coherencia entre las ideas, la revisión del tipo de letra o caligrafía, la coherencia con la planificación del texto, entre otros.

También se le pide a los estudiantes que formulen preguntas que les ayuden a identificar si su escrito está quedando bien, preguntas como: Hay alguna idea que no está quedando clara?, Hay alguna idea importante que no he tenido en cuenta?, Hay

alguna idea repetida?, Cuál puedo eliminar?, Podrá entenderlo la persona que lo lea?, Es lo que quería decir?. Cuando se determinen las preguntas que se podrían responder para determinar cómo está quedando el escrito, se le solicitará a los estudiantes que las respondan y luego, en grupo, se discuten tales respuestas, se hace retroalimentación y corrección.

Esta es una forma de explicitar el *monitoreo y control* de lo que se está escribiendo porque los estudiantes se están cuestionando constantemente sobre lo que están haciendo. Y al mismo tiempo que se está generando el texto también se está revisando. (Tarea: Que le presenten a sus padres lo que hasta ahora se ha logrado y que ellos le den su opinión para luego compartirlo en clase). Se continúa con la realización del escrito con la misma dinámica de ir preguntando lo que cada grupo está pensando y haciendo con su escrito. Actividad que deberá ser realizada por el tiempo o las clases que sean necesarias.

3 Objetivo: Evaluar la composición escrita

Actividades:

Se evalúa el desarrollo de todo el proceso y no solo el producto escrito como tal. Para ello se abre una discusión o un debate sobre el por qué y para qué de este ejercicio. Se plantea la retroalimentación o resumen de todo lo que se hizo antes, durante y después de abordada la tarea de escritura (Qué pasos, según la experiencia vivida, consideran que son importantes para tener en cuenta a la hora de escribir un texto?, En qué otras situaciones se podrían presentar estos pasos? En qué situaciones se presentarían otros pasos diferentes a los que se llevaron a cabo?, Qué aprendimos? Qué

sintieron o pensaron realizando esta tarea?). En general, se valora la composición escrita de los estudiantes⁴¹.

⁴¹ Lo ideal es que estos escritos estén ligados a un proyecto de aula, es decir, que éstos, sea al inicio o al final de la actividad, sean pensados para hacer un mural, una biblioteca de aula, un periódico, etc. donde se muestre y se valore lo que cada uno o cada grupo logró construir.

SUBJETIVIDAD JUVENIL Y MEDIACIÓN TECNOLÓGICA⁴²

Edgar Diego Erazo Caicedo⁴³
(Universidad Católica Popular del Risaralda)

*"Esto no tendría por qué suceder, puesto que esto no es la realidad (Neo).
¿Qué es la realidad? (Morfeo)"*
Diálogo en "Matrix".

SÍNTESIS

La manera de comprender la noción de juventud y de comprender a los sujetos jóvenes hoy se está transformando vertiginosamente, entre otros factores, por aquel que se presenta de manera sintética en este asunto y que es fruto de una investigación fenomenológica adelantada por la UCPR: por la interacción cotidiana de los jóvenes con las tecnologías de la información y la comunicación. La juventud no existe per se, sino que es una construcción histórico cultural relativamente reciente, no obstante, la representación predominante en los discursos oficiales al respecto, no corresponde con lo que podemos apreciar en los jóvenes de carne y hueso en nuestro contexto nacional y regional. Esa representación hoy adquiere novedosas connotaciones por el modo en que las tecnologías transforman la subjetividad juvenil y, simultáneamente, por el modo en que tales subjetividades transforman las mediaciones tecnológicas.

ABSTRACT

The way of understanding the notion of youth and the way of understanding the young subjects nowadays is changing fast for different reasons, one of them is the one that is presented in a summarized form in this paper, and that is result of a phenomenological research done by UCPR: By the daily interaction of the young people with the technologies of the information and the communication. The youth does not exist by itself, it is a historical and cultural construction which is relatively new, however, the prevailing representation in the official speeches about it, does not correspond to what we can see in the real young people in our national and regional context.

That representation nowadays acquires new connotations by the form in which the technologies transform the juvenile subjectivity and at the same time, by the form in which such subjectivities transform the technological mediations.

⁴² Mi eterna gratitud a Beatriz Marín y Gonzalo Tamayo por el apoyo dado desde la Facultad y el Programa a este proyecto, así como a Francisco José Rengifo, Director del Grupo de Investigación. No tendré como pagarles a las psicólogas y auxiliares de investigación Carolina Romero, Yenny Palomeque, Paola Pinzón, Natalia Rivera, Patricia Marulanda, Johana Mejía y Beatriz Franco.

⁴³ Edgar Diego Erazo, licenciado en filosofía y ciencias religiosas de la Universidad Santo Tomas, Magíster en Educación y Desarrollo Humano del CINDE de Manizales y la Universidad Surcolombiana; Candidato a doctor en ciencias sociales, niñez y juventud del CINDE de Manizales y la universidad de Manizales; Profesor de planta de la Universidad del Tolima, Facultad de Educación, Departamento de Psicopedagogía. Adscrito al CADE, programas de doctorado en ciencias de la educación y maestría en educación; Investigador de los grupos "jóvenes, culturas y poderes" (doctorado en ciencias sociales) y "didáctica de las ciencias" (doctorado y maestría en educación, Rudecolombia y Universidad del Tolima). Al momento de escribirse el artículo, el investigador era docente de planta de la UCPR, adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, y al Grupo de Investigación en Cognición, Educación y Formación.

edgardiego@ucpr.edu.co

1. LA PRETENSIÓN, EL PROBLEMA

La pretensión comprensiva que acompañó a esta investigación fue visibilizar ante el conjunto de la sociedad regional⁴⁴, a los jóvenes como sujetos creadores de nuevos modos de ser, y cuyo aporte a la cultura y a las actuales dinámicas de desarrollo es indispensable, por lo cual es necesario considerar criterios que partan de dichas potencialidades y capacidades en la formación de políticas públicas que posibiliten nuevos y más amplios mecanismos de inclusión.

Para la construcción del problema echamos mano de la perspectiva denominada **comunicación-cultura**, marco en el cual emergió un interés claro por comprender *cómo estaban los jóvenes de hoy construyendo su subjetividad a partir de la mediación tecnológica*, el cual a la postre se convirtió en el problema a investigar y que despertó en mí enorme pasión y hoy presento a la comunidad académica la reflexión hecha⁴⁵.

En el conocimiento que sobre juventud se ha venido construyendo en Latinoamérica y en Colombia en particular priman los análisis sectoriales que toman a la juventud como segmento poblacional objeto de atención en salud, educación, políticas laborales y recreativas. Pocas investigaciones abordan la juventud desde un enfoque cultural, y dentro de ellas, es muy poco lo avanzado respecto al modo como se constituyen las subjetividades juveniles a partir de la mediación tecnológica, factor éste que en estos inicios de siglo XXI es fundamental para entender nuestra sociedad y nuestra cultura, y en dicho contexto, las posibilidades que se abren de desarrollo humano en perspectiva de complejidad ecosistémica.

2. PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA Y MÉTODO

⁴⁴ Nos referimos a la región colombiana denominada « Eje Cafetero ».

⁴⁵ La problematización y seguimiento al proyecto se hizo desde el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, con la Dirección de Línea del Doctor Germán Muñoz.

El lugar teórico del presente planteamiento son los llamados *Estudios Culturales Latinoamericanos*, que conciben la posibilidad de construir “otro pensamiento acerca de lo social”. En primer lugar, es importante destacar que los Estudios Culturales nacieron con la idea de mezclar, colaborativamente, *pluridisciplinariedad* y *transculturalidad* para responder a los nuevos deslizamientos de categorías entre lo dominante y lo subalterno, lo culto y lo popular, lo central y lo periférico, lo global y lo local, que recorren hoy las territorialidades geopolíticas, las simbolizaciones identitarias, las representaciones sexuales y las clasificaciones sociales. Y para reformular así un nuevo proyecto democratizador de transformación académica que permita leer *la subalternidad* (Beverly, 1996) en los cruces de un “amplio rango de disciplinas académicas y de posiciones sociales”.

Los Estudios Culturales –centrados inicialmente en la literatura clásica- buscaron ampliar la noción de “texto” a cualquier práctica social o red articulada de mensajes, sin ya atender la diferencia que, para retomar una distinción benjaminiana, separa la “narración” (volumen estético) de la “información” (superficie comunicativa). Este “giro lingüístico” que ha llevado el “texto” a traspasar el ámbito reservado y exclusivo de lo consagradamente literario, ha tenido el beneficio de afinar y refinar la mirada teórica sobre lo social, exigiéndole descifrar el detalle de cómo signos, códigos y representaciones, van urdiendo la trama simbólica de proyectos y experiencias cuya materialidad se postula discursiva. Pero, en contraparte, esta apertura de la noción de texto a la “textualidad” de cualquier práctica significativa –sin ya discriminar entre texto y discurso- ha desdibujado la especificidad de lo estético-literario.

“Lo que se busca investigar son las prácticas a través de las cuales es *construida políticamente la subjetividad*... Los modos diversos en que nos “abrimos al mundo”, antes que expresión orgánica de la identidad de un pueblo o de competencias

universales de la “naturaleza humana”, son construcciones que se hallan ancladas en sistemas materiales de significación atravesados por lógicas y relaciones de poder. Los estudios culturales toman como objeto de análisis esos mecanismos de producción de significados, el modo en que se reproducen y distribuyen, los dispositivos de selección que utilizan, así como la forma en que se genera la dialéctica entre sujeto y estructura” (Castro, 2000, p. XII).

La principal tarea de los estudios culturales es, entonces, la de enfocarse al estudio de la función política de la cultura. En otras palabras, estudiar las prácticas culturales y sus relaciones con el poder. De allí que su preocupación constante sea exponer las relaciones de poder y examinar cómo estas relaciones influyen y moldean las prácticas culturales. Este enfoque crea una diferencia con los estudios de la cultura que desarrollaron las disciplinas clásicas, en los cuales se concebía la cultura como una entidad discreta divorciada de su contexto social o político. Los estudios culturales, por lo tanto, insisten en la no-separación de la experiencia subjetiva cotidiana de la red más amplia que la contiene.

Los estudios culturales se orientan como campo académico hacia una evaluación moral de nuestra sociedad y hacia una línea radical de acción política. Explicitar esta función plantea una doble tarea que implica un trabajo interno crítico, el cual explicitaría los supuestos políticos que orientan la producción y reproducción de conocimiento, y segundo, una vez expuestas las opciones, la generación de proyectos de comunicación acordes a las nuevas orientaciones.

En consecuencia, es fundamental considerar la pertinencia de "nuevas ciencias sociales" concebidas en la transdisciplinariedad, capaces de comprender fenómenos como la interacción entre subjetividad juvenil y tecnologías, incorporando la 'función

política y estética de la cultura' a su estudio, con base en la mirada latinoamericana contemporánea.

Ahora, respecto al método adelantado podemos decir que mientras la biografía informa sobre la vida individual de una persona, un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por algunos individuos sobre el concepto o el fenómeno. El fenomenólogo analiza las estructuras de conciencia en experiencias humanas. Tiene raíces en las perspectivas filosóficas de Edmund Husserl (1859 – 1938) y le siguieron discusiones filosóficas en Heidegger, Sartre, y Merleau – Ponty, y ha sido usada en las ciencias sociales y humanas, especialmente en sociología, psicología, la enfermería y las ciencias de la salud.

El punto de partida para este intento de articulación es el concepto foucaultiano de “*subjetividad*” por el cual se ha optado: “*Yo llamaría subjetivación al proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que no es evidentemente más que una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí*” (Foucault, 1994, p. 776).

Es aquí, cuando se enuncia a la “*conciencia de sí*” como núcleo definitorio del proceso de subjetivación cuando entroncamos con la tradición fenomenológica. Recordemos como el padre de la misma, entiende este método como la reconsideración de todos los contenidos de la conciencia (Ferrater Mora, 2002, p. 1240). Podríamos entonces afirmar que el diseño investigativo denominado *fenomenología* es el más idóneo para estudiar o problematizar la subjetividad.

Husserl, a partir de 1910, definió la *fenomenología* como el estudio de las *estructuras de la conciencia* que capacitan al conocimiento para referirse a los objetos fuera de sí misma. Este estudio requiere reflexión sobre los contenidos de la mente para excluir todo lo demás. Husserl llamó a este tipo de reflexión “reducción

fenomenológica”. Ya que la mente puede dirigirse hacia lo no existente tanto como hacia objetos reales, Husserl advirtió que la reflexión fenomenológica no presupone que algo exista con carácter material; más bien equivale a “poner en paréntesis la existencia”, es decir, dejar de lado la cuestión de la existencia real del objeto contemplado.

Ahora bien, el modo en que aquí es comprendida y utilizada la fenomenología como método de esta investigación adopta pero trasciende las concepciones iniciales de Husserl, para acoger las “mejoras” hechas por Heidegger (ser en el mundo), Sartre, Merleau – Ponty y Habermas. Este último fundamenta una concepción de sujeto en tanto “intersubjetividad”, particularmente en su obra “Teoría de la Acción Comunicativa”.

3. EL SUJETO A COMPRENDER

Es vital para este abordaje tener un acercamiento teórico con suficiencia a la noción de “Juventud”, particularmente a la de “*Sujeto Joven*”, para que haya un acuerdo conceptual confiable a la hora de hablar de construcción de subjetividad juvenil a partir de la mediación tecnológica. Por fortuna, desde múltiples perspectivas, unas del conocimiento (científico, particularmente las llamadas “ciencias sociales”: antropología, psicología, sociología, ciencia política, economía) y otras fundadas en saberes rigurosos en su método, pero no científicos (filosofía, historia, culturología, derecho, entre otros), se ha venido cuestionando las nociones de “sentido común” que han prevalecido desde el siglo XIX hasta hoy, respecto a la juventud, o los *sujetos jóvenes*. De este modo, se puede afirmar que el acercamiento a la noción planteada, para nada es simple, sino de gran complejidad.

Respecto a la pregunta por quién es el *sujeto joven* hoy, en el primer decenio del siglo XXI, y después de haber repasado las principales transformaciones que ha experimentado la sociedad desde el siglo XVIII hasta el presente (Erazo, 2005), de modo que se puedan apreciar las demandas que ella hace a los jóvenes de cara a la funcionalidad del sistema (capitalista), se configura un perfil con las siguientes notas:

- Con una edad igual o superior a los doce años, pero con imposibilidad de precisar un límite superior, dado que cada día se prolonga más la moratoria social para cualificarse, según las nuevas demandas del sistema económico globalizado, y porque el ser joven es más una postura de experimentación ante la existencia, que un rango cronológico previamente definido.
- Personas de ambos sexos. Recordemos que durante mucho tiempo las mujeres no tenían acceso al sistema educativo y a la vida pública, particularmente al mundo de la producción económica; hoy no sólo ingresan, sino que en muchos aspectos superan en calidad el aporte masculino.
- Chicos y chicas pertenecientes a formas diversas de vida familiar, sumamente necesaria para garantizar el principio de protección, que iniciado en la infancia, se prolonga hasta la juventud para garantizar posibilidades de desarrollo humano. Recordemos como la familia, en el modo en que la hemos conocido en los dos últimos siglos es una de las condiciones necesarias para garantizar la moratoria y una inserción apropiada a la sociedad.
- Hombres y mujeres de todos los estratos sociales, ya que los procesos de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad de la **educación**, no sólo básica y media, sino también superior, han posibilitado una moratoria social para los y las jóvenes de estratos bajos. Las políticas públicas en América Latina pugnan por incrementar las oportunidades de **acceso al mercado laboral** de

estos jóvenes en procesos de formación, en medio de procesos más globales de homologación de los saberes y competencias, dada la movilidad que se ha incrementado con la internacionalización de las economías. Así mismo es de mencionar el incremento en la cobertura a la **seguridad social**, particularmente los servicios de salud; allí hay problemáticas específicamente juveniles como las asociadas a la iniciación en una vida sexual activa o salud sexual y reproductiva en general. De todos modos, son muchos los jóvenes que están quedando excluidos de las posibilidades de desarrollo por la vía de estos tres servicios básicos: educación, trabajo y salud, presionando a la formación de múltiples formas de *delincuencia juvenil* en las ciudades (pandillas delictivas y bandas de sicarios) y en los campos (guerrillas y paramilitares, para el caso colombiano). Aquí cabe mencionar la inclusión deficitaria que se está dando de los jóvenes que no son urbanos: jóvenes de los sectores rurales, jóvenes de las comunidades indígenas y afroamericanas, sin mencionar las oportunidades debidas a los jóvenes con discapacidad.

- Personas inmersas en un escenario cultural multiforme y vertiginoso ritmo de transformación, por los procesos de hibridación cultural propios de la globalización, en donde las ofertas de consumo material y cultural son inmensas. Hay allí unos nichos creados por la capacidad de agencia cultural activa de los jóvenes, algunos de los cuales han cristalizado en verdaderas culturas juveniles como el metal, el punk, el hard core, el skin, el hip hop y la electrónica (o techno), que alrededor de un género musical matriz, crean estilos de vida distintivos, como una propuesta ética y estética de vida y actuación social. Juega en la intersección entre las nuevas tendencias de la sociedad y esta capacidad de agencia cultural activa de los jóvenes, las nuevas tecnologías, las cuales están

posibilitando nuevas formas de ser, de entender el mundo y de actuar socialmente.

A partir de estas notas distintivas del sujeto joven de hoy, se abren múltiples preguntas de investigación respecto las diferencias y particularidades locales, pues tales notas se combinan de maneras muy diferentes según la nación, la región, la ciudad o la comunidad en que viva el joven, sin desconocer además los aportes innovadores que cada sujeto o grupo de jóvenes pueda hacer a la cultura y a sus propias existencias. Bienvenidas pues las etnografías, fenomenologías, estudios culturales, historias de vida y otros múltiples métodos para abordar estas subjetividades en formación y transformación permanente.

4. EL PROBLEMA DE LA SUBJETIVIDAD

En esta investigación iniciamos por preguntarnos qué *tipo de sujeto* analiza Foucault. No es el sujeto-sustancia que al final coincide con su alma como en Platón; tampoco es el sujeto jurídico, el sujeto de derechos y deberes, sean estos considerados como derechos naturales o como productos del derecho positivo; sino que es más bien un sujeto como forma, un sujeto móvil y plural que constituye más bien un conjunto de *posiciones de sujeto*, una serie de diferentes papeles que los individuos adoptan en los diferentes ámbitos de su vida. **El sujeto es el resultado de una serie de relaciones con la verdad, con las normas y con ellos mismos que llevan a cabo los individuos:** procedimientos, técnicas, ejercicios mediante los cuales el sujeto se constituye en objeto de conocimiento para sí mismo, y conoce además el mundo, prácticas 'ascéticas' que le permiten transformar su manera de ser, su ethos, de acuerdo con las normas morales, etc. Un sujeto, además, cuya constitución está relacionada esencialmente con el campo de las relaciones de poder, relaciones ejercidas por los otros sobre uno mismo y por uno

mismo sobre los demás. No basta el nivel de lo simbólico para la constitución del sujeto: "Hay una tecnología de la constitución de sí que atraviesa los sistemas simbólicos, aunque los utilice" (Foucault, 1994, p. 628).

El sujeto se constituye a través de una serie de prácticas reales (y no sólo simbólicas) complejas y múltiples que cambian a lo largo de la historia: juegos de verdad, prácticas de poder, etc. a través de las cuales el individuo se constituye o es constituido como sujeto loco o sano, delincuente o legal, etc. En estos primeros acercamientos de Foucault el sujeto no era apreciado como fundante sino como fundado, como constituyente sino como constituido; era, como nos recuerda Deleuze, 'el interior de un exterior' (le dedans du dehors), ya que incluso las técnicas de sí a través de las que el individuo se constituye como sujeto no las inventa él sino que le vienen dadas por la tradición cultural en la que se encuentra insertado.

Foucault nunca pensó que un sujeto de tipo fenomenológico, transhistórico, fuera capaz de explicar la razón que siempre es histórica y contextualizada: "...no hay un sujeto soberano, fundante, una forma universal de sujeto que se pudiera encontrar por todas partes...el sujeto se constituye a través de prácticas de subjetivación-sujeción (assujettissement), o de forma más autónoma, a través de prácticas de liberación, de libertad, como sucede en la Antigüedad, a partir, bien entendido, de un cierto número de reglas, estilos, convenciones que se encuentran en el medio cultural" (Foucault, 1994, p. 733).

Recogiendo toda la reflexión consolidada por Foucault y sus discípulos, podemos afirmar que pensar al sujeto implica apreciarlo como producto histórico y político. Respecto a este proyecto, nos estamos refiriendo no a una subjetividad universal e intemporal, sino que se indaga por quiénes son en este preciso momento de la historia los jóvenes, por un grupo humano constituido en un espacio (Pereira) y un

tiempo determinado (2005). Es una pregunta por la constitución histórica de esta subjetividad. El sujeto no es una superficie plana y constante, sino poliédrica y variable, lo que implica dar cuenta de los procesos heterogéneos que lo configuran como cierto tipo (el docente y el estudiante, para nuestro caso) a partir de distintas prácticas históricas (la mediación pedagógica en particular) y en diferentes ámbitos, procesos que Foucault denomina de subjetivación:

“yo llamaría subjetivación al proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que no es evidentemente más que una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí” (Foucault, 1994, p. 706).

Igualmente nos acercamos a las nociones de sujeto y subjetividad desde la psicología, acogiendo la orientación histórico cultural fundada en la obra de Vygotsky, mediada por el trabajo adelantado por investigadores cubanos, particularmente el Doctor Fernando Luis González Rey, quien afirma:

“La subjetividad es un sistema complejo de significaciones y sentidos subjetivos producidos en la vida cultural humana, y ella se define ontológicamente como diferente de aquellos elementos sociales, biológicos, ecológicos y de cualquier otro tipo, relacionados entre sí en el complejo proceso de su desarrollo” (González, 2000, p. 24).

Son dos los principales momentos que constituyen la subjetividad: el individual y el social, los cuales se suponen como recíprocos a lo largo del desarrollo. La subjetividad individual es determinada socialmente, pero no de manera determinista y externa, sino mediante un proceso de constitución que integra de forma simultánea los dos momentos enunciados. El individuo es agente constructor de la subjetividad social y, simultáneamente, se constituye en ella (González, 2000).

Si se excluyera la expresión individual de la *subjetividad* se estaría negando la emergencia de *múltiples públicos* (Fraser, 2000) y de la importancia que ha ganado la

expresión diferenciada en la sociedad contemporánea. Es que la *subjetividad* se constituye en su complejidad, gracias a su relación con una multiplicidad de niveles, algunos de los cuales pueden ser contradictorios entre sí, y sin lo cual no sería posible su constitución tanto social como individual. La tensión y contradicción entre ambos momentos actúa como fuerza motriz en ambas instancias de la subjetividad (González, 2000).

La subjetividad es un sistema procesal, plurideterminado, contradictorio en constante desarrollo, sensible a la cualidad de sus momentos actuales, la cual tiene un papel esencial en las diferentes opciones del sujeto. A diferencia de otras teorías psicológicas que piensan que la naturaleza humana es de carácter universal se constituye gracias a unas invariantes estructurales, la perspectiva histórico cultural aprecia la *subjetividad* como flexible, versátil y compleja, permitiendo que el hombre sea capaz de generar permanentemente procesos culturales que, en ocasiones de manera abrupta, cambian sus modos de vida, reconstituyendo de paso la *subjetividad*, tanto social como individual. Los nuevos procesos de subjetivación implicados en estos procesos culturales se integran como momentos constitutivos de la cultura (González, 2000).

“La subjetividad individual se constituye en un individuo que actúa como sujeto gracias a su condición subjetiva. El sujeto es histórico, en tanto su constitución subjetiva actual representa la síntesis subjetivada de su historia personal; y es social porque su vida se desarrolla dentro de la sociedad, y dentro de ella produce nuevos sentidos y significaciones que, al constituirse subjetivamente, se convierten en constituyentes de nuevos momentos de su desarrollo subjetivo” (González, 2000, p. 25).

Guattari (1986) uno de los pensadores que más han contribuido en los últimos decenios al avance conceptual sobre subjetividad escribe:

“Yo no diría que esos sistemas⁴⁶ son ‘interiorizados’ o ‘internalizados’ de acuerdo con una expresión que estuvo muy en boga en cierta época, y que implica una idea de subjetividad como algo para ser llenado. Por el contrario, lo que hay simplemente es una producción de subjetividad” (p.16).

Es dentro de los sistemas de relaciones de las diferentes instituciones y grupalidades⁴⁷ sociales que se constituye la subjetividad individual. A su vez, es en esta singularidad donde aparecerán las mayores fuerzas de resistencia a la subjetividad social dominante (González, 2000). Como bien expresa Guattari (1986):

“La subjetividad circula en conjuntos sociales de diferentes dimensiones: es esencialmente social, y asumida y vivida por individuos en sus existencias particulares. El modo por el cual los individuos viven esa subjetividad oscila entre dos extremos: una relación de alienación y opresión, en la cual el individuo se somete a la subjetividad tal como la recibe, o una relación de expresión y de creación, en la cual el individuo se reapropia de los componentes de la subjetividad, produciendo un proceso que yo llamaría de singularización” (p. 33).

5. EL ASUNTO DE LA MEDIACIÓN TECNOLÓGICA

La categoría “mediación” es central aquí, para situar la investigación en una perspectiva distinta a la que sostiene que la relación medios-receptores es de causa-efecto. En la reflexión latinoamericana Jesús Martín-Barbero (1998) introduce el término. Él ha situado la relación medios-audiencias en una red de interacciones. A riesgo de simplificar, pero para los propósitos de este trabajo, deseamos destacar dos sentidos del término “mediación”.

Los significados e imaginarios que construimos en el proceso de recepción de los mensajes de los medios masivos y de las TIC's, están a su vez “mediados”, o “intervenidos”, por una serie de procesos de construcción de significados en los cuales

⁴⁶ Se refiere a los sistemas subjetivos de sumisión.

⁴⁷ Significa formas de agrupación o de constitución de grupos y colectivos humanos.

intervienen diversas agencias sociales, y es por tal reconocimiento que no podemos inferir una relación directa entre el medio de comunicación y el sujeto.

Inicialmente, el concepto de *mediación* procede de la tesis doctoral de Martín Barbero y en especial de la propuesta de Paul Ricoeur sobre mediación que produce el espesor de los signos, la que emerge en el reconocimiento del otro que implica el lenguaje y la que constituye nuestra relación al mundo como *horizonte* en el cual emerge el sentido. De ahí las tres partes que, como ejes de reflexión, organizaban el texto de la tesis aludida: primero, las formas de *objetivación* de la acción en el lenguaje y las formas de objetivación del lenguaje como acción; segundo, la *comunicación* como emergencia del otro, el lenguaje como pregunta e interpelación; y, tercero, la *auto-implicación*, esto es la emergencia y constitución del sujeto en el cruce del lenguaje y la acción. Es del ámbito filosófico del que proviene el concepto de mediación utilizado por el autor en mención (Martín Barbero, 2003).

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica deja de ser meramente instrumental para convertirse en estructural: la *tecnología* remite hoy, no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de *percepción* y de *lenguaje*, a nuevas sensibilidades y escrituras, a la *mutación cultural* que implica la asociación del nuevo modo de producir con un nuevo modo de comunicar que convierte al conocimiento en una fuerza productiva directa. Es en este contexto que emerge la necesidad de afrontar el *pensamiento único* que legitima la idea de que la tecnología es hoy el “gran mediador” entre los pueblos y el mundo, cuando lo que la tecnología media hoy más intensa y aceleradamente es la transformación de la sociedad en mercado, y de éste en principal agente de la mundialización (Ibíd. Págs. 15-16).

6. ECOLOGÍA COGNITIVA

Este enfoque no considera la tecnología como factor independiente del sujeto, sino parte constitutiva de él y de su habitar imaginariamente el mundo, a través de sus modos de percibir, de pensar de expresarse y de interactuar, lo cual trae como consecuencia, en el ámbito de la comunidad académica, el desplazamiento de unos marcos de explicación causal a otros que se basan en el análisis de las mediaciones de las tecnologías (Pereira y Villadiego, 2005).

Cuando Jesús Martín-Barbero entiende que las tecnologías han convertido a la comunicación “en el más eficaz motor de desenganche e inserción de las culturas en el espacio/tiempo del mercado” (Citado por Pereira y Villadiego, 2005, p. 14), ha evidenciado que la centralidad que las tecnologías digitales cobran en las sociedades contemporáneas, junto al proyecto económico neoliberal, han propiciado en los sujetos no sólo nuevas experiencias, sino también nuevos procesos de significación que se definen a partir de nuevas lógicas, géneros y formatos de narración, desde donde las personas nos informamos, entretenemos y educamos, pero sobre todo, tratamos de conferirle sentido al mundo y a nuestras existencias.

Según Lorenzo Vilches, el análisis de las tecnologías no puede reducirse a su dimensión técnica, sino que debe incluir el conjunto de mitos y discursos que socialmente circulan con respecto a ellas. En este sentido, expresiones que se han “consagrado” en los dos últimos decenios como “nuevo modelo de desarrollo”, “nuevo orden mundial” y “nueva estructura financiera”, son indicativos del modo como en torno a las TIC’s y al mercadeo se ha redefinido la “novedad”, como un valor aportado por el neocapitalismo de la sociedad de la información (Pereira y Villadiego, 2005).

En dicha ecología cognitiva emerge la *nueva estética digital*, cuyos rasgos más sobresalientes son la discontinuidad de los mundos digitales, la interactividad con esos mundos, el dinamismo y la vitalidad de las narraciones digitales y el carácter efímero y

etéreo de los mundos digitales (Holtzman, citado por Pereira y Villadiego, 2005). Pero una alusión a la *estética digital* sería incompleta sin considerar lo que Iliana Hernández (citada por Pereira y Villadiego, 2005) denomina *nuevo orden visual*, ése que construye realidades virtuales a partir de la simulación de mundos que se mueven en coordenadas espaciotemporales distintas a las que, lejos de ser producidas por la imitación de lo figurativo de los objetos, está constituida a partir de la combinación aleatoria de ceros y unos, para poder adaptarse sensiblemente a los más impensables caprichos de quien es capaz de manejar un *mouse*. En este sentido, la simulación de mundos virtuales constituiría la mejor prueba del surgimiento de un nuevo orden visual, y ello en buena medida gracias a que a través de la virtualización muchos de los objetos así construidos parecieran cobrar vida propia, tal como puede constatarse en los videojuegos o en los juegos de rol, donde tales objetos son capaces de comportarse de manera siempre novedosa para responder a los entornos cambiantes en los cuales se proponen sus acciones (Pereira y Villadiego, 2005).

No en vano las claves interpretativas de la actuación de este tipo de objetos habría que encontrarlas en el carácter interactivo que suponen estas tecnologías, por esto, en gran medida, su novedad se entiende justamente gracias a que la participación del destinatario cambia la configuración del entorno digital, cada vez que alguien decide interactuar con él (Pereira y Villadiego, 2005).

Lo que estamos entendiendo por “tecnología” no puede ser asimilado a la noción predominante de “máquina”, puesto que el computador no lo es. Los sistemas de informática en red son una *tecnicidad cognitiva*, lo cual nos muestra que, trascendiendo la relación *cuerpo-máquina*, la virtualidad está instaurando una hibridación entre *cerebro e información*. Habría que problematizar entonces lo que estamos entendiendo por *saber*, por *conocimiento*, en esta denominada *sociedad de la información*, dado que

la producción cognitiva está mediada de manera estructural (no simplemente instrumental) por la interacción entre cerebro e información digital. El cyborg no es un cuerpo humano con implantes tecnológicos, es un hombre que ontológicamente depende de la información que circula (de manera electrónica) por las TIC's y que simultáneamente las transforma (Martín-Barbero, 2004).

7. UNA HIPÓTESIS LOCAL

Respecto a la pregunta sobre la *forma en que se construye la subjetividad juvenil a partir de la mediación tecnológica*, los datos de que disponemos nos muestran que se ha producido una *acelerada transformación en las formas de construcción de dicha subjetividad*, si contrastamos el fenómeno con los modos que le precedieron en la historia contemporánea (es decir, antes de que se masificaran las TIC's, hecho que ubicamos a principios del último decenio del siglo XX). Dichas formas se caracterizan por una mayor autonomía por parte del sujeto juvenil, dada la multiplicidad de fuentes (referentes) y relaciones a las que accede gracias a las TIC's. Emergen de esta manera *múltiples formas de ser joven* (se ha relativizado la representación más o menos universal que predominaba respecto a lo que significa "ser joven"). De este modo se han flexibilizado las *formas de pensar y de ser*, dado que el mayor acceso a la información posibilita valorar como relativas las posiciones (propias y ajenas) y argumentar mejor las que se toman. Igualmente se aprecian nuevas formas de dialogicidad, que fortalecen los lazos con los próximos, pero los trascienden, configurando un nuevo escenario relacional denominado "*hermandad virtual*". Al joven inmerso en este ecosistema infocomunicacional, se le amplían en gran medida las oportunidades para desarrollar su proyecto vital, dada su *capacidad de agencia cultural* en el nuevo escenario global (sociedad mercado y de la información, del conocimiento

y el control), lo cual se asocia con una “sensación de poder”. La interacción entre sujeto juvenil y TIC’s, entendida como una dinámica de mutuas transformaciones e interdependencia, posibilita hacer uso de la metáfora del *sujeto cyborg* al momento de referirnos a estos jóvenes de Pereira y Desquebradas.

Respecto a la *agencia cultural* de los jóvenes, inicialmente diríamos que el uso del término “*agencia*” demanda algunas aclaraciones. La expresión “agente” a veces se emplea para referirse a una persona que actúa en representación de otra. Aquí no se utiliza el término “agente” en ese sentido, sino en el más antiguo y “elevado” de la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos.

Las preguntas relevantes a la hora de evaluar o medir la capacidad de agencia serían: ¿Hasta qué punto los individuos son capaces de gerenciar su propio desarrollo? ¿Hasta dónde tienen libertad para realizar los emprendimientos que se proponen? El concepto de “agencia” en Sen se refiere a la combinación de las capacidades de las personas con las oportunidades que les brinda el medio, lo que permite a los individuos realizar las acciones propias de un determinado proyecto de vida. Esta combinación de capacidades y posibilidades concretas es lo específico del desarrollo como libertad (Sen, 2000).

Para ligar esta perspectiva al asunto “cultura”, digamos que algunas investigaciones adelantadas por Creative Exchange, red internacional de personas y organizaciones involucradas en el campo de la cultura y el desarrollo, han destacado tres aspectos de la cultura que afectan el desarrollo:

- La cultura como contexto: el medio y ambiente social más amplios.

- La cultura como contenido: prácticas, creencias y procesos culturales locales.
- La cultura como método: actividades culturales y creativas de comunicación (teatro popular, música, danza, medios visuales, símbolos).

En el libro "Culture and Public Action", la perspectiva económica de Amartya Sen presenta la cultura como un elemento importante de las "capacidades" que las personas aportan al desarrollo. La cultura influye en el desarrollo a través de múltiples formas de expresión cultural, para nuestro caso, la dimensión estética involucrada en las TIC's juveniles; actividades económicamente gratificantes como el turismo; actitudes y comportamientos relacionados con el trabajo, la recompensa y el intercambio; la tradición de debate público y participación; el apoyo social y la asociación; la herencia cultural y la memoria; y las influencias sobre los valores y la moral.

Articulando y trascendiendo diríamos que la "*agencia cultural de los jóvenes*" es una categoría que refiere un modo de pensar su intensa capacidad creativa, manifiesta en la interacción entre ellos y las TIC's, haciendo posible una comprensión del fenómeno desde la dimensión estética del ser humano, la cual va más allá de "las artes" y se instala en los territorios de la existencia y lo vivido. Desde esta perspectiva es posible comprender el modo en que la potencialidad creativa de los jóvenes evidenciada en la interacción con las TIC's, supera la simple composición de estilos y les confiere un lugar preponderante en la generación, transformación o desarrollo de modos de existencia, marcos de referencia, saberes singulares e incluso nuevas artes⁴⁸.

"Mi gusto por la tecnología surgió precisamente por la necesidad de crear mis propios programas, el no depender de lo que conseguía sino también crear, me gusta investigar, documentarme, hacer mis propios juegos, mis propias páginas Web, por ello, me considero

⁴⁸ Es la hipótesis de Germán Muñoz y Martha Marín en "Secretos de Mutantes" (2002), aplicada a las culturas juveniles, pero inspiradora para esta reflexión sobre el fenómeno de estudio particular de esta investigación.

una persona activa y muy creativa” “No me gusta lo que ya esta hecho, me encanta lo que implique diseño, programación, imaginación, soy una persona saturada de tecnología, no me gusta estar quieto, me gusta moverme, hacer algo, no me gusta limitarme a las herramientas que hay⁴⁹”.

La categoría de *interacción* en este contexto, se refiere al modo como la relación entre los jóvenes y las TIC's debe ser leída como dinámica y en doble vía de transformación, es decir, no se puede caer en el simplismo de pensar en una pasividad del sujeto joven en cuanto receptor o consumidor de TIC's, sino que él, dada su capacidad de agencia, es transformador de sí mismo y de la cultura, así como de las tecnologías mismas y de los productos relacionadas con ellas, sin desconocer que el nuevo escenario creado por la TIC's, en el tipo de sociedad que nos movemos, incide en ese proceso, en ocasiones consciente y en ocasiones no consciente, de transformación de los modos de ser joven hoy.

Al hablar de la relación entre esta forma de entender la interacción y la emergencia de un sujeto cyborg juvenil, estamos aludiendo, entre otros, al significado que el joven otorga, en el día a día, a esa experiencia que supone su interacción cotidiana con las TIC's:

“Para mi la tecnología es indispensable para el ambiente laboral y personal, una empresa que no tenga un correo no tiene una ventana al mundo exterior, no tiene como expandirse, como darse a conocer, ¿quién no tiene un celular?, mínimo un celular, y en la casa un computador, es indispensable para estar actualizado”. “Las tecnologías tiene un sentido de necesidad e importancia por que gran parte de mi vida gira entorno a ellas”⁵⁰.

Dicho significado produce una percepción de sí mismo y un sentido existencial que diferencian al sujeto joven del resto de su entorno, sin que esto suponga su exclusión, ni

⁴⁹ Testimonio de un joven, mediante entrevista en profundidad.

⁵⁰ Testimonio de un joven, mediante entrevista en profundidad.

de esa *porción particular de la cultura* que crean las tecnologías aludidas, ni de los grandes entramados culturales de la sociedad (culturas locales, regionales, nacionales y global). El supuesto base es que la autopercepción y el sentido se encuentran necesariamente influidos por las prácticas cotidianas. Uno de los jóvenes observados (en el “escenario”: producción y reproducción de música) comentaba:

“No me importa si la canción no le gusta a otros o si suena en alguna estación de radio, sino lo que la canción guarde, los sentimientos y las opiniones que tenía en ese momento de mi vida, que quede inmortalizado”⁵¹.

Así, las TIC’s devienen *medios de expresión* que brindan al sujeto posibilidades de comunicar emociones, explorar sus potencialidades, sublimar experiencias y trascender el tiempo.

Hoy en día la técnica, las tecnologías son una de las dimensiones en las que se juega la auto transformación del sujeto. ¿Dónde reside nuestra humanidad, dado que hoy ya no la concebimos a partir de la oposición a la técnica tal como lo hizo la modernidad?, ¿cuál es el límite con lo no humano o lo inhumano? ¿Es posible usar las técnicas sin “metamorfosearnos” con ellas y en consecuencia reinterpretarlas e inventarles nuevos usos? Cambio, mutación, alteración, mezcla en donde los esencialismos sobre la subjetividad no caben y donde emergen nuevas categorías para comprender nuestra cultura, en tanto tecnocultura (Rueda, 2004).

En síntesis, nos encontramos en una época donde las tecnologías se hayan tan intrincadas en nuestro ser, que nuestros límites son borrosos, por lo que hoy se habla de la emergencia de una nueva epistemología y una nueva ontología que nos ofrece una metáfora para pensarnos, pero también es posible una estructura de trabajo cooperativo,

⁵¹ Testimonio de un joven, mediante entrevista en profundidad.

colectivo, conectivo, que se puede traducir en un proyecto de comunidad y que puede transformar los modelos comunicativos e informativos.

8. Referencias Bibliográficas

Beverly, J. (1996). Estudios Culturales y vocación política. *Revista Crítica Cultural*, No. 12.

Castro, Santiago. (2000). Ed. *La Reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.

Erazo, E. (2005) “*La Noción de Sujeto Joven*”. Artículo sin publicar, producido para el Grupo de Investigación “*Jóvenes, Culturas y Poderes*” del *Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* del Cinde y la Universidad de Manizales.

Ferrater Mora. (2002). *Diccionario de Filosofía*. Madrid.

Foucault, Michel. (1994). *Dits et écrits*. Vol. IV. París: Gallimard.

Fraser, Nancy. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones Críticas desde la Posición “Postsocialista”*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

González, Fernando. (2000). *Investigación Cualitativa en Psicología: Rumbos y Desafíos*. México: Thomson Learning.

Guattari, Félix. & Rolnik, Suely. (1986). *Micropolítica: cartografías do desejo*. Editora Vozes Ltda. Petrópolis.

Barbero, J. (1998). *De los Medios a las Mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. México: Editorial G. Gili.

Barbero, J. (2003). *Pensar las Mediaciones. Revista Mediaciones*, No. 1. Ediciones Uniminuto.

Barbero, J. (2004). *Crisis Identitarias y Transformaciones de la Subjetividad*. En: *Debates Sobre el Sujeto. Perspectivas Contemporáneas*. Universidad Central – DIUC. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Marín, M., & Muñoz, G. (2002). *Secretos de Mutantes. Música y Creación en las Culturas Juveniles*. Universidad Central – DIUC. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Pereira, J., & Villadiego, M. (2005). *Tecnocultura y Comunicación en el Proyecto de la Sociedad de la Información. Apuntes sobre el Debate y la Investigación*. En: “*Tecnocultura y Comunicación*”. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Cátedra UNESCO de Comunicación Social.
- Rueda, Rocío. (2004). *Tecnocultura y Sujeto Cyborg: Esbozos de una Tecnopolítica Educativa*. *Nómadas*, No. 21, Revista del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central.
- Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Sen, Amartya. (2004). [How Does Culture Matter?](#) En: *Culture and Public Action*. Edited by Vijayendra Rao and Michael Walton, Stanford University Press. Nueva York.

MASOQUISMO: DE LA CULPA INCONSCIENTE A LA NECESIDAD DE CASTIGO*

Ana Lucía Sanín Jiménez⁵²
(Universidad Católica Popular del Risaralda)

“El verdadero masoquista
ofrece su mejilla toda vez
que se le presenta la
oportunidad de recibir una
bofetada”

(S. Freud)

Síntesis

Este texto parte de una pregunta por las “posiciones subjetivas” frente al maltrato proveniente del Otro paterno o materno durante la infancia, pregunta que considera aquellas posiciones en las que el niño se expone a ser agredido por el Otro. En este sentido, se realiza una revisión de la teoría freudiana del masoquismo, por ser éste un concepto que permite pensar estos fenómenos. El recorrido se ha ordenado en tres momentos: en primer lugar el masoquismo como secundario, en tanto sería un sadismo vuelto hacia el propio yo; en segundo lugar, el masoquismo como derivación del sadismo por efecto de la conciencia de culpa y por último, la rectificación fundamental de la teoría del masoquismo, en tanto éste pasa a ser considerado como originario en el cual se fundamenta el masoquismo moral y el masoquismo erógeno como superestructura psíquica, que son secundarios.

Palabras clave: masoquismo, culpa, necesidad de castigo, superyo, pulsión de muerte, maltrato, sadismo.

Abstract

This paper begins by inquiring for the “subjective positions” toward abuse given by the paternal or maternal Other during childhood. This question considers those settings where child expose to be attacked by the Other, this way; a revision of the masochism Freudian theory is carried out, because of its concepts allowing to

* Este texto se presentó al III coloquio de la Maestría en Investigación Psicoanalítica del departamento de Psicoanálisis de la Universidad de Antioquia en diciembre de 2005.

⁵² Ana Lucía Sanín Jiménez, Psicóloga de la Universidad de Antioquia; Especialista en Psicología Clínica. Énfasis en Salud Mental, Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín; Candidata a Magíster en Investigación Psicoanalítica, Universidad de Antioquia. Profesora, Universidad Católica Popular del Risaralda, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología. Coordinadora del Grupo de Investigación Clínica y Salud Mental de la Universidad Católica Popular del Risaralda.
alsanin@ucpr.edu.co

think about this phenomenon. A path to be followed has been tracked into three momentums: at a first place masochisms as a secondary issue, emerging as a turned-self sadism; secondly masochism as sadism deriving by a guiltiness conscience effect; and finally, the masochism theory fundamental straighten up, when it comes to be considered as an origin where moral and erogenous masochism are secondly .

Key words: masochism, guiltiness, punishment need, super-ego, death pulsion, abuse, sadism.

El interés por abordar el tema del masoquismo, surge a partir de una pregunta de investigación por las posiciones subjetivas de quienes han vivido la agresividad proveniente del Otro materno y el Otro paterno en la infancia, pregunta que orienta el trabajo de grado de la Maestría en Investigación Psicoanalítica.

Interrogar las posiciones subjetivas que se juegan ante la situación de maltrato infringido por un Otro tan íntimo como el padre o la madre⁵³, implica de entrada no asumir la situación de maltrato infantil “per se” como traumática, ni necesariamente victimizante, como sí lo han considerado algunos discursos psicológicos y sociológicos, en los cuales el niño es ubicado en el lugar de víctima, entendida ésta en el sentido de un daño padecido por culpa ajena o por causa fortuita⁵⁴.

Por el contrario, si se considera que el niño puede adoptar distintas posiciones en la relación al Otro, incluida la de “víctima”, pero entendida en otra de sus acepciones como “persona que se expone u ofrece a un grave riesgo en obsequio de otra”⁵⁵, es porque está en juego una elección del sujeto, no siempre conciente, aún cuando se trate de situaciones que pueden parecer de orden contingente e inevitables por parte del niño.

De las múltiples y distintas posiciones que un niño puede asumir, hay una que llama profundamente la atención de las instituciones y profesionales que trabajan con menores maltratados en protección, por ser enigmática y paradójica, y es aquella en la que el niño o

⁵³ Padre y madre son tomados en tanto funciones (imaginaria, simbólica y real) no en tanto progenitores.

⁵⁴ Enciclopedia Universal Ilustrada. (1929). Madrid: Espasa Calpe S.A

⁵⁵ Idem

la niña elige estar con el Otro maltratante, o en otras palabras, la posición en que busca o se expone a ser golpeado, denigrado o humillado por el Otro más íntimo.

Para esclarecer algo de esta posición subjetiva, se hace necesario abordar un concepto de gran importancia, desarrollado por Freud, como lo es el de masoquismo.

Es necesario considerar que la elección que hace un sujeto, no siempre está regida por la evitación del malestar o lo displacentero y la búsqueda de lo placentero. Freud, al introducir en 1920 la pulsión de muerte, plantea una lógica del funcionamiento psíquico que subvierte todas aquellas posiciones teóricas humanistas que conciben la felicidad, el placer y el bienestar como las metas por excelencia del sujeto humano, e inclusive cuestiona su propia teoría anterior apuntalada en el dominio del principio del placer.

Propongo entonces una revisión de su teoría del masoquismo, la cual podría ordenarse en tres momentos:

1. El masoquismo es un sadismo vuelto hacia el yo propio.
2. El masoquismo deviene del sadismo como efecto de la conciencia de culpa.
3. El masoquismo erógeno es originario y en él se fundamenta el masoquismo moral, que es secundario.

En su texto “Pulsiones y destinos de pulsión” (1915), Freud piensa el masoquismo como un sadismo vuelto hacia el propio yo, en el cual el objeto de la pulsión, es decir “aquello en o por lo cual puede alcanzar su meta”⁵⁶, ha cambiado de vía. Este cambio de objeto, también coincide con un trastorno de la meta activa –martirizar- en meta pasiva –ser martirizado-. El masoquismo deviene secundariamente del sadismo, de la siguiente manera:

⁵⁶ Freud, S. (1996). Pulsiones y destinos de pulsión. En: *Obras Completas* (p. 118). Buenos Aires: Amorrortu editores.

- a. El sadismo consiste en una acción violenta dirigida a otra persona como objeto.
- b. Este objeto es resignado y sustituido por la persona propia (Cambio de la meta activa en pasiva).
- c. Se busca como objeto una persona ajena, que toma sobre sí el papel de sujeto.

Pero al leer este texto una cosa me llama la atención, si bien Freud dice que no parece haber un masoquismo originario, también dice a continuación que el infligir dolor no constituye una meta originaria de la pulsión, mientras que sí lo son las sensaciones placenteras provenientes del dolor, dice “una vez que el sentir dolores se ha convertido en una meta masoquista, puede surgir retrogresivamente la meta sádica de infligir dolores; produciéndolos en otro, uno mismo los goza de manera masoquista en la identificación con el objeto que sufre”. A mi modo de ver podemos ver aquí en forma anticipada el masoquismo erógeno primario que será introducido en 1924, que permitirá entender por que aquí Freud dice que el sádico goza de manera masoquista.

El segundo momento de su teoría del masoquismo, es desarrollado en el texto “Pegan a un niño”. Recordemos que Freud deriva la fantasía masoquista inconsciente del segundo tiempo “Mi padre me pega” de una torsión de la primera fantasía “El padre pega a un niño”, la cual estaba sostenida por el influjo de las mociones eróticas hacia el padre, haciendo recaer el odio del mismo hacia otro niño.

La fantasía masoquista está asociada a un placer inmenso y no es recordada por la paciente ya que nunca ha sido consciente, es una construcción del análisis. Ésta es considerada por el autor la fase más importante, ya que su carácter inconsciente da cuenta del efecto de la represión.

La torsión o transformación regresiva, es producida por la conciencia de culpa que ha introducido el complejo de castración. La represión ha operado sobre los impulsos eróticos

incestuosos, lo que hace surgir el castigo bajo la forma “*mi padre me pega*”. Esta fantasía, tal como nos dice Freud, es la expresión directa de la conciencia de culpabilidad, ante la cual sucumbe el amor al padre. Dicha conciencia de culpabilidad es lo que transforma el sadismo en masoquismo.⁵⁷

Freud explica que la represión ha puesto en marcha una regresión a la fase sádico-anal de la vida sexual, sustituyéndose así la fantasía “*mi padre me ama*” por “*mi padre me pega*”, de modo tal que en dicha fantasía inconsciente confluyen la conciencia de culpa con el erotismo, de allí el carácter paradójico del masoquismo.

Lacan por su parte plantea que en esta fase puede constatarse, que es el sujeto mismo quien ahora es abolido por el efecto del significante, y en este fantasma de fustigación, el látigo es un significante privilegiado, “El carácter fundamental del fantasma masoquista tal como existe efectivamente en el sujeto es la existencia del látigo”⁵⁸. El mensaje del primer tiempo consistente en “el otro niño no es amado”, ahora retorna con un sentido opuesto “Tú eres amado”, el cual es reprimido.

En este fantasma se pone en juego un doble valor del significante, el valor del amor y el valor del castigo, de la prohibición, “siempre hay en el fantasma masoquista un lado degradante y profanatorio que implica, al mismo tiempo, la dimensión del reconocimiento y la forma prohibida de relación del sujeto con el sujeto paterno. Esto es lo que constituye el fondo de la parte desconocida del fantasma”⁵⁹.

Ahora bien, el tercer momento de la teoría del masoquismo se ubica en 1924 con su texto “El problema económico del masoquismo”, aquí Freud plantea que el dolor y el

⁵⁷ Freud, S. (1967). Pegan a un niño. En: *Obras Completas*. Vol. I. (p. 1186). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

⁵⁸ Lacan, J. (2003). El fantasma más allá del principio del placer. En: *Las formaciones del inconsciente*. Seminario 5. (p. 250). Buenos Aires: Paidós.

⁵⁹ Ibid. p. 255.

displacer pueden dejar de ser advertencias para constituirse ellos mismos en metas, dándole lugar a la tendencia masoquista en la vida pulsional de los seres humanos.

El masoquismo entonces se torna más comprensible, pero a la vez aparece como un gran peligro, ya que bajo su empuje, el principio del placer llamado *guardián de la vida*, se suspende, quedando el aparato psíquico bajo el primado de la pulsión de muerte. El sadismo por el contrario, no es considerado por Freud como peligroso, debido a que éste permite que la pulsión de muerte se traslade hacia fuera poniéndose al servicio de la función sexual, satisfaciéndose en los objetos externos en lugar de tomar al yo como objeto.

En este texto Freud hace una rectificación muy importante de su anterior teoría, puesto que plantea de manera decidida que hay un masoquismo originario o primario: el masoquismo erógeno, que consiste en que una tensión dolorosa provoca una coexcitación libidinosa, es en otras palabras, “el placer de recibir dolor”⁶⁰. Este masoquismo se da a partir de la mezcla de la pulsión de muerte y la pulsión de vida, donde una porción de la pulsión de muerte no es desviada hacia el exterior, permaneciendo en el yo ligada libidinosamente y tomando a éste por objeto, lo cual conlleva un monto placentero⁶¹.

Podríamos considerar al masoquismo erógeno u originario como una huella fundante, un asiento imposible de borrar, de la fusión de Eros y Tánatos, constitutivo del psiquismo, a partir del cual puede erigirse después el masoquismo erógeno como *superestructura psíquica*, -expresión freudiana-, es decir, como estructura perversa propiamente dicha, donde el sujeto se hace instrumento del goce del otro, bajo las formas de ser azotado, lacerado, pisoteado, ensuciado, etc.; pero también, nos dice Freud, se encuentra en el fundamento del masoquismo moral, el cual será abordado más adelante.

El masoquismo erógeno va a adquirir distintos revestimientos psíquicos en cada una de las fases de la organización libidinal, así, en la fase oral, aparece bajo la forma, ser

⁶⁰ Freud, S. (1996, p. 167)

⁶¹ Op. cit .p. 169

devorado por el padre, en la sádico-anal como el deseo de ser golpeado por el padre, en la fálica, ser castrado y de la organización genital definitiva, se desprende la fantasía femenina de ser poseído sexualmente o parir⁶².

El masoquismo erógeno u originario puede inscribirse en un tiempo lógico anterior al del sadismo, el cual correspondía al primer tiempo en el esquema freudiano del texto Pulsiones y destinos de pulsión, como lo mostré anteriormente. Así el proceso o el recorrido pulsional tendrían en lugar de tres, cuatro momentos distintos:

- a. Masoquismo erógeno originario: la pulsión de muerte permanece en el interior del organismo, siendo ligada libidinosamente.
- b. Sadismo: la pulsión de muerte es desviada hacia el exterior, poniéndose al servicio de la función sexual.
- c. Masoquismo moral: vuelta de la pulsión de muerte hacia la persona propia sin pasividad hacia una nueva. Es a lo que Freud llamó, aludiendo a las voces del verbo en lengua griega, voz media reflexiva. Aquí se da el automartirio, el autocastigo.
- d. Masoquismo erógeno como superestructura psíquica: se busca de nuevo un otro que tome sobre sí el papel de sujeto, esto es, el sujeto se ha hecho objeto del goce del otro⁶³.

El masoquismo moral, es considerado por Freud secundario ya que se produce cuando bajo ciertas constelaciones, la pulsión de destrucción que se había dirigido a los objetos exteriores, se introyecta nuevamente hacia el yo tomando éste por objeto. “Esta reversión del sadismo hacia la persona propia ocurre regularmente a raíz de una sofocación cultural de las pulsiones, en virtud de la cual la persona se abstiene de aplicar en su vida buena parte de sus componentes pulsionales destructivos”⁶⁴.

⁶² Op. Cit. p. 170

⁶³ Del masoquismo perverso no me ocuparé en este trabajo ya que excede las pretensiones y posibilidades del mismo.

⁶⁴ Op. cit. p. 175

El masoquismo moral consiste en una mortificación psíquica que no tiene por condición partir de la persona amada “el padecer como tal es lo que importa, no interesa que lo inflija la persona amada o una indiferente, así sea causado por poderes o circunstancias impersonales, el verdadero masoquista ofrece su mejilla toda vez que se le presenta la oportunidad de recibir una bofetada”⁶⁵

Freud encuentra a partir de su experiencia clínica que esta mortificación proviene del sentimiento inconsciente de culpa, denominación que introduce tomando el modelo del sentimiento consciente de culpa o remordimiento, el cual se genera después de que el sujeto ha cometido una falta y precisamente a causa de ésta, lo que presupone además que antes haya existido en él una conciencia moral⁶⁶. Es importante señalar que Freud consideró incorrecta psicológicamente la denominación “sentimiento inconsciente de culpa” ya que la cualidad del sentimiento es ser consciente, razón por la cual propone la expresión “necesidad de castigo”, sin embargo puede observarse que con mayor frecuencia seguirá hablando de “sentimiento de culpabilidad” para referirse a la culpabilidad inconsciente.

En su texto “El malestar en la cultura” propone dos orígenes del sentimiento de culpabilidad: el primero es el miedo a la autoridad, el segundo el miedo al superyo⁶⁷.

Miremos el primer origen. Sabemos que el niño se encuentra en la más extrema dependencia del Otro debido a su estado de desvalimiento e indefensión. Gracias al amor del Otro, el niño puede recibir su auxilio el cual le permite aliviar la tensión provocada por sus necesidades vitales. Pero este amor del Otro no sólo lo libra de morir bajo el apremio de las exigencias de su organismo, sino que también, es lo que puede librarlo de convertirse en objeto de su agresividad y destrucción.

En este sentido Freud plantea, que el niño lo que más teme es la pérdida del amor y por esto se abstendrá de realizar todo aquello que pueda desencadenar su cólera. Una vez insaturada la prohibición de la satisfacción pulsional, el niño tendrá que renunciar a ella

⁶⁵ Op. cit p. 171

⁶⁶ Freud, S. (1968). El malestar en la cultura. En: *Obras completas*. Vol III. (p. 53). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva .

⁶⁷ Op. cit p. 50

para evitar el castigo del Otro y perder su amor. Se trata de una doble renuncia: renunciar a sus deseos eróticos hacia la madre y sus deseos parricidas hacia el padre.

Pero esta autoridad del Otro, será luego internalizada en calidad de superyo, dando lugar al segundo origen del sentimiento de culpa: miedo al superyo. Un cambio importante se produce con la instauración de esta instancia psíquica, ya no será necesario el hecho trasgresor para producir su enjuiciamiento y su castigo, bastará la intención de satisfacer la pulsión agresiva o sexual porque ante el superyo ya ningún deseo podrá escondérsele. Sin embargo, en “El malestar en la cultura” Freud introduce una hipótesis interesante en la cual propone que la privación de la satisfacción pulsional que genera el sentimiento de culpabilidad, sólo se aplica a las pulsiones agresivas, se trata pues de la agresión cohartada la que deriva al superyo⁶⁸. Esta transformación que ha tenido lugar, es descrita por el autor con una bella pero trágica afirmación “El individuo ha trocado una catástrofe exterior amenazante –pérdida de amor y castigo por la autoridad exterior- por una desgracia interior permanente: la tensión del sentimiento de culpabilidad”.⁶⁹

La culpa inconsciente es el resultado del conflicto entre el yo y el superyo, conflicto del que se desprende para el yo la angustia de no estar a la altura de las exigencias del superyo. El autor se plantea una pregunta ¿Cómo ha llegado el superyo a adquirir tal severidad y exigencia?, ¿Por qué cada renuncia pulsional en lugar de tranquilizar al superyo, pareciera redoblar su ferocidad?

Para responder a estos interrogantes, es necesario considerar en este punto la doble génesis del superyo: de un lado el superyo es el subrogado del ello, de otro lado, toma el influjo del mundo exterior. La primera génesis del superyo va a ser explicada a partir de la introyección de los primeros objetos libidinizados en el yo, introyección que implicó una desexualización del vínculo, posibilitando el sepultamiento del complejo de Edipo. El

⁶⁸ Op. Cit. p. 59

⁶⁹ Idem

superyo toma de los objetos introyectados los rasgos del poder, la severidad, la vigilancia y el castigo perpetuando en el psiquismo la función de prohibición que otrora desempeñaron estos⁷⁰.

Una parte del superyo actuará entonces como conciencia moral haciendo recaer sobre el yo las prohibiciones, exigencias y castigos, severidad explicada por la desmezcla pulsional acontecida, en la cual la pulsión de muerte cobró intensidad operando sin el domeñamiento de la libido. De este modo el superyo se hizo sádico satisfaciendo su agresividad en el yo. Me atrevería a decir que ésta es la vertiente del superyo que comanda un empuje al goce, en tanto vuelve al yo en esclavo de sus mandatos, los cuales se hacen más exigentes mientras más se somete el yo a ellos.

Freud plantea que si la primitiva severidad del superyo proviene de la supresión de la agresión del sujeto contra el objeto y no de la agresión del otro, en cada nueva renuncia, éste se fortalece haciéndose mayor su exigencia.

Por otro lado, el superyo es un subrogado del mundo exterior, en la medida en que se convierte en un representante de esas personas que tenían un poder para el niño, en principio, sus progenitores, pero luego tomará rasgos de todos aquellos que hayan ocupado el lugar de la ley o que hayan estado en el lugar del héroe. El superyo se constituye entonces en ideal, ideal del yo, convirtiéndose en el arquetipo o modelo de lo que el yo quiere llegar a ser. Esta función del ideal del yo requiere que el padre sea tomado como objeto de amor, lo que lo constituye en ideal, tanto por el niño como por la niña, de allí que éste se convierta en lo que el sujeto quiere ser.

Incluso es interesante como también el destino es una figura del superyo, al que se le atribuye un poder determinante y oscuro, y bajo su influjo el yo pareciera conducirse sin posibilidad de sustraerse de su dominio.

⁷⁰ Freud, S. (1996) El problema económico del masoquismo. En: Obras Completas. Vol. XIX. (p. 173). Buenos Aires: Amorrortu editores.

En este orden de ideas, Freud plantea que la conciencia moral y la moral nacen de la desexualización del complejo de Edipo, y lo que proporciona el masoquismo moral, es una reanimación del complejo de Edipo, resexualizándolo. El masoquismo moral puede entonces crear la tentación de un obrar “pecaminoso”, sobre el cual recaerán los reproches del superyo sádico generando en el yo una necesidad de castigo que lo conducirá a realizar faltas –quizás hasta delinquir-, conducirse al fracaso, destruir sus triunfos, e inclusive, en el mas extremo de los casos, llegar hasta aniquilar su existencia.

De este modo entonces, un niño puede exponerse o incluso provocar la agresión del Otro, cometiendo faltas que sabe serán castigadas duramente, asumiendo una posición en la que busca hacerse maltratar por obedecer a la necesidad de castigo, en la que el yo busca expiar una culpabilidad inconsciente. O incluso puede fastidiar o irritar al Otro, sin necesidad de cometer la falta, hasta el punto en que el Otro responda con el castigo o el acto violento.

Esto último lo ilustra bien Michel Silvestre al describir un suceso cotidiano. Un niño se muestra llorón, rabioso y quejumbroso ante sus padres sin motivo aparente, cuando sus chillidos sobrepasan el umbral de tolerancia de estos, recibe habitualmente un capirotazo, acompañado de estas palabras: “Pues bien, ahora ya sabes por qué lloras”. Esta respuesta produce de algún modo un alivio, ya que el Otro ha apaciguado su necesidad de castigo con su intervención⁷¹.

Al comenzar este texto nos habíamos preguntado ¿por qué un sujeto podría exponerse a ser agredido, bajo las formas del golpe, la denigración o la humillación del Otro más íntimo? Bien, al finalizar esta elaboración podemos colegir que un niño podría hacer una elección de este tipo bien por el placer erógeno del dolor físico, es decir movilizado por el

⁷¹ Silvestre, Michel. El sentimiento de culpabilidad. En: Mañana el psicoanálisis. Ediciones Manantial. Buenos Aires, 1998. Pág. 161

masoquismo erótico, bien por la necesidad de castigo proveniente de la culpa inconsciente ligada a los deseos edípicos.

Ahora bien, ¿cómo explicar esta posición masoquista que un niño puede asumir ante el Otro más íntimo? Freud nos dice algo importante. Se trata de la relación entre el superyo o más precisamente la necesidad de castigo y el mundo exterior. Si bien no establece una independencia entre el superyo y el influjo de la autoridad, no considera esta última determinante de la severidad que aquel pueda alcanzar, de este modo afirma que un niño educado muy blandamente puede desarrollar una conciencia moral muy severa⁷². Esto fue planteado con otras palabras en el texto “Pegan a un niño”, cuando nos dice que aquellos sujetos que narraban el inmenso placer que les producían las fantasías sádicas y masoquistas, rara vez habían sido azotados en su infancia.

De este modo, si la severidad del superyo no puede derivarse de una manera directa de la agresión del Otro, ¿de dónde más se deriva? Quizás podría plantearse a manera de hipótesis que es la satisfacción pulsional de un sujeto o en otras palabras su fijación de goce -lo que también implica sus renunciaciones o privaciones a dicho goce-, la que puede determinar la posición que éste asuma ante el Otro más íntimo.

Referencias

Enciclopedia Universal Ilustrada. (1929). Madrid: Espasa Calpe S.A

Freud, S. (1967). Pegan a un niño. En: *Obras Completas*. Vol. I. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1968). El malestar en la cultura. En: *Obras completas*. Vol III. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

⁷² Freud, S. (1968). El malestar en la cultura. En: *Obras completas*. Vol III. (p. 52). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1996). Pulsiones y destinos de pulsión. En: *Obras Completas* Buenos Aires: Amorrortu editores.

Freud, S. (1996). El problema económico del masoquismo. En: *Obras Completas*. Vol XIX. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Lacan, J. (2003). El fantasma más allá del principio del placer. En: *Las formaciones del inconsciente*. Seminario 5. . Buenos Aires: Paidós.

Silvestre, Michel. (1998). El sentimiento de culpabilidad. En: *Mañana el psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

COLABORADORES

Beatriz Marín Londoño, Psicóloga y Decana de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Email: beamar@ucpr.edu.co

Psicóloga de la Universidad de Manizales; Especialista en Administración de Recursos Humanos, Universidad de Manizales; Magíster en Educación y Desarrollo Humano CINDE; Decana de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Católica Popular del Risaralda.
beamar@ucpr.edu.co

Gonzalo Tamayo Giraldo, Psicólogo y Director del Programa de Psicología de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Email: gotamayo@ucpr.edu.co

Psicólogo de la Universidad de Manizales, Magíster en Educación y Desarrollo Humano CINDE, Director del programa de Psicología de la Universidad Católica Popular del Risaralda, profesor catedrático de la facultad de psicología de la Universidad de Manizales
gotamayo@ucpr.edu.co

Francisco José Rengifo Herrera, Psicólogo y Profesor de Tiempo Completo del Programa de Psicología de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Email: frenfigo@ucpr.edu.co

FLACSO – Universidad Autónoma de Madrid; Candidato a Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, FLACSO – Universidad Autónoma de Madrid. Profesor Auxiliar y Coordinador del Grupo de Investigación Cognición, Educación y Formación, Programa de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Católica Popular del Risaralda.
frenfigo@ucpr.edu.co

Yuly Elizabeth Osorio Fiquitiva, Psicóloga de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Email: yuly_osorio@yahoo.es

Yuly Elizabeth Osorio Fiquitiva Psicóloga egresada del Programa de Psicología de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Actualmente es asesora de prácticas del Programa y Asistente de Investigación de la Línea de Pedagogía de la Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano. Es miembro del Grupo de Investigación Cognición, Educación y Formación y Psicóloga del Colegio Fundación Liceo Inglés.
Email: yuly_osorio@yahoo.es

Carol Milena Castrillón, Psicóloga de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Email: karolmilenac@yahoo.es

Carol Milena Castrillón, Psicóloga de la Universidad Católica Popular del Risaralda, supervisora de práctica en el área de Psicología Educativa del Programa de Psicología. Fue Psicóloga practicante en el Grupo de Investigación Desarrollo Cognitivo Aprendizaje y Enseñanza de la Carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana – Cali.
karolmilenac@yahoo.es

Edgar Diego Erazo Caicedo, Licenciado en Filosofía, Magíster en Educación y Desarrollo Humano y Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Email: edgardiego@ucpr.edu.co

Edgar Diego Erazo Caicedo, licenciado en filosofía y ciencias religiosas de la Universidad Santo Tomás, Magíster en Educación y Desarrollo Humano del CINDE de Manizales y la Universidad Surcolombiana; Candidato a doctor en ciencias Sociales, Niñez y Juventud del CINDE de Manizales y la Universidad de Manizales; Profesor de planta de la Universidad del Tolima, Facultad de Educación, Departamento de Psicopedagogía. Adscrito al CADE, programas de doctorado en ciencias de la educación y maestría en educación; Investigador de los grupos «jóvenes, culturas y poderes» (doctorado en ciencias sociales) y «didáctica de las ciencias» (doctorado y maestría en educación, Rudecolombia y Universidad del Tolima). Al momento de escribirse el artículo, el investigador era docente de planta de la UCPR, adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, y al Grupo de Investigación en Cognición, Educación y Formación.
edgardiego@ucpr.edu.co

Ana Lucía Sanín Jiménez, Psicóloga y Profesora de Tiempo Completo del Programa de Psicología de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Email: alsanin@ucpr.edu.co

Psicóloga de la Universidad de Antioquia; Especialista en Psicología Clínica. Énfasis en Salud Mental, Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín; Candidata a Magíster en Investigación Psicoanalítica, Universidad de Antioquia. Profesora, Universidad Católica Popular del Risaralda, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología. Coordinadora del Grupo de Investigación Clínica y Salud Mental de la Universidad Católica Popular del Risaralda.
alsanin@ucpr.edu.co

