

# DEL SUJETO DE LAS OPERACIONES AL SUJETO DE LA CULTURA

Francisco José Rengifo Herrera, Ps

*“Es verdad: La intencionalidad no es una propiedad – no puede serlo – de supuestos símbolos subyacentes que se computarían en una supuesta mente subyacente. Es, más bien, una posición de un sujeto todo, entero, ante el mundo, ante “su” mundo. La intencionalidad no es inteligible en el plano subpersonal de los cómputos. Es asunto de la mente genitiva, de la mente mía y de la tuya. Efecto final de algo más que la integración de algo más que estructuras impasibles de conocimiento.”*

Rivière (2003/1993)

*“... don Miguel, ¡estoy completamente de acuerdo con usted! – y su respuesta fue “Yo tampoco”.  
Anécdota descrita acerca de Miguel de Unamuno  
Anónimo.*

## SÍNTESIS

*El presente documento realiza una aproximación general a las diferentes perspectivas explicativas en Psicología Cognitiva que han intentado dar cuenta de la emergencia de las condiciones psicológicas de los sujetos y sus relaciones con el aprendizaje y el cambio. Se discute la pertinencia de continuar haciendo referencia a modelos formalistas como alternativas para explicar el aprendizaje y el cambio y se plantean propuestas a través de los modelos Semiótico – Culturales en Psicología como vías para considerar al Sujeto entrelazado en el contexto y por tanto co – constructor de realidades complejas en dominios de conocimiento y experiencia.*

### DESCRIPTORES:

COGNICIÓN Y CULTURA,  
APRENDIZAJE, SEMIÓISIS Y  
PSICOLOGÍA CULTURAL.

## ABSTRACT

*This paper presents a general approach to the different explicative perspectives in cognitive Psychology that have tried to explain the emergency of the psychological conditions of the subject and their relations with the learning and the change. Also it is discussed the pertinence of keep doing reference to formalist models as alternatives to explain the learning and the change and it states proposals through the semiotic-cultural models in psychology as ways to consider the subject inserted in the context and thus co-builder of complex realities in domains of knowledge and experience.*

### DESCRIPTORS:

COGNITION AND CULTURE,  
LEARNING, SEMIOSIS AND  
CULTURAL PSYCHOLOGY.

## INTRODUCCIÓN

Una aproximación al Sujeto constructor de aprendizajes y cambio<sup>1</sup> implicará una mirada a las

perspectivas explicativas que desde la Psicología se dan respecto a la organización de las condiciones

<sup>1</sup> Se parte del hecho de considerar el concepto de cambio en relación con el Devenir, como proceso de Filogénesis, Ontogénesis, Historiogénesis y Microgénesis los cuales convergen y se encuentran entrelazados el Sujeto en relación con el Contexto y que definen el proceso de transformación de los estados mentales del sujeto permitiéndole una reorganización recurrente y dinámica de sus creencias, de sus prácticas y de sus formas de significar el contexto ya mencionado.



psicológicas<sup>2</sup> del mismo. En lo señalado por Carretero (2004a, 2004b, 2004c, 2004d), Castorina (2004) y Baquero (2004) se puede decir que ha sido la Psicología Cognitiva (desde sus diferentes vertientes) una de las subdisciplinas que ha intentado acuñar una serie de conceptos para dar cuenta del cambio y el aprendizaje. Así, en los recorridos realizados por los autores antes mencionados, se plantea que existen por lo menos tres grandes sistemas consolidados desde lo Cognitivo<sup>3</sup> con los cuales se dan explicaciones acerca de los dos conceptos mencionados como procesos donde el Sujeto es activo, constructor y tendiente a generar autonomía y procesos de regulación bien sea por sí mismo o por las relaciones intersubjetivas con los pares. De igual manera, se retomarán las explicaciones de Rivière (2003/1987) alrededor del Sujeto Epistémico piagetiano, del Sujeto Formal de los modelos de Procesamiento de la Información y el Sujeto de la Conciencia Social que señala Vygostky y se discutirán en relación con los aportes realizados por Rosa (2000), Valsiner (1997), Wells (2001) Rodríguez (2005), Rodríguez Moneo (2004) y Cole (1999) para indicar cómo la mirada actual al Sujeto

aprendiz<sup>4</sup> deberá ir más allá de la lógica formal y booleana de Piaget, la lógica formalista y algorítmica de los modelos inspirados en la metáfora de la máquina de cómputos infinitos de Turing y las restricciones y posibilidades que abre la perspectiva vygostkiana, en relación con la Conciencia como hecho social y como producto de mediaciones con y de los otros.

Se plantea que la Psicología, en especial en sus marcos Semiótico – Culturales y en los cuales se incluye a Vygotsky, si se permite la simbiosis, deberá considerar al Sujeto como cultivado y entrelazado con el Contexto, tal como lo enfatiza Cole (1999) y por tanto como Sujeto en – acción y co – constructor de la realidad (Valsiner, 1997). A partir de lo presentado se propondrá cuál puede llegar a ser el papel que tienen las explicaciones acerca de los sistemas de mediación (sistemas semióticos) ampliadas desde la perspectiva de C. S. Peirce y retomadas para la Psicología en la construcción del Sujeto de la Cultura, especialmente el Sujeto que aprende y se transforma en los Dispositivos Culturales diseñados para tal fin, y cómo en tales Dispositivos el Sujeto construye, co-construye y re-



- 2 Se entiende por condiciones psicológicas a la fundación o génesis de lo psicológico y por tanto a la posibilidad de un sujeto que piensa y que actúa desde un determinado nivel de conciencia humana.
- 3 Las tres perspectivas mencionadas son las desarrolladas desde el Constructivismo Psicológico con Piaget y sucesores; el Cognitismo de los Sistemas de Procesamiento de Información y el Sociocognitismo con Vygotsky y sucesores.
- 4 El concepto de aprendiz deberá ser tenido en cuenta para nominar a cualquier sujeto que participa de un dispositivo cultural, bien sea la Familia, la Escuela, la Comunidad y la Organización.

construye artefactos primarios, secundarios y terciarios desde el marco señalado por Wartofsky en 1979 (citado por Wells, 2001) creando la posibilidad de construcción de sentidos desde la consolidación o desarrollo de sistemas semióticos.

Esta discusión teórico – conceptual parte de los desarrollos teóricos del Grupo de Investigación en Cognición, Educación y Formación y de la construcción de sus procesos de investigación, así como del intercambio permanente con autores como Alberto Rosa, Cintia Rodríguez y María Rodríguez Moneo de la Universidad Autónoma de Madrid y las discusiones iniciadas por el Grupo en su interior desde los diferentes proyectos que se han planteado.

### **LAS PERSPECTIVAS ADJETIVADAS “CONSTRUCTIVISTAS”**

Tal como lo señalan diferentes autores (Coll, Marchesi y Palacio, 2001; Pozo 1989, Carretero, 2004a) se han descrito tres grandes perspectivas teóricas que se adjetivan (o son adjetivadas) como constructivistas. Estas perspectivas intentan plantear miradas en relación con la manera cómo construyen conocimiento los Seres Humanos e intentan tener (aunque parece difícil encontrarlo) un escenario común:

Un sujeto constructor y activo, autogenerador de procesos reguladores y establecedor de metas, logros y propósitos en donde algunas perspectivas las plantean como procesos endógenos del Sujeto y otras las ponen en términos de sus relaciones con sus coetáneos. Sin embargo, también en el interior de cada una de esas perspectivas es posible delimitar diferencias, tendencias y pendulaciones que van a ser parte del proceso de explicación de construcción de las condiciones psicológicas, o en otras palabras del surgimiento de la Conciencia, como espacio de reconocimiento del Sujeto, a partir de considerarse a sí mismo como uno entre los otros del grupo social al que pertenece. Lo que se intenta analizar es la forma como es abordado dicho surgimiento y qué papel se entrega a los sistemas semióticos en dicha dinámica.

Rivière (2003/1987) en una compilación de su extensa obra presenta un documento titulado “Los conceptos de Sujeto en las Psicologías del Conocimiento” en el cual recorre diferentes tendencias que ha señalado la Psicología denominada Cognitiva, en especial en el siglo XX y que muestra cómo no es posible seguir considerando lo que él llama “la mente” como instancia atrapada en las representaciones de los sujetos, es



decir al sujeto como autorreferente y autoconsciente y propone explicaciones que consideren a lo psicológico como una instancia integral y en especial fenoménica. Mucho se ha señalado sobre los modelos cognitivos apellidados “constructivistas”, muchas páginas han intentado describir sus propuestas y esto ha generado que el mismo constructivismo termine siendo desconocido o mal conocido, porque se ignoran sus perspectivas epistemológicas y los abordajes a los fenómenos que se realizan desde cada perspectiva, creando una visión ficticia o errónea en muchos escenarios académicos acerca de lo que se propone en sus honduras.

Partiendo de lo explicado por Rivière se hará una aproximación general por tres “Sujetos” de la Psicología Cognitiva descriptos por el fallecido profesor Ángel Rivière en una de sus obras (Rivière, 1993).

### LA LÓGICA PIAGETIANA O DE CÓMO PIAGET NO ERA PSICÓLOGO

Bastante se ha insistido en que para Piaget (Inhelder y Piaget, 1955 citado por Carretero, 2004d) el principal logro de la génesis del pensamiento está dado en las manifestaciones por parte de los sujetos de crear pensamiento y

razonamiento en términos de operaciones sobre operaciones (en otras palabras Lógica Formal y de manera específica la Lógica de Boole) y que los sujetos al llegar a estructurar su pensamiento y formas de razonamiento en dirección a dichas lógicas habrán alcanzado un particular nivel teleológico de desarrollo de las estructuras de pensamiento. Sin embargo, es necesario aproximarse a lo que el mismo epistemólogo ginebrino señalaba con relación al concepto de estructura, pues en muchas ocasiones a Piaget se le hace decir (o se le acusa de decir) cosas que ni dijo, ni pretendió decir y por otra parte porque es indispensable aproximarse a este concepto para comprender por qué no es posible considerar sólo al Sujeto como relaciones lógicas de conocimiento. Dice Piaget:

*“...una estructura es un sistema de transformaciones que presenta leyes como un sistema, independiente de las propiedades de los elementos y que es susceptible de una autorregulación lo que implica el hecho que el producto de sus composiciones permanece interno al sistema. Efectivamente una estructura como tal, elemental o de grupo, es explicativa en la medida que es un sistema de transformaciones que posee invariantes y que se asegura de esa forma la comprensión de ésta composición simultánea de producciones y de conservaciones que definen la causalidad”. Piaget “Epistemología de las Relaciones Interdisciplinarias”. (Mimeo inédito, Traducción de Rebeca Puche Navarro)*



En esta definición se pueden comprender claramente algunos de los aspectos relacionados en el párrafo anterior. Para Piaget, aunque los modelos positivistas buscaban describir, cuantificar y establecer relaciones entre fenómenos, sólo generaban leyes funcionales, dejando de lado la producción de las causas y los modos de existencia de los substratos de los cuales los fenómenos observables terminan siendo sólo una expresión. Por tanto, la principal preocupación en el itinerario piagetiano era una mirada al Sujeto Epistémico, fuera de contexto, sin consideraciones de lo social y mucho menos teniendo en cuenta las necesidades de co – construcción de la realidad, mediada con los otros, a la que se ven enfrentados los aprendices como Sujetos de cambio. Lo importante, tal como lo señala la cita, es desnudar las relaciones intrínsecas de las estructuras, cosa muy lejana a la condición socializante y cultivadora en el entrelazamiento Sujeto – Contexto, y por ende, lejana de las intenciones y dispositivos de la Cultura para cultivar al Sujeto. Pero esto, también saca en limpio al mismo Piaget, a quien se acusa de Psicólogo, y deberá quedar claro que para Piaget la Psicología se convirtió siempre en puente entre la Biología y la Epistemología, por tanto, no se puede pedir al autor que hable sobre

lo que debe ser construido por los psicólogos mismos, de esta forma el Sujeto que él propone, cumple en el itinerario del autor en tanto epistemólogo y crea la claridad de por qué la crítica no puede venir desde la Psicología en tanto no pretendía explicaciones desde dicha Disciplina, pero además esto abrió las puertas para que la Psicología tuviera que considerar no sólo “los tuétanos” de las estructuras, sino también su condición de función, de sentido y de semiosis, aspecto que para la empresa piagetiana debería realizarse en cabeza de otros.

No se pretende negar en este documento que en los Dispositivos Culturales los participantes deberán desarrollar sistemas inferenciales complejos y crear abstracciones que conduzcan a procesos metacognitivos (de hecho Piaget lo señala claramente, aunque existan psicólogos que no lo comprendan), tales como las lógicas que van desde lo posible a lo necesario en términos ginebrinos (señaladas por Carretero, 2004d). Es claro que aprehender en los Dispositivos Culturales implica entramar los razonamientos, profundizar en las hipótesis sobre el mundo y generar explicaciones que conduzcan a la transformación de lo idiosincrásico hacia lo canónico – científico, pero no se puede perder de vista que éstas son



sólo algunas de las formas a través de las cuales los sujetos construyen la realidad y que no sólo el Sujeto aprende teorías científicas en la escuela o realiza análisis complejos en las organizaciones, también aprende creencias, valores, engaños y emociones las cuales confronta con su familia, con sus propias actuaciones y con las actuaciones de sus pares. De igual manera, no pueden considerarse únicamente lo que las composiciones de las relaciones entre los elementos señalan, a la manera de los seguidores de Piaget sino que también debe hacerse referencia, como lo insiste Rodríguez Moneo (2004), a que el conocimiento surge en el uso del mismo y está atravesado por los procesos de significación y relación afectiva que hacen parte de la corporalidad y experiencialidad del Sujeto Psicológico.

Una revisión crítica a la postura de la Escuela de Ginebra (y de manera más precisa al Jefe, como llamaban a Piaget en el Centro Internacional de Epistemología Genética en Ginebra) tiene que considerar que ésta abre una puerta a la Psicología para pensar un Sujeto constructor y activo, visto desde un modelado complejo, como el que este autor propone. Pero este modelado permite considerar que el

Sujeto se construye en espirales recurrentes que se hacen más complejas y que tal vez dichas espirales no son teleológicas, sino teleonómicas<sup>5</sup> y por tanto sin fin, pero sí con finalidad. Dichos espirales tienen que ser vistos no sólo como “productos” racionales, sino también como “producto” de las relaciones con otros, lo cual trae, de por sí, implicaciones en el Sujeto, pues éste ingresa a las prácticas sociales que el Grupo Social ha construido en su devenir y en su relación con el contexto (Historiogénesis del Grupo). Así las cosas, el Sujeto no es sólo un ser que piensa desde operaciones formales y que pasa por los Dispositivos Culturales para matematizar la realidad, también éste participa desde los sistemas simbólicos en prácticas y creencias que no están mediadas por el saber científico y si más por el saber experiencial y cotidiano, bastante despreciado por las teorías académicas.

## **CÓMPUTOS Y REPRESENTACIONES: ¿SOMOS UNA ESPECIE ALGORÍTMICA?**

Frente a la pregunta que sugiere este apartado habría que comenzar



5 El término teleonómico deberá referirse a la autorregulación que un sistema puede llegar a efectuar sobre su propia operación, como consecuencia de su estructura o de la programación que contiene. En ese sentido, implica abandonar la pretensión de las causa finales y si apelar a la finalidad, sin fin, en la cual el sistema volverá sobre sí mismo y reorganizará su acción para enfrentar nuevamente la relación externa.

discutiendo si en la historia de los modelos de Procesamiento de la Información han surgido espacios de reflexión que permitan considerarlos como constructivistas. Tal parece que en la tradición anglosajona, en especial la norteamericana, esta pretensión ha sido algo difusa; sin embargo, no se discutirá esto en el presente texto, aunque se deje señalada la duda.

La Revolución Cognitiva que describe Gardner (2000) es una intención paradigmática que surge por el enfrentamiento entre los Psicólogos americanos que venían retando al Análisis Experimental del Comportamiento de Skinner y a sus seguidores para que ofrecieran salidas más complejas al problema de la conducta que la ofrecida por estos, en términos de operantes y reforzamientos, tal como lo señala Rengifo (2002). Su estandarte era el uso del computador como herramienta fundamental para analizar lo que era considerado como “oculto” por parte de la tradición conductista más radical. El hecho de fundamentar sus aspiraciones explicativas en, por ejemplo, la Máquina de Turing, entre otras metáforas, convirtieron a los modelos de Procesamiento de la Información en perspectivas donde las posibilidades de cambio y aprendizaje tendrían que ponerse en duda y por tanto, dudar sobre su

adjetivación como “constructivista”, hecho muy común, y que crea incertidumbre tal como se señala en las explicaciones ofrecidas por Carretero (2004a). Por tanto, no debería hacerse caso omiso a las dudas, pues se tendría que hacer oposición a estas pretensiones o por lo menos hacerles un guiño de inconformidad (¿insatisfacción?).

La Máquina de Turing es una metáfora que pretende asumir que existiría un sistema que computaría símbolos infinitamente y cuyo funcionamiento daría cuenta de las maneras cómo dichos símbolos son tratados en la estructura de la misma máquina. Esta propuesta fue desarrollada por el Matemático Alan Turing en 1937 en términos de solución de algoritmos infinitos y cumplió un papel muy importante en el análisis formal de la Cognición Humana. Sin embargo, si se liga esta metáfora al aprendizaje y al cambio del Sujeto Psicológico es claro que existen muchas dificultades para explicar la génesis y los procesos de construcción de la Conciencia, de la Intencionalidad y sobre todo de la Semiosis del Sujeto en marcos contextuales y culturales particulares. Estos modelos que pretenden retomar los sistemas binarios para explicar las formas como los Sujetos resuelven problemas a la manera de los sistemas de producciones y del



solucionador general de problemas de Newell y Simon en 1972 (citados por Rivière 2003/1993) no dejan explícitas las formas de plantearse la “modificabilidad” y el cambio del sistema en términos de las relaciones que este establece con lo “externo”, con la cotidianidad y con los significados que circulan implacablemente en la condición humana y que convoca a considerar que los contextos naturales en los Seres Humanos no pueden ser plausibles, en tanto todo contexto Humano es inexorablemente Social. En estos modelos el Sujeto no surge de relaciones entre experiencias fenoménicas y construcciones regladas, por el contrario, pareciera que la estructura psicológica estuviese dada, predefinida y por tanto en una condición teleológica, algorítmica e isotrópica<sup>6</sup> como diría Riviere (2003/1993, p. 16) creando un estatuto rígido e inflexible, muy contrario a la forma de aprender y cambiar de los Seres Humanos. Con lo cual se puede poner en duda si los Sujetos Psicológicos pueden llegar a ser vistos como sistemas algorítmicos o si ineludiblemente habrá que partir de su condición de sistemas heurísticos por excelencia.

De otro lado, estos conceptos propuestos por los diferentes modelos inspirados en el Procesamiento de Información, dejan claro que la Conciencia computa, procesa y elabora símbolos desde la Sintaxis y que, aunque ofrece posibilidades para dar cuenta de los estados teleológicos de los aprendizajes de los Sujetos, no da cuenta de lo que Rivière llama “esa mente *mía... y tuya*”, esa condición psicológica que se pone en juego en lo experiencial, lo afectivo y lo relacional.

## DE LA LÓGICA DEL NIÑO A LA LÓGICA DE ENTRELAZAMIENTO CON EL CONTEXTO

El intento de parafrasear el texto de Piaget e Inhelder “De la lógica del niño a la lógica del adolescente” surge de la necesidad de empezar a poner en la escena de la Psicología actual una serie de consideraciones que para la misma Disciplina eran un tabú al mejor estilo freudiano. Es aquí, donde es importante señalar al Sujeto como constructor de **conocimiento en contexto**<sup>7</sup>. En esa misma vía, en la construcción

6 Isotrópicas deberán entenderse como capaces de hacer referencia a cualquier clase de conocimientos representados en el sistema y por tanto considerando a la información en términos formales y sintácticos, nada más lejano a las consideraciones sobre semiosis que se podrían construir desde las lógicas peircianas en donde lo esencial del conocimiento está en su condición pragmática, que desde la perspectiva de los trabajos del Grupo de Investigación se entienden en el marco del uso del conocimiento, lo que define su forma.

7 Cole (1999) realiza un atractivo aporte al señalar que la Psicología no podrá nunca abordar lo Psicológico en un Escenario donde Sujeto o Contexto estén en Solitario, en tanto que las acciones del Sujeto y las Posibilidades del Contexto están entrelazadas, amarradas, son inherentes el uno en el otro.





de conocimiento se requiere que los Sujetos se apropien de sistemas de mediación (semiosis<sup>8</sup>) a través de los cuales puedan transformar su realidad intra e interpsicológica tal como lo indicaba Vygostky (1997). Este es el papel que cumplen los Dispositivos Culturales, pues se generan escenarios (Informales, Formales y No Formales) en los cuales los Sujetos construyen y transforman la realidad, apropiándose de los sistemas tecnológicos que la Cultura ha construido a lo largo de su Historiogénesis. Así, retomando a Rosa (2004) el Sujeto se hace participe de dispositivos que se enmarcan en la historia *filogenética* de la especie y en la *historia particular de un grupo*, las cuales transforman los procesos *ontogenéticos* (desarrollo a lo largo de la vida) y *microgenéticos* (particulares en contextos y tiempos específicos) del sujeto aprendiz.

Estas cuatro instancias que se han convertido en referencia para la Psicología Cultural tienen su origen en los aportes de Vygostky (1997) acerca de cómo la construcción de la Conciencia individual surge del co – conocimiento y por tanto de las relaciones que éste autor denominó Intrapsicológicas y que devienen primeramente de lo interpsicológico.



De acuerdo con lo anterior, la mirada al aprendizaje y al cambio no puede ser orientada sólo desde lo que el Sujeto se representa “en su cabeza” como diría Cintia Rodríguez (2005), sino que el conocimiento está en mediación a través de la apropiación de los sistemas de signos. Esto quiere decir, que siempre hay una relación entre las producciones culturales y lo que el Sujeto se apropia y hace suyo, por ende no se puede considerar que éste aprende y cambia sólo cuando construye estructuras más complejas, sino que lo hace también cuando media con la realidad a través de la construcción del Signo o Representamen, para lo cual se retomarán los acercamientos a lo



8 El concepto de Semiósisis deberá ser entendido como proceso de construcción de la significación y que se relaciona con las explicaciones dadas por C. S. Peirce acerca del signo y de sus relaciones en la Primeridad, Segundidad y Terceridad.

señalado por C. S. Peirce (Peirce, 1878 citado por Vallejos, 1999 y por Sheriff, 1989), en donde, según él, dicho Signo o Representamen entra en conexión con tres instancias: Interpretante, Objeto y *Ground*<sup>9</sup> los cuales hacen propicio el surgimiento de procesos semióticos *ad infinitum* como refiere Rosa (2000). Así, habría que considerar que el Sujeto accede al Representamen a partir de las relaciones entre estas tres instancias, pero en especial a partir de lo que se ponga en juego en el *Ground*, en tanto éste se convierte en contexto o escenario de juegos de lenguaje mediante los cuales el Representamen o Signo se complejiza con el Interpretante poniendo al Objeto en una condición diferente a la que éste podía tener antes de la primera relación del Sujeto con él; Por otra parte exige considerar al Signo como algo más que Objeto, siendo de esta manera como el *Ground* cumple la función de telón de fondo para que existan transformaciones de las experiencias en la relación Signo/ Objeto.

Conciencia, y esto no lo dice Peirce, parece centrarse en cómo a partir de las consideraciones de las relaciones en los *Ground* (que pueden ser considerados como los matices que cobran las actividades desarrolladas en los Dispositivos Culturales planteados en este documento) las cuales hacen posible que los sujetos construyan relaciones complejas que les permitan la significación y apropiación de los sentidos de sus acciones, de los objetos<sup>10</sup>, las de otros y del mundo social en el que se encuentra embebido (procesos semióticos).

Tomando en consideración lo anterior, es importante realizar un acercamiento tal como lo propone Sheriff en relación al concepto de Objeto y que permitirá seguir intentando dar cuenta de la compleja explicación peirciana:

*“Cualquier Signo o colección de Signos que una persona haya experimentado en el pasado puede llegar a ser un objeto en la relación representamen – objeto – interpretante lo cual lleva al Signo a ser representado, esto es, a que tenga sentido” (Sheriff, 1989, p. 61)<sup>11</sup>*

Todo esto implicará entonces que el proceso de desarrollo de la

La frase de Sheriff plantea que existe una condición experiencial en el

9 Se conserva el concepto en inglés porque aunque es factible encontrar una traducción en castellano al concepto no se estará dando cuenta por completo de lo que Peirce señala con el mismo. En Castellano puede ser entendido como escenario o contexto, también podría ser visto como referente o referencia. En este documento se ha considerado también la palabra *Ground* en el marco de los Dispositivos Intencionales de Instrucción Cultural como la Familia, la Escuela y la Organización.

10 Es necesario considerar que el objeto como tal no es preexistente al Sujeto y que éste deberá pasar del Objeto - Cosa al Objeto Convencional a partir de las acciones recurrentes sobre el objeto, pero las cuales están mediadas semióticamente por los aportes de otros que permiten configurar sus actuaciones en un telón de fondo que define el uso del objeto y la pertinencia de las acciones.

11 Traducción libre del autor de éste documento.



planteamiento de Peirce y que conduce a que el sentido pasa por los diferentes *Grounds* en los cuales el Sujeto co – participa, creando relaciones infinitas y por tanto teleonómicas.

Esto se puede relacionar con lo planteado por Wartofsky (1979) con respecto al concepto de Artefacto. Si se retoma lo señalado anteriormente sobre lo que deviene de la relación Sujeto – Contexto en el marco de los Dispositivos Culturales, los artefactos entrarían a ser los Objetos y los Dispositivos los *Ground* en los cuales dichos objetos cambian y entran en el marco de sistemas semióticos que transforman las acciones de los sujetos y permiten que estos ingresen en el marco del Grupo Social y que también aporten al devenir de este último, conllevando a profundizar y transformar más las explicaciones que el Grupo ha construido acerca de la Historiogénesis (Cole, 1999). Sin embargo, es necesario analizar en detalle lo que propone Wartofsky (1979) citado por Wells (2001, p. 87-88):

*“Los artefactos primarios son el resultado de una transformación de parte del entorno cuyo propósito es la producción y reproducción con éxito de los medios de subsistencia. Además, de objetos materiales como armas e instrumentos, esta categoría incluye las prácticas habilidosas que*

*intervienen en la satisfacción de necesidades productivas y reproductivas... En cambio los artefactos secundarios son objetos creados o usados con el propósito de conservar las aptitudes y las prácticas implicadas en la producción y el empleo de artefactos primarios y en la transmisión de esas aptitudes y prácticas de una generación a la siguiente. Estos artefactos son representaciones reflexivas en el sentido de los modos primarios de acción y desempeñan una función informativa o pedagógica... Los artefactos terciarios llevan este proceso un poco un paso más allá porque representar acaba constituyendo un mundo relativamente autónomo – o “fuera de línea” – de actividad imaginativa, como en la ciencia o en el arte, donde las propiedades formales de las representaciones se manipulan de una manera “festiva”, sin una preocupación inmediata por su aplicación directa al mundo “real”... los mundos “imaginarios” que se crean mediante el conocer estético y teórico no sólo existen “en la mente; se originan en la construcción de representaciones encarnadas en la forma de artefactos imaginativos del mundo real...”* Wartofsky (1979).

Estos tres niveles permiten explicar el lugar que ocupa la apropiación de los sistemas semióticos en el cambio y el aprendizaje del Sujeto, en tanto estos crean las posibilidades de acción y las necesidades de comprensión de las relaciones entre los objetos sociales, denominados por Wartofsky artefactos y que incluirían las prácticas y saberes cotidianos, mediante las cuales los sujetos reconstruyen, co –



construyen y reflexionan su propia realidad.

La relación que se construye en los Dispositivos Culturales deberá transformar al Sujeto en su entrelazamiento con el contexto, pues allí se encuentra el cambio en los sistemas de signos, el cual se reorganiza en función de los usos a los que el Aprendiz se ve enfrentado, generando en él cambio en las inferencias que haga sobre los objetos sociales (tecnología) y la realidad (contexto) y permitiéndole comprender la dinámica de las prácticas y creencias culturales del Grupo al que pertenece.

Por ende, la aproximación que se hace a los procesos de aprendizaje y de cambio en los Dispositivos Culturales deberán estar mediados por diferentes aspectos, entre ellos el papel que cumple la apropiación de tecnologías (producto de la Historiogénesis del Grupo) por parte del aprendiz (v. g. la Escritura o las Matemáticas en la Escuela, prácticas específicas en la Familia y conocimientos y actuaciones

reguladas en el marco en las Organizaciones) y por otra parte cómo a partir de los diseños curriculares<sup>12</sup> (informales, formales y no formales) los aprendices podrán hacer pertinente el conocimiento que adquieren, relacionándolo con el contexto en el que se encuentran, para que no se siga pretendiendo que los dispositivos culturales estén de espaldas a la realidad del Contexto, pero sobre todo a la realidad del Sujeto como constructor de Semiosis.

En este sentido lo curricular se liga de manera profunda al concepto de Prolepsis<sup>13</sup>, en tanto el Sujeto se encuentra en un marco definido prolépticamente, por anticipado a su ingreso al Grupo y regulado por los sistemas intencionales, finalidades y por el devenir que el Colectivo le ha propuesto. Esto indica entonces que ninguna acción del individuo es una acción que se enmarca en su solipsismo operatorio formal o en sus cálculos y algoritmos, sino en un entramado de relaciones que lo ponen como Sujeto de, con y en la Cultura.

12 Se consideran en este documento que los dispositivos curriculares no sólo hacen parte de las prácticas de los Dispositivos Culturales Específicos como la Escuela, sino que también hacen presencia en la Familia y en las Organizaciones en tanto entidades conformadas por Sujetos que construyen prolepsis sobre sí mismos y sobre el Grupo.

13 Prolepsis es un concepto griego que hace referencia a anticipar. Es decir, a considerar que cualquier acción que genere prospectiva, en tanto permite prever lo que podría ocurrir en un marco determinado de acciones. Este concepto se liga al desarrollado por Valsiner (2004) respecto al Regulador Cultural, en el cual se pretende restringir un marco de acciones del Sujeto dentro de los propósitos generales de un grupo (sea este la familia, la comunidad, la escuela o la organización). Es claro que deberá tomarse el concepto en el sentido amplio o apotético, como lo denominan los Filósofos, pero señalando que la Prolepsis, como condición del Razonamiento Humano, implica una teleología no garantizada, o en términos de Peirce abducciones que tendrán que ser puestas a prueba a partir de las Inducciones y Deducciones de los Sujetos.



## EL COLOFÓN A ESTE MAPA

Tal como se ha visto, el texto pretende hacer una mirada, demasiado general, a las posturas que intentan seguir considerando la lógica formal como herramienta para pensar los aprendizajes y los cambios que sufren los Sujetos por su participación en Dispositivos Culturales. Por tanto, se debe abrir la puerta a las miradas contextuales – culturalistas (no transculturales) que tratan de relacionar los procesos intrapsicológicos (bastante estudiados hasta el momento y de los

cuales la Psicología se deberá sentir orgullosa, pero insatisfecha) con los procesos interpsicológicos (despreciados por la autodenominada Psicología Científica hasta no hace mucho tiempo y que parecen ser tan o más relevantes que los primeros) y generar una revisión de la mirada a los aprendizajes donde no sólo se pretenda que los Sujetos construyan estructuras lógicas de pensamiento, reglas binarias de pensamiento, sino también que construyan la realidad partiendo de la significación que le dan a ésta y transformándola a través de lo cooperativo, lo solidario y lo dialógico.

## BIBLIOGRAFÍA

BAQUERO, Ricardo. El aprendizaje y el Desarrollo en los Enfoques Socioculturales, Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO – Argentina y UAM, 2004.

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

\_\_\_\_\_, M. Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje del Niño Pequeño, Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO – Argentina y UAM, 2004b

\_\_\_\_\_, M. Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje del Niño en Edad Escolar, Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO – Argentina y UAM, 2004c.



—————, M. Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje del adolescente, Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO – Argentina y UAM, 2004d

CASTORINA, Jorge Antonio El aprendizaje en la teoría psicogenética. Problemas Teóricos e implicancias educativas, Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO – Argentina y UAM, 2004.

COLE, Michael. Psicología Cultural. Ediciones Morata, Madrid, 1999.

COLL, Cesar, MARCHESI, Álvaro & PALACIO Jesús. Desarrollo Psicológico y Educación, Vol. II, Alianza Editorial, Madrid, 2001.

GARDNER, Howard. La nueva ciencia de la mente: Historia de la Revolución Cognitiva., Piados, Barcelona, 2000.

POZO, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Morata, Madrid, 1989.

PIAGET, Jean. La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. Traducción de Rebeca Puche Navarro, Universidad del Valle, Colombia, Mimeografía, Año desconocido.

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

RIVIÈRE, Ángel. El sujeto de la Psicología Cognitiva, Alianza Editorial, Madrid, 1993.

—————, A. (2003/1987) Los conceptos de sujeto en las Psicologías del Conocimiento. En: RIVIÈRE, Ángel: Obras Escogidas, Volumen I Diálogos sobre Psicología: De los cómputos mentales al significado de la Conciencia. , Editorial Médica Panamericana, Madrid.

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



RODRÍGUEZ, Cintia. Comunicación personal con Francisco José Rengifo Herrera, Universidad Católica Popular del Risaralda, 2005.

RODRÍGUEZ MONEO, María. Entrevista a la Profesora María Rodríguez Moneo, documento inédito del Grupo de Investigación en Cognición, Educación y Formación realizada por Francisco José Rengifo Herrera, Santiago de Chile, Chile, Julio de 2004.

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

———. (2000) ¿Qué añade a la Psicología el Adjetivo Cultural?. En: Revista Anuario de Psicología de la Universidad de Barcelona, Volumen 31, Número 4. Piados: Barcelona, Diciembre de 2000, pp. 27 – 57.

SHERIFF, James. The fate of meaning: Charles Peirce, Structuralism, and Literature. Princeton University Press, New Jersey, 1989.

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

VALLEJOS, Gustavo. Peirce: Pragmatismo, Semiótica y Realismo. En: Cinta de Moebio No.5, Mayo de 1999, p. 21 – 37, 1999.

VYGOSTKY, Lev Seminovich. Obras Escogidas I. Ediciones Visor S. A. Madrid, 1997.

WELLS, Gordon. Indagación Dialógica: Hacia una teoría y práctica de la educación, Piados, Barcelona. (Footnotes)



