

Cuestiones

Revista de la Escuela de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes

Año 2, Número 2 Bucaramanga, Colombia 2004

UNAB
BUCARAMANGA
2004

UNAB
BUCARAMANGA

Cuestiones

Revista de la Escuela de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes

UNAB
BUCARAMANGA

CUESTIONES

Revista de la Escuela de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes
ISSN 0121-0947
Tarifa Postal Reducida
Año 2 N° 2 Bucaramanga

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

GABRIEL BURGOS MANTILLA
Rector
GRACIELA MORENO URIBE
Vicerrectora Académica
JORGE HUMBERTO GALVIS COTE
Vicerrector Administrativo

Director
Manuel Unigarro Gutiérrez
Editor
Guillermo León Aguilar Roldán

CONSEJO EDITORIAL
Manuel Unigarro Gutiérrez
Sonia Gómez Benítez
Magnolia Sánchez Mejía
Victoria Eugenia Arias Navarro
Luz Amalia Camacho Velásquez
María Elena Muñoz Salazar
Guillermo León Aguilar Roldán

EDICIÓN, DISEÑO Y PRODUCCIÓN
Producciones UNAB

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no vinculan a la institución sino que son de exclusiva responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión, consagrados en el artículo 3° del Estatuto General de la Corporación Universidad Autónoma de Bucaramanga. El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre que se mencione su procedencia y la Escuela de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de la UNAB reciba un ejemplar de su publicación.

CUESTIONES UNAB
Calle 48 N° 39-234 Teléfonos (7) 6436111 y 6436261 Ext. 274-270-357
Fax (7) 6433958
Bucaramanga, Colombia

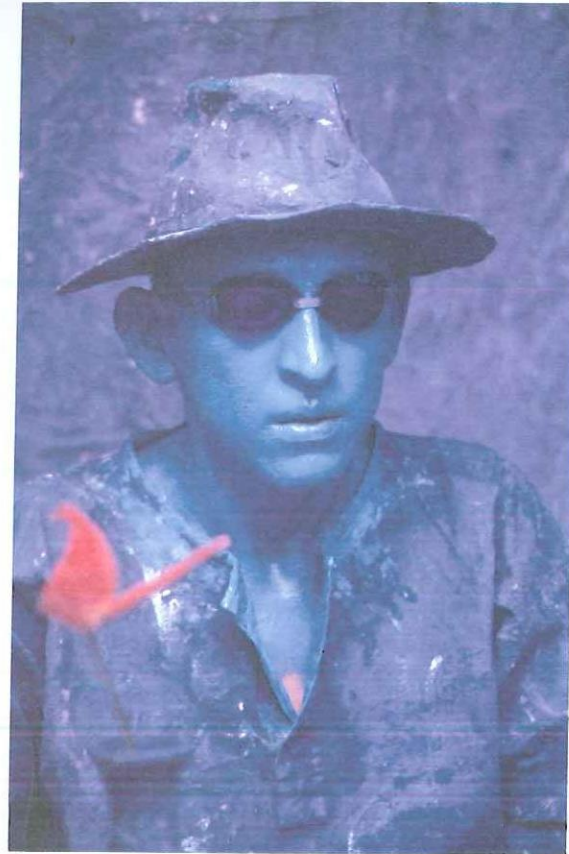
e-mail: cuestiones@unab.edu.co

Contenidos

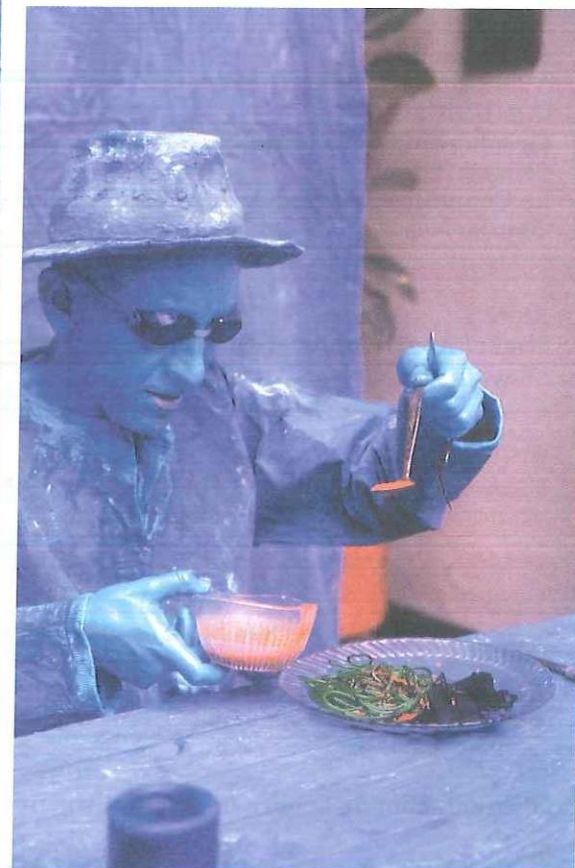
REVISTA CUESTIONES N° 2
Escuela de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes

Orden del contenido:

• Presentación	5
<hr/>	
COMUNICACIÓN	
• La soberanía de la mirada: MiDios de comunicación es camino, luz, verdad y vida -Roberto Sancho-	9
• La Comunicación, vector estratégico de las organizaciones que aprenden -Martha Mejía-	25
<hr/>	
ARTES	
• Miguel Ángel. Ambivalencia de ser: entre lo eterno y lo efímero -María Elena Muñoz-	35
<hr/>	
EDUCACIÓN	
• Elementos favorables para el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje -Carlos Alberto Merchán y Claudia Salazar-	45
<hr/>	
PSICOLOGÍA	
• Feminidad, masculinidad: una aproximación psicoanalítica al enigma de los sexos -Armando Aguilera Torrado-	63
• Quit custodiet pisos custodes? -Hacia una comprensión del concepto "competencia" en la Facultad de Psicología	77
<hr/>	
• Presentación de la obra de Adolfo Cifuentes	96



DIETA PARA UN ARTISTA PINTOR, 1994
 Primer premio VI Salón Regional de Arte de Colcultura, Pamplona, Norte de Santander. Mención especial del jurado XXXV Salón Nacional de Arte de Colcultura, Bogotá.



Presentación

Cuanto más especializada llega a ser la parte, más depende ella de las restantes partes esenciales del todo y del todo mismo, tanto para la existencia de la parte, como para el ejercicio de la función que le es propia. Y cuanto más un todo y sus partes dependen de una parte especializada, más interdependientes son las partes.

Archie Bahm

En 1993, bajo la coordinación del sociólogo Immanuel Wallerstein, se creó la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales. El equipo de trabajo estuvo conformado por diez reconocidos académicos provenientes, seis de las Ciencias Sociales, dos de las Humanidades y dos de las Ciencias Naturales. En uno de los apartes del informe final de dicha comisión, a propósito de la tensión que se da entre los recursos disponibles y las demandas de los científicos sociales para el desarrollo de las disciplinas pertinentes, leemos lo siguiente:

Lo que parece necesario no es tanto un intento de transformar las fronteras organizativas como una ampliación de la organización de la actividad intelectual sin atención a las actuales fronteras disciplinarias. Después de todo, ser histórico no es propiedad exclusiva de las personas llamadas historiadores, es una obligación de todos los científicos sociales. Ser sociológico no es propiedad exclusiva de ciertas personas llamadas sociólogos sino una obligación de todos los científicos sociales. Los problemas económicos no son propiedad exclusiva de los economistas, las cuestiones económicas son centrales para cualquier análisis científico-social y tampoco es absolutamente seguro que los historiadores profesionales necesariamente sepan más sobre las explicaciones históricas, ni los sociólogos sepan más sobre los problemas sociales, ni los economistas sepan más sobre las fluctuaciones

económicas que otros científicos sociales activos. En suma, no creemos que existan monopolios de la sabiduría ni zonas de conocimiento reservadas a las personas con determinado título universitario.

En este mismo sentido se pronunció posteriormente Edgar Morin en sus *Siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999). Desde la perspectiva de la complejidad, que entiende los problemas de la humanidad como poldisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios, este licenciado en Historia y Geografía y en Derecho propugna la Inteligencia General como alternativa para la comprensión de los mismos, insistiendo en que entre más poderosa sea la inteligencia general, más grande es su facultad para tratar los problemas especiales.

Esta constatación acerca de unas fronteras disciplinarias que se difuminan y de la necesaria interlocución para llegar a la comprensión de los fenómenos sociales es la que orienta las acciones educativas de la Escuela de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, que tiene en *Cuestiones* uno de sus espacios de expresión.

Así entonces encontramos en la presente edición miradas diversas acerca de varios problemas, propuestas por profesores de las facultades que conforman nuestra Escuela. El historiador Roberto Sancho

intenta una respuesta a las inquietudes que surgen cuando los medios de comunicación se convierten en propiciadores de los referentes vitales de quienes están en un proceso de formación. La comunicadora social periodista Martha Mejía se adentra en el problema de las Organizaciones que Aprenden y la rica complejidad que en ellas se genera cuando se articulan Comunicación, Cultura y Educación. La licenciada en educación infantil María Elena Muñoz aborda el problema del conocimiento y la intuición en la creación de la obra de arte a partir del análisis de la obra de Miguel Ángel Buonarrotti. El licenciado en docencia del Diseño Carlos Merchán y la licenciada en Biología Claudia Salazar presentan el estado actual de la investigación que vienen adelantando acerca de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje, alternativa de primer orden en este tiempo en que las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación asumen un papel crucial en los procesos educativos. El psicólogo Armando Aguilera entrega su aporte para la reflexión crítica acerca de la problemática de los enigmas de los sexos desde una perspectiva psicoanalítica. Y finalmente el Seminario Disciplinar de la Facultad de Psicología presenta un ensayo en el cual se analiza el concepto de *com-*

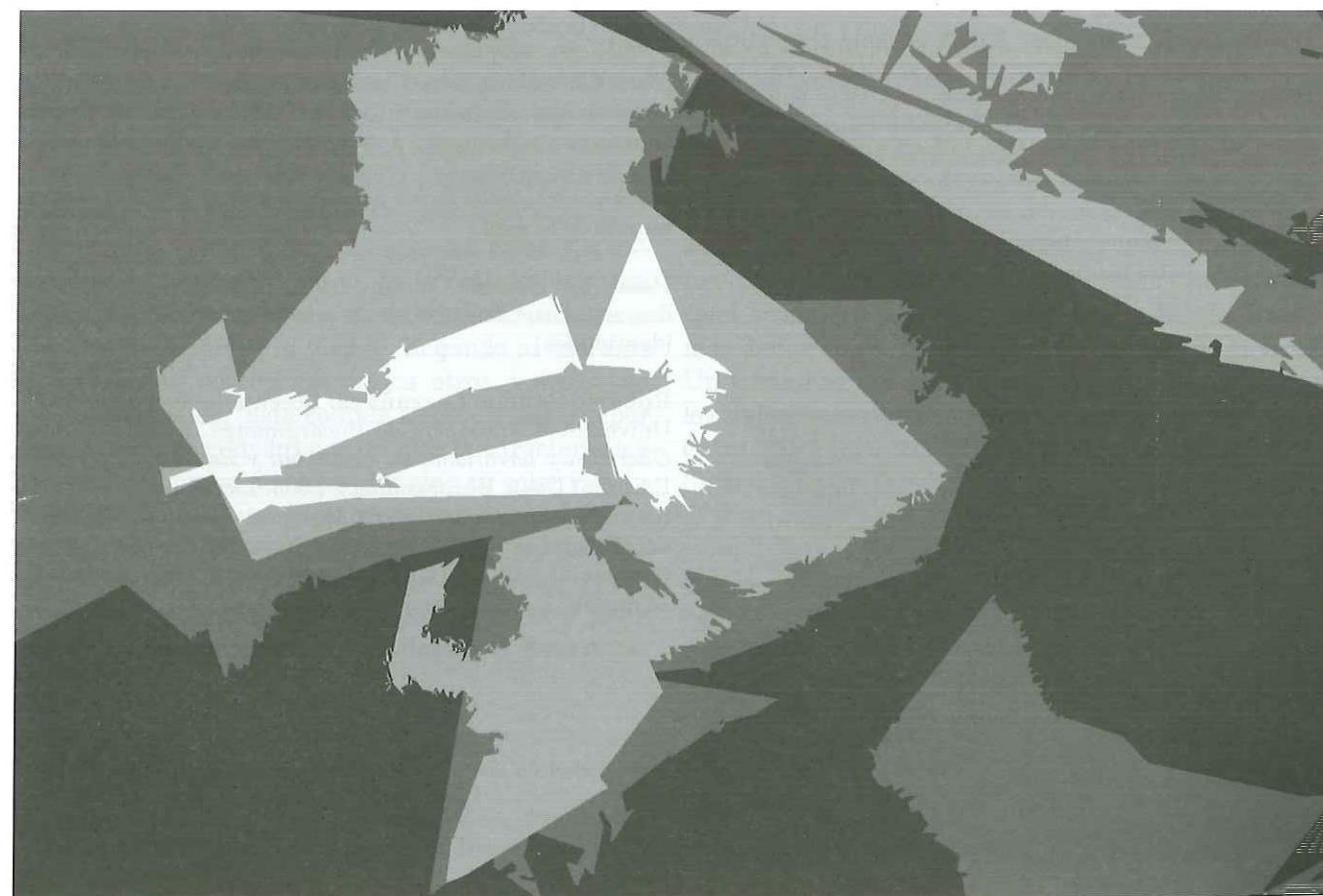
petencia desde diversos paradigmas para aportar a la comprensión de un tema de gran actualidad en el debate pedagógico. Y en todo lo anterior se va entremezclando la obra del licenciado en lenguas Adolfo Cifuentes; una aproximación al concepto del cuerpo utilizando medios no convencionales de imagen.

Observamos aquí que el abordaje de varios de los problemas que tocan los textos no los realiza necesariamente un profesional que cultive la disciplina que, en principio, se vería como la encargada de hacerlo. Sin embargo, encontramos también que dicho ejercicio se lleva a cabo con rigor académico. Y esto es justamente lo que nos permite una comprensión más amplia de los temas. Ese es el valor de la Inteligencia General que proviene del encuentro de saberes. Encuentro que propicia *Cuestiones* y que, para fructificar, requiere una actitud, en quien escribe y en quien lee, a la vez de humildad, de apertura, de curiosidad, una voluntad de diálogo y, finalmente, una actitud para la asimilación y la síntesis.

MANUEL ANTONIO UNIGARRO GUTIÉRREZ
Director

Escuela de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes

Comunicación



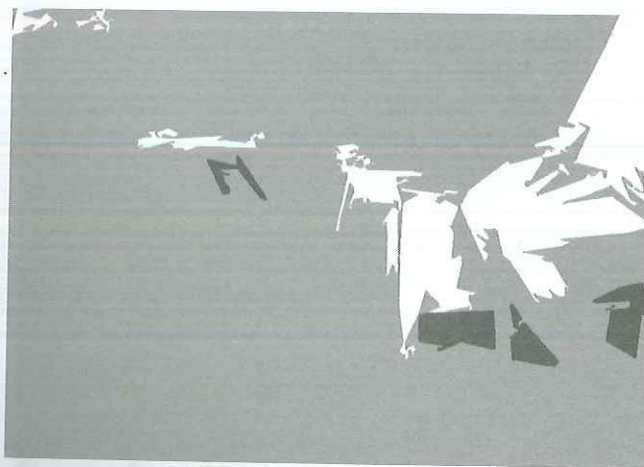
Sovereignty of sight: Mass media—Like my god are the path, the light, the truth, and the life

Summary: The supporting central hypothesis of this Article states that mass media are overtaking the place traditionally occupied by religion as an essential point of reference for the construction of individual and social life. The analysis is consistent with the role played by mass media within our society as social constructors of reality and as colonizers of the world of life. A trip along our article is proposed in order to build a possible cartography where situations, current issues, concepts, theories... will be allocated and related in order to contribute to the explanation of this phenomenon from the social studies standpoint.

This attempt of cartographing the role of communication in our society leads us to path of culture interpretation, through the universes of senses built from symbolic landmarks. These landmarks are understood as signals placed in the path of life that represent a compass for people to locate themselves in the world and that serve as guides for personal and social action.

Doubtlessly, our response has to include the articulation of a pedagogic proposal so our students can have a theoretical-conceptual-problematic map that will help them locate themselves as participating citizens in our society and provide the appropriate tools for the interpretation and better understanding of the world of life.

Keywords: Communication, biopower, subjective ness, globalization, mass media, social action, identities.



La soberanía de la mirada: MiDios de Comunicación es camino, luz, verdad y vida

Resumen: La hipótesis central que defiende este artículo es que los medios de comunicación están ocupando el lugar que tradicionalmente había tenido la religión como referente esencial de construcción de la vida individual y social. La reflexión empata con el papel que los medios de comunicación tienen actualmente en la sociedad como constructores sociales de la realidad y como colonizadores del mundo de la vida. Proponemos un viaje a lo largo de nuestro artículo que construya una posible cartografía donde se irán ubicando y relacionando situaciones, problemáticas actuales, conceptos, teorías... que desde las ciencias sociales contribuyan a explicar este fenómeno.

El intento por cartografiar el papel de la comunicación en la sociedad nos encamina por los senderos de la interpretación de las culturas, por los universos de sentidos constituidos a partir de mojones simbólicos —entendidos como señales que se colocan en el camino de la vida— que sirven para que la persona se ubique en el mundo y como guía de la acción personal y social.

Nuestra respuesta tiene que pasar indudablemente por articular una propuesta pedagógica que le permita a nuestros educandos tener un mapa teórico-conceptual-problemático que les ayude a ubicarse como ciudadanos participantes en la sociedad y que les permita armarse de unas herramientas adecuadas para interpretar y leer mejor el mundo de la vida.

Palabras claves: Comunicación, biopoder, subjetividades, globalización, medios de comunicación, acción social, identidades.

Roberto Sancho Larrañaga: Docente-Investigador de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Autor del libro *Guerrilla y terrorismo en Colombia y España: ELN y ETA*, Editorial UNAB, Bucaramanga, 2003. Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de Zaragoza (España), Magister en Historia por la Universidad Industrial de Santander (Colombia) y Ph. D. (C.) en Historia por la Universidad de Zaragoza. E-mail: rsancho@unab.edu.co

La soberanía de la mirada: MiDios de Comunicación es camino, luz, verdad y vida¹

La gran máquina mediática, filtrada en cada gesto de nuestras vidas, generadora de convicciones, certezas, modelos estéticos, éticos y —por supuesto— políticos, es finalmente Dios. *La desposesión es perfecta.*
(GABRIEL ALBIAC²)

—¿Desposesión de qué?

Desposesión de la soberanía socioindividual. (JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ³)

Roberto Sancho Larrañaga

En este apartado pretendemos desarrollar la hipótesis de que el fundamento de la vida, de la realidad es una cuestión estética (ética-política), donde se establece una estrecha relación entre cómo vemos, cómo conocemos, cómo actuamos y cómo o qué somos —problema de las identidades personales y sociales.

Lo visible siempre ha sido nuestra principal forma de percepción del mundo, de la realidad externa a nosotros. Nos hemos orientado en ésta fundamentalmente a través de lo visible, llegando al extremo de traducir la percepción de los otros sentidos en términos visuales: “esta comida tiene un olor o sabor bonito”. Por eso convenimos en que la característica principal de la rosa no es su olor sino su color rojo.

Vivimos en un mundo de predominio visual donde lo más importante de una persona no es su ser sino su apariencia, reinado absoluto de la imagen. ¿Pero qué significado sociopolítico ha podido tener y tiene en el devenir occidental este predominio? Esta cues-

tión es la que vamos a abordar, estableciendo unos hilos de continuidad entre el mito de la caverna de Platón, hito fundador de la cultura occidental y de esta supremacía de lo visual, y el papel de la televisión o el internet en nuestros días.

Comencemos por recordar que la globalización no solamente impone unas estrategias económicas o político-administrativas sino también ideas y patrones de comportamiento. Esto último es lo que Jürgen Habermas define como “colonización del mundo de la vida”. Un fenómeno donde el campo social se reconfigura y los individuos, estados y transnacionales económicas entran en conflictos y negociaciones, definiéndose el lugar que cada ente ocupará en un futuro cercano.

En todo este proceso los medios de comunicación cumplen un papel fundamental, ayudan a definir lo que la mayoría de la población mundial va a sentir, pensar, comprar, votar, actuar... Grandes corporaciones empresariales se disputan en los medios de

¹ Este apartado fue publicado en forma resumida en Roberto Sancho, “MiDios de Comunicación es camino, luz, verdad y vida”, *Le Monde Diplomatique*, Octubre 2003, pp. 28-29

² *Desde la incertidumbre*, Plaza y Janés, Barcelona, 2000, p. 151.

³ *Mirada, escritura, poder. Una relectura del devenir occidental*, Bellaterra, Barcelona, 2002.

comunicación, con la ayuda de la publicidad y el marketing, la forma de vestir, la marca de zapatillas que usarán los jóvenes, la bebida más universal, la comida rápida más habitual, en definitiva, lo que las personas comprarán y consumirán. Queremos pensar este fenómeno y plantear la pregunta sobre dónde queda la soberanía personal frente a esta colonización o adoctrinamiento constante de los individuos.

Camilo, uno de nuestros alumnos de los primeros semestres de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, recordaba en uno de sus trabajos cómo el primer beso que dio a una mujer estuvo basado en una escena de una telenovela de la televisión colombiana: "Yo muy seguramente me veía igual a ese galán de la televisión, con sus manos que parecían hechas de mil brazos y de mil dedos". Su conclusión fue que "un gran porcentaje de nuestros referentes vitales, de vida, está siendo extraído del cine, de la publicidad y de la televisión".

¿Es exagerada la apreciación de Camilo? ¿Tan importante es el papel de los medios de comunicación en la actualidad? ¿Son los medios de comunicación el espacio ritual donde se re-produce y distribuye una "nueva religión"? ¿Son los medios de comunicación el mecanismo –la mediación– utilizado por ese nuevo paradigma de poder, que algunos autores definen como "biopoder"? Estas reflexiones, que tienen mucho que ver con la percepción de Camilo, guiarán nuestra navegación.

En el siglo xx la humanidad ha asistido a la decadencia de la religión en amplios sectores de la población, ha decaído la presencia de ese Dios omnividente, que todo lo ve, todo lo vigila, lo sanciona y lo condiciona, y ha sido, poco a poco, sustituido por otras presencias vigilantes: la moda, la persuasión de la televisión, el *qué dirán*... En todo momento las personas ya no somos observadas por Dios sino por otros que nos juzgan en función de nuestra imagen

social. Ernesto Sabato se pregunta: "¿Qué ha puesto el hombre en lugar de Dios? No se ha liberado de cultos y altares. El altar permanece, pero ya no es el lugar del sacrificio y la abnegación, sino del bienestar, del culto a sí mismo, de la reverencia a los grandes dioses de la pantalla"⁴.

Estamos en un momento de la historia de la humanidad donde los sistemas de vigilancia-poder que *normalizan* la sociedad están mutando. Como afirma Ignacio Ramonet:

La crisis de las grandes máquinas coaccionadoras –familia, escuela, Iglesia, ejército– y el fracaso de los Estados totalitarios que practican a gran escala el adoctrinamiento de masas, ha podido hacer creer que el ciudadano recobraba una autonomía sin cortapisas. Es una ilusión. Bajo un aparente sosiego, todo indica, por el contrario, el refuerzo del control social, este conjunto de recursos materiales y simbólicos de que dispone una sociedad para asegurarse de la conformidad del comportamiento de sus miembros a un conjunto de reglas y principios prescritos y sancionados⁵. Como comenta José Saramago, no se puede resolver el dilema de la existencia de Dios, pero "el factor dios, ese, está presente en la vida como si efectivamente fuese dueño y señor de ella". ¿En qué consiste ese factor dios y qué relación tiene con los medios de comunicación? Hans-Georg Gadamer nos puede dar la respuesta, cuando afirma que con "los medios de masas... la posibilidad de moldear la conciencia pública desde el exterior ha aumentado ilimitadamente"⁶.

Podemos estar asistiendo, entonces, a lo que Michael Hardt y Antonio Negri definen como el desplazamiento de una "sociedad disciplinaria" a una "sociedad de control", surgiendo "el imperio que no sólo gobierna un territorio y a una población, también crea el mundo mismo que habita. No sólo regula las interacciones humanas, además procura gobernar directamente toda la naturaleza humana"⁷. Este nuevo paradigma de poder lo definen los autores con el concepto de biopoder:

...es una forma de poder que regula la vida social desde su interior, siguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y rearticulándola. El poder puede lograr un comando efectivo sobre la vida entera de la población sólo cuando se convierte en una función integral, vital, que cada individuo incorpora y reactiva con su consentimiento... La más alta función de este poder es permear, infiltrarse cada vez más en la vida, y su objetivo primario es administrar la vida. El biopoder, pues, se refiere a una situación en la cual el objetivo del poder es la producción y reproducción de la vida misma, [...] el poder es entonces expresado como un control que se extiende por las profundidades de las conciencias y cuerpos de la población⁸.

¿Tenía entonces razón Camilo con sus sospechas sobre la capacidad de los medios de comunicación sobre la formación de las personas? ¿Son estos una gran "maquinaria ontológica de producción y reproducción" de la vida? Si es afirmativa la respuesta, ¿por qué tienen esta capacidad?. Los autores confirman que...

...los grandes poderes industriales y financieros producen, entonces, no sólo mercancías, sino también subjetividades. Producen subjetividades que a su vez son agentes dentro del contexto político: producen necesidades, relaciones sociales, cuerpos y mentes, lo que equivale a decir que producen productores. En la esfera biopolítica, la vida debe trabajar para la producción y la producción para la vida⁹.

Entonces la mediación de los medios de comunicación es fundamental porque...

...el lugar en el que deberíamos situar la producción biopolítica del orden es en los nexos inmateriales de la producción del lenguaje, la comunicación y lo simbólico, desarrollados por las industrias de la comunicación. El desarrollo de redes de comunicación tiene una relación orgánica con el advenimiento del nuevo orden mundial; es, en otras palabras, el efecto y la causa, el producto y el productor. La comunicación no sólo expresa, sino también organiza el movimiento de la globalización¹⁰.

El culto al dinero, al consumo, se ha convertido en una religión secular y los comunicadores actúan como sacerdotes en estas ceremonias, fomentando falsas idolatrías, persuadiendo a los feligreses–televidentes de la veneración forzosa de estos nuevos dioses paganos, a los cuales deben dedicar sus oraciones, su tiempo y sus vidas.

El ojo ciclópeo que vigila al individuo ya no es entonces Dios, sino unas máquinas, la tecnología y, en definitiva, la sociedad en conjunto; una sociedad-ojo vigilante que, con sus sistemas de normalización (que imponen los límites sobre qué es normal y qué es anormal), se asegura de que todo individuo actúe –acción social– como si en cualquier momento y lugar estuviera siendo vigilado (*¿Estaré a la moda?*).

Esta sociedad-ojo vigila para que los individuos respeten –si es necesario con el uso de mecanismos punitivos– la "imagen de mundo" o "cosmovisión" hegemónica. Una cosmovisión adecuada al nuevo espacio global –globalización– y que sirve para legitimarlo, también establece el "sentido del mundo", da las claves para interpretar la realidad y para ubicarse en ella. Pero esta cosmovisión se diferencia de otras –problema del multiculturalismo–, por lo que para mantener "Un Orden" se requiere la imposición de "Una Mirada" de mundo y la devaluación de otras posibles miradas de mundo. En definitiva, reificación o sacralización de una mirada que se convertirá en visión de mundo, en "pensamiento único" y hegemónico. El monopolio de Hollywood en las películas y las televisiones de todo el mundo es una alegoría de esta mirada única que nos imponen del mundo, es el fin de la posibilidad de imaginar mundos alternativos a la visión hegemónica norteamericanoccidental.

La mirada-visión hegemónica está cargada de un fuerte componente epistemológico, lo que la convierte en "cosmovisión" o imposición de una forma de conocer el mundo y la realidad. Un conocer que es un ver, y un conocer que tiene unos límites impuestos por esa mirada o visión privilegiada. En los imaginarios sociales surge una engañosa ilusión, *ver*

⁴ Ernesto Sabato, *La resistencia*, Planeta, Bogotá, 2000, p. 62.

⁵ Ignacio Ramonet, Noam Chomsky, Emir Sader, *Cómo nos venden la moto*, Fica, Bogotá, 2002, p. 22.

⁶ Hans-Georg Gadamer, *Mito y razón*, Paidós, Barcelona, 1997, pp. 61-62.

⁷ Michel Hardt y Antonio Negri, *Imperio*, Paidós, Barcelona, 2002, p. 16.

⁸ Germán Muñoz, *Diálogos Estratégicos en Comunicación y Cultura*, Documento mimeografiado, Abril 2002, p. 6.

⁹ M. Hardt y A. Negri, *Imperio*, p. 45.

¹⁰ *Ibid.*, p.46.

se convierte en comprender, y la televisión ostenta entonces el monopolio de la verdad en los medios de comunicación para la mayoría de la población. Y la subjetividad del individuo se constituye en función de esta visión que condiciona la apropiación del mundo, de la realidad. Esta subjetividad es un situarse dentro del mapa mental-conceptual establecido por las representaciones sociales hegemónicas en el contexto socio-cultural donde se forma esa persona.

En la actualidad, este proceso de subjetivación está marcado por los medios de comunicación, en especial la televisión. Porque, como recuerda Pierre Bourdieu:

Hay un sector muy importante de la población que no lee ningún periódico, que está atado de pies y manos a la televisión como fuente única de informaciones. La televisión posee una especie de monopolio de hecho sobre la formación de las mentes de esa parte nada desdeñable de la población¹¹.

La importancia de este medio de comunicación en las últimas décadas es fundamental para la comprensión del periodo, porque "la televisión, que pretende ser un instrumento que refleja la realidad, acaba convirtiéndose en instrumento que crea la realidad". Por eso su poder "consiste en la capacidad de imponer unos principios de visión del mundo, de hacer llevar unos lentes que hagan que la gente vea el mundo según unas divisiones determinadas"¹². Estas lentes se convierten en la cosmovisión hegemónica del mundo.

Todo esto hace que la televisión "sea un colosal instrumento de mantenimiento del orden simbólico"¹³. La pregunta que los ciudadanos y ciudadanas nos tenemos que hacer es: ¿Cómo puedo quitarme las lentes? ¿Cómo no ver la guerra en contra de Irak con las lentes de la CNN o de EE.UU.?

El proceso de socialización del joven individuo de la sociedad se basa en la imitación de los adultos o

de lo que ve como "normal" a su alrededor, por eso la importancia de los instrumentos de normalización. Si los jóvenes pasan muchas horas frente al televisor (se dice que la televisión es la canguro de los niños), ¿qué se ve como normal en este medio de comunicación? ¿Las personas imitamos lo que los famosos de la televisión beben, visten o consumen? Si la respuesta es afirmativa, entonces estamos ante un arte imitativo donde el imitador es muy poco consciente del proceso y efectos de lo imitado, dado que no es autoconsciente del significado del acto de imitar. Por eso podemos permanecer en una "minoría de edad racional" en gran parte de nuestra vida, imitando lo que vemos, especialmente por la televisión; porque como afirma Kant en su *Crítica del juicio*, la mayoría de edad se consigue cuando el individuo cumple tres requisitos: pensar por sí mismo; ser capaz de ponerse en el lugar del otro; y ser consecuente con el pensamiento. Pero el poder "no busca sino mantenerlos irrevocablemente en la infancia; está contento de que los ciudadanos se distraigan con tal que no piensen sino en distraerse"¹⁴.

Si los jóvenes –y los adultos– de hoy en día imitan las formas de vestir, de caminar, los gestos, las formas de hablar... de las series y películas norteamericanas, ¿supone esto que también pueden influir en las ideas y valores de estos jóvenes?. Si la respuesta es también afirmativa, ¿podemos hablar de una "norteamericanización" de la vida cotidiana, del mundo de la vida de la población mundial?; ¿nos estamos enfrentado a una estandarización de la vida de las personas?.

Unida a esta "colonización" de la vida cotidiana se encuentra la expansión de una "nueva ideología cultural del consumo", confirmándose que "quien controla la producción de una cultura, controla la producción de una forma de vida cotidiana; sin ello, el sistema económico a duras penas podría continuar con su expansión e implantación"¹⁵. Como afirma Estanislao Zuleta:

Lo único que diferencia a los hombres entre sí, según el mensaje de la publicidad, es lo que compran. Y si lo único que diferencia y que abre las puertas al amor, a la felicidad, a la realización, es el consumo, entonces el dinero es Dios. El dinero es la prostituta universal, como diría Marx citando a Shakespeare. Esta es la predica permanente¹⁶.

El consumo se convierte en el eje orientador de la persona, y la expresión más alta de la libertad, en la sociedad actual, queda reducida a la libertad de consumo.

Los procesos de imposición de esta mirada o cosmovisión hegemónica en el individuo son "invisibles", "sin dolor"; se los interioriza y naturaliza a través de la imitación, la normalización y la autodisciplina: las personas "son sometidas a un disciplinamiento mental y corporal que les obliga a integrarse en una sociedad orientada cada vez más por las necesidades expansivas del capital"¹⁷.

El proceso de socialización tiene la urgencia, a través de sus instituciones y mecanismos de control, de unificar la selva anárquica de posibles miradas, imponiendo una mirada o visión hegemónica que legitima el poder. Éste queda legitimado ante los ciudadanos cuando han interiorizado los intereses y regulaciones de ese poder.

¿Cuándo y cómo sucedió esta desposesión de la soberanía socioindividual? A lo largo de la historia de la humanidad, pero sobre todo a partir de la Modernidad y del surgimiento de la burguesía como clase hegemónica y su idolatría por la liberación de la persona. Pero como recuerda Erich Fromm:

Se ha olvidado por completo que el hombre puede ser esclavo sin estar encadenado... no se ha hecho más que trasladar las cadenas, del exterior, al interior del hombre. El aparato sugestionador de la sociedad lo atiborra de ideas y necesidades. Y estas cadenas son mucho más fuertes que las exteriores:

porque éstas, al menos, el hombre las ve, pero no se da cuenta de las cadenas interiores que arrastra creyendo ser libre. Puede tratar de romper las cadenas exteriores, pero ¿cómo se librará de unas cadenas cuya existencia desconoce?¹⁸.

¡Vaya sorpresa! Ahora las personas del siglo XXI somos más esclavos que nuestros antepasados que construyeron las pirámides de Egipto. ¿Cómo es posible? Gracias a "esa sutil forma de esclavitud que hace creer a los esclavos que son unos seres libres y los grilletes de sus muñecas tienen la forma de bellísimas pulseras de oro"¹⁹. ¿Pero esto deben ser acciones de prestidigitadores o magos? No, de los medios de comunicación, porque como afirma Ernesto Sabato, *"la televisión es el opio del pueblo"*, y añade que "el estar monótonamente sentado frente a la televisión anestesia la sensibilidad, hace lerda la mente, perjudica el alma"²⁰.

Quisieramos finalizar recordándole a Camilo las últimas frases del libro de José Saramago, *Ensayo sobre la ceguera*, y que son toda una enseñanza de vida: "Quieres que te diga lo que estoy pensando, Dime, Creo que no nos quedamos ciegos, creo que estamos ciegos, Ciegos que ven, Ciegos que, viendo, no ven"²¹. Sin moraleja.

Y el séptimo día, Dios creó los medios de comunicación. Y desde entonces, Dios se quedó sin oficio. ¡Amén!

LAS GEOPOLÍTICAS DEL CONOCIMIENTO, LA COMUNICACIÓN Y LA CULTURA

La filosofía del siglo XX puede ser entendida como el intento de reflexión interna sobre el conocimiento moderno, científico, ese lastre dejado por la Ilustración, así como la aspiración por definir una nueva forma de "conocer" y apropiarse el mundo. Para ello,

¹¹ Pierre Bourdieu, *Sobre la televisión*, Anagrama, Barcelona, 1997, pp. 22-23.

¹² *Ibid.*, pp. 28-29.

¹³ *Ibid.*, p. 11.

¹⁴ Remo Bodei, *Geometría de las pasiones. Miedo, esperanza, felicidad: filosofía y uso político*, FCE, México, 1995, pp. 14-15.

¹⁵ Fredic Jameson, "Apuntes sobre la globalización como problema filosófico", en: Santiago Castro, Oscar Guardiola, Carmen Millán (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Instituto Pensar, Bogotá, 1999, p. 89.

¹⁶ Estanislao Zuleta, *Educación y democracia. Un campo de combate*, Hombre Nuevo Ed., Medellín, 2001, p. 71.

¹⁷ Santiago Castro, Oscar Guardiola, Carmen Millán (eds.), *Op. cit.*, p. 9.

¹⁸ Erich Fromm, *Del tener al ser. Caminos y extravíos de la conciencia*, Paidós, Barcelona, 1991, p. 22.

¹⁹ Orlando Mejía, *La casa rosada*, ICFES, Manizales, 1997, pp. 49-50.

²⁰ *Op. cit.*, pp. 13-14.

²¹ José Saramago, *Ensayo sobre la ceguera*, Alfaguara, Madrid, 1996, p. 373.

la reflexión de la filosofía giró su orientación del ser al lenguaje en lo que se conoce como la “revolución lingüística”, disciplina que ha producido los mayores avances en el pensamiento humano en el siglo que acaba de finalizar. En definitiva, el gran proyecto de la filosofía fue la “deconstrucción de las epistemologías del conocimiento moderno”, un intento por reescribir la genealogía de los saberes humanísticos de la modernidad, una idea jalonada por los maestros de “la sospecha” o “la duda”: Nietzsche, Freud, Marx, Althusser, Foucault, Derrida...

El debate fundamental en la Filosofía y en la Ciencia ha reflexionado siempre sobre la búsqueda de “la verdad”, como queda ejemplificado en el Libro VII de *La República* de Platón. La alegoría de la caverna es una metáfora de cómo es el proceso de existencia e inteligibilidad de los seres humanos, “el abstracto proceso por el cual el hombre accede al mundo de las ideas (momento ascendente del conocimiento), y por el cual luego puede retornar al mundo sensible para poder aplicarlas en bien de la comunidad (momento descendente)”²².

Las personas somos esclavos que sólo vemos las sombras de la realidad, considerando que esas sombras son la única realidad posible existente, creemos lo que vemos porque no hemos tenido oportunidad de “ver-mirar” otra cosa; y debemos realizar un gran esfuerzo intelectual para “liberarnos” y ascender a un nivel superior de conocimiento.

La existencia de “la verdad” es un debate muy similar al de la existencia de “Dios”; es muy difícil certificar o negar su realidad pero lo comprobable es el uso que han hecho algunas personas y grupos sociales de las figuras de “Dios” o de “la Verdad” para legitimar o deslegitimar un orden social. El “Conocimiento” o la cercanía a Dios o a la Verdad ha dado unos privilegios dentro de las relaciones de poder²³ que se han establecido en la sociedad, al producirse un estrecho vínculo entre *conocimiento, poder y modos de subjetivación*²⁴ o de intersubjetividad (plano

donde se ligan lo individual y lo colectivo). En definitiva el postulado ha sido claro: quien tiene la verdad tiene el conocimiento, y este último es el que legitima el poder, el conocimiento es poder.

El poder se ha sustentado en la supuesta superioridad de “la Verdad” de un individuo o grupo social frente a otros individuos o colectividades. ¿Pero cómo se ha sustentado o legitimado esa “Verdad”? En unos “discursos de la verdad” científicos, académicos, profesionales, jurídicos, religiosos... que son “reales” frente a otros “discursos de la falsedad”. Quien pone en entredicho “la Verdad” como pensamiento “absoluto y absolutista” pone en peligro la legitimidad del Poder –legal, religioso, académico...–, ataca la base de la instauración del Poder. El saber nunca permanece ajeno a las relaciones de poder.

Es un problema de teoría del conocimiento que intenta desenmascarar esas verdades absolutas, ese conocimiento científico, objetivo, que se basa en la separación entre un sujeto que conoce y un objeto de conocimiento; esquema que esencializa el ser tanto del sujeto como del objeto. Heidegger critica esta presencia absoluta del ser en la filosofía, en la onto-teología que hace del ser un ente supremo y universal. Este autor critica la contingencia de este ser, al que hay que contextualizar temporal y espacialmente, y relacionarlo con *el lenguaje*. La Verdad –con mayúsculas y en singular– hay que situarla en un ámbito relativo con base a su contexto temporo-espacial, hay que historiarla; y ello se consigue analizando el papel del lenguaje y la comunicación en el individuo y su sociedad. Desde los posicionamientos de Gadamer, la propuesta sería reconocer los propios límites del conocimiento humano, darse un “baño de humildad”, en definitiva una relativización del conocimiento. Gadamer aboga también por un desplazamiento del motivo de reflexión desde el ser al lenguaje, porque la razón humana está estrechamente ligada a su condicionabilidad lingüística: “el ser que puede ser comprendido es lenguaje”²⁵.

Esta perspectiva filosófica, tan en boga en la actualidad, bebe de una larga tradición de pensamiento de orientación alemana, tradición que se enfrenta a la escuela de pensamiento ligada a un pasado francés que iguala la cultura al concepto de “civilización”. Definida ésta como un proceso interno, natural del ser humano –como la evolución de las especies de Darwin–. La civilización sería, entonces, un proceso universal, único, de etapas de desarrollo, de aumento de las capacidades del individuo y de la sociedad. La cultura se percibe como un desarrollo “natural” del ser humano y se define “civilización-cultura” como lo contrario de la “barbarie”.

La consecuencia es que hay un “único” desarrollo posible, ligado a la superioridad de la cultura occidental y que el resto de culturas se deben subir a ese “tren” del progreso –mito del progreso– que es todo lo occidental y su sistema económico –el capitalismo–. Todo ello es “inevitable” –visión teleológica de la historia y de la evolución del ser humano y de la sociedad, el “fin de la historia” re-descubierto por F. Fukuyama– porque se liga al desarrollo “interno” del ser humano y de la sociedad, se “biologiza” lo social-cultural, para cumplir la premisa: “la biología es destino”.

Esta tradición de pensamiento francés, materialista y positivista, es el retomado para justificar la implementación de las políticas neoliberales y del capitalismo tardío en todo el planeta, en el debate sobre la globalización y el multiculturalismo. Globalización que nos “venden” como única posibilidad para el progreso de la civilización, como “pensamiento único”²⁶ en que se debe “creer” ciegamente.

Frente a esta tradición francesa tenemos la alemana, que percibe la cultura como lo contrario a la biología, como lo que abarca todo lo que el ser humano ha creado frente a la naturaleza. La cultura se convierte en un proceso externo al ser humano, es una “construcción social o cultural”, un desarrollo “artificial” del ser humano. Toda esta tradición de

pensamiento se construye bajo el sustento de la premisa: “la cultura nos hace”. Este es el postulado teórico de Franz Boas, quien retoma los presupuestos de la Escuela de Berlín, del Idealismo y del Romanticismo. Es la cultura la que nos hace como somos, más que la biología; es el “escenario cultural”, la cultura, la que determina en lo que nos convertimos, mucho más que los aspectos genéticos.

Para Freud la cultura es la “civilización humana, con lo cual quiero decir todos aquellos aspectos en los cuales la vida humana se ha elevado por encima de su estatus animal y difiere de la vida de las bestias”²⁷; el proceso humano sería algo externo, implantado en las personas a la “fuerza”. Esos elementos externos al individuo –culturales– entrarían en disputa, muchas veces, con los instintos biológicos –naturales.

La conclusión que sigue determina el objeto de análisis de las ciencias sociales: Para entender al ser humano hay que estudiar el escenario cultural donde se desarrolla; para comprender la sociedad hay que interpretar la cultura que la condiciona. La teoría de la sociedad debe ser entonces una teoría de la cultura.

Volvemos, entonces, a encontrarnos con un problema de teoría del conocimiento: la forma como el ser humano aprehende el mundo que lo rodea y a sí mismo, está mediado por la cultura. Pero, ¿qué podemos entender por cultura desde esta perspectiva? Siguiendo a C. Geertz podemos afirmar que la cultura es “un sistema ordenado de significado y símbolos (...) en cuyos términos los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y emiten sus juicios”. También la define como “un patrón de significados transmitidos históricamente y materializados en formas simbólicas, mediante las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento sobre la vida y sus actitudes hacia ella”²⁸.

La cultura, siguiendo a T. Parsons es “un discurso simbólico colectivo”. Es la cultura entendida desde esta perspectiva la que proporciona al individuo una

²² Pablo Cazau, “Platón y el truco de la caverna”, en http://galeon.hispavista.com/pczau/artfil_plat.htm, pp. 2-3.

²³ Como las estrategias mediante las cuales los individuos tratan de conducir, de determinar la conducta de los otros.

²⁴ El eje de análisis de Norbert Elias en su obra *Conocimiento y poder*, La Piqueta, Madrid, 1994.

²⁵ H-G. Gadamer, *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1977, p. 567.

²⁶ Conceptos utilizados en el texto de Ignacio Ramonet, Noam Chomsky, Emir Sader, Op.cit.

²⁷ Sigmund Freud, “El futuro de una ilusión”, en *Obras completas*, Barcelona, Orbis, 1988, pp. 5-6.

²⁸ C. Geertz, *La interpretación de las culturas*, Paidós, Barcelona, s/f.

“explicación”, un “orden” del mundo que lo rodea y de él mismo, que le permite tener una “seguridad” para escapar de ese mundo absurdo y lleno de azar que lo circunda. Es ese mundo simbólico-cultural el que da “sentido” a su existencia y a su mundo, y le permite conducirse en la sociedad y como persona. Este individuo está mediado por la cultura y los símbolos que constituyen esa cultura son los que permiten un entendimiento intelectual de los procesos sociales y del ser humano.

Para comprender la sociedad y al individuo hay que “interpretar” el universo cultural-simbólico donde están inmersos, porque las personas –como ha demostrado el gran desarrollo de la Antropología en el siglo XX– viven en un mundo simbólico transmitido a través de ideas-imágenes –representaciones–; una “cosmovisión” que les permite interpretar el mundo, sin lo cual es muy difícil comprender los comportamientos humanos y su sociedad.

Entonces, si es tan importante el análisis de la cultura, ¿cómo llevarlo a cabo?. Geertz partió de la constatación de que la cultura era muy parecida al lenguaje –que es un universo claramente simbólico–. Entonces propuso un acercamiento metodológico a “la cultura como texto”. Geertz inició lo que se conoce como Interpretativismo, que es la corriente principal dentro de la Antropología Cultural Americana.

En definitiva, este trabajo plantea seguir en ciencias sociales la perspectiva simbólico-lingüística. Desde los presupuestos filosóficos se plantea un doble giro para el análisis desde las ciencias sociales: un giro lingüístico y posteriormente otro giro antropológico. Como afirma Andrés Ortiz-Osés:

La hermenéutica contemporánea intenta una interpretación comprensora de lo real como lenguaje, el cual implica un sentido simbólico de carácter humano. Con lo primero la hermenéutica realiza un giro lingüístico-consensual, por lo segundo la hermenéutica realiza un giro antropológico-cultural. Pues

bien, este doble quiebro antropológico posibilita el tránsito de la modernidad a la posmodernidad²⁹.

PARA UNA HERMENÉUTICA DE LOS LENGUAJES HISTÓRICO-SIMBÓLICOS

El triunfo más exquisito de la dominación imperial es la imposición de un lenguaje.

NORMAN BIRNBAUM³⁰

Para Gadamer³¹, debemos superar la racionalidad tradicional-ilustrada y científica, y elaborar una racionalidad más amplia y, a la vez, más humana. En vez de interpretar desde nuestra racionalidad científica, es la ciencia la que es analizada como “una” interpretación humana del mundo. Así, la filosofía se topó con un problema de interpretación:

La interpretación ya no es considerada como un “modo de conocer”, sino como el “modo de ser” constitutivo del ser humano y va a quedar vinculada a la palabra, al lenguaje en tanto que auténtico medio de su realización efectiva en el interior del diálogo, de la comunicación, de la convivencia³².

No quiere decir ello que se reniegue de la razón, sino que se aboga por una sustitución del tradicional razonamiento absoluto e incuestionable –“científico”–, por la interpretación y el “descubrimiento” de la condicionalidad lingüística del conocimiento: “la razón no está más allá del lenguaje sino que, al igual que el propio ser, es lenguaje”³³.

En este nuevo conocimiento –histórico– no es tan importante “conocer cómo es”, sino conocer cómo se “representa lo representado” a través de los lenguajes. Es como analizar una obra de arte, donde no interesa tanto lo que es sino cómo se representa, o la representación del ser; y es esa obra de arte, la unidad de la representación y de lo representado, suponiendo un incremento de su ser. No interesa sólo

lo que es y lo que representa, sino el sentido social que se le da a la obra, la re-interpretación que cada individuo hace de la obra de arte; todo ello incrementa y renueva el ser de esa obra. Es como analizar las máscaras de carnaval, donde no sólo se debe comprender qué representa, sino el significado social de representar o de portar la máscara, así como los nuevos sentidos que le da cada persona que se pone esa máscara. Todo ello es parte del ser de la máscara, de esa imagen que es mucho más que su parte material y lo que representa. Mediante el análisis de esa obra de arte, de esa máscara, se pueden conocer los universos simbólicos de los individuos, su concepción de mundo; en definitiva, se comprende la sociedad mediante el análisis de la estructura profunda del pensamiento que re-construye lo real social:

Una imagen sigue siendo una manifestación de lo que se representa, aunque ello sólo se manifieste en virtud de la capacidad autónoma de hablar de la imagen. Según esto, el original sólo es originario en tanto que está representado y trasfigurado en el lenguaje (o, paralelamente, en la imagen)³⁴.

En conclusión, el lenguaje nos permite captar al ser humano o la sociedad porque el lenguaje se convierte en “imagen”, “cuadro” o “mirada” de la realidad, superando la visión limitada del lenguaje como signo: el lenguaje “es símbolo en el que se revela lo real vivido”. Y continúa afirmando Garagalza:

Más que como un simple medio de comunicación de algo dado y conocido independientemente, el lenguaje comparece ahora como un médium de conocimiento y de descubrimiento en el que tiene lugar, aunque el hablante no se dé cuenta, una primera interpretación sintética del mundo, el cual viene así a quedar articulado, ordenado, estructurado y distinguido como tal mundo³⁵.

El lenguaje se convierte en médium de nuestra comprensión, como “médium de la conciencia reflexiva”, pero un médium esencialmente simbólico, descubriendo que la hermenéutica tiene un fuerte fundamento simbólico: “la nueva hermenéutica simbólica”.

Para Ortiz-Osés³⁶ se trata de los “lenguajes culturales” que “configuran simbólicamente el sentido humano” dando lugar a varias cosmovisiones o axiologías. El lenguaje se convierte en “objeto y sujeto de interpretación”, pero en tanto que simbólica no lo considera con un interés meramente epistemológico sino propiamente antropológico. (...) El lenguaje queda así comprendido como relato de una determinada relación vivida, de una determinada experiencia antropológica³⁷.

La metodología planteada desde esta perspectiva filosófica sería una...

...interpretación (consciente) de los productos culturales (textos:ergon) como interpretaciones (simbólicas), como resultado de un proceso (energeia) en el que la realidad inmediatamente vivida, lo sentido en la oscuridad de la inconsciencia sale a la luz de la conciencia, aparece, se expresa, manifiesta o revela, trasponiéndose en imagen³⁸.

Desde esta perspectiva epistemológica la relación entre la cultura y sus formas de comunicación –documentación oficial, literatura, medios de comunicación...– es muy estrecha, y podría estar mediada por las categorías de “producción, distribución y consumo cultural”; si entendemos por cultura lo planteado por N. García Canclini: “el conjunto de fenómenos que contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a comprender, reproducir o transformar el sistema social”³⁹.

En todo este proceso, la comunicación –por ejemplo la literaria– es esencial. Por ello, como afirma Gabriel J. Pérez:

²⁹ A. Ortiz-Osés, *La razón afectiva*, San Esteban, Salamanca, 2000. Los subrayados son nuestros.

³⁰ Norman Birnbaum, “Reflexiones de un imperialista involuntario”, en www.elpais.es, viernes 7 de junio del 2002.

³¹ H-G. Gadamer, *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1977.

³² Luis Garagalza, *Introducción a la hermenéutica contemporánea. Cultura, simbolismo y sociedad*, Antropos, Barcelona, 2002, pp. 47-48.

³³ *Ibid.*, p. 48.

³⁴ *Ibid.*, p. 49.

³⁵ *Ibid.*, p. 50.

³⁶ A. Ortiz-Osés, *Comunicación y experiencia interhumana*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1977.

³⁷ Luis Garagalza, p. 54.

³⁸ *Ibid.*, p. 56.

³⁹ N. García Canclini, “Las políticas culturales en América Latina”, en Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación, CIESPAL, Quito, n°7 (jul-sept), 1983, p. 19.

La comunicación es cultura con intencionalidad comunicativa, y *cultura es comunicación*. (...) Concebimos, pues, la comunicación como el conjunto de fenómenos culturales que, como tales, producen significación y tienden a compartir “sentido”, a partir de las relaciones de los sujetos con su entorno y entre sí. En este sentido, asumimos la comunicación como interacción social productiva de mensajes.

El autor propone que “todo proceso de producción de significación, todo proceso de expresión sociocultural, es un proceso de comunicación o de intentos de comunicación que puede ser aprehendido, analizado y recreado como ‘mensaje’ o conjunto de ‘mensajes’”⁴⁰.

PARA UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN-COMUNICACIÓN Y CULTURA

En este apartado queremos reivindicar el carácter comunicativo de todo proceso educativo, ampliar el debate sobre la relación educación-comunicación que muchas veces se reduce al uso de los medios de comunicación en el proceso de formación de los jóvenes, y plantear la hipótesis de que la comunicación es en sí misma una herramienta pedagógica indispensable en la sociedad actual.

Comencemos con un juego de evidencias: no hay sociedad sin comunicación, no hay comunicación sin lenguajes y no hay posibilidad de interactuar con lenguajes si no se comunica, educa y se transmite estos códigos, este universo cultural-simbólico a las nuevas generaciones de la sociedad. En definitiva:

Algunos autores parten de definir la Comunicación como el aspecto dinámico de la cultura, esto es, como matriz de la actividad humana, pues consideran que en cualquier situación de interrelación es imposible dejar de comunicarse. Teniendo en cuenta, además, que la educación es una *práctica* cultural, concluyen que es de por sí un acto comunicativo. Sin embargo, tratándose de una forma especial de interacción por la cual el sistema social pretende

influir en el saber, la conducta y las formas de valoración de los individuos, la educación es también una modalidad especial de Comunicación pues se da una intencionalidad perfectiva por la cual se busca que el educando se acerque a un modelo normativo aceptado por el entorno social⁴¹.

Podemos observar la relación entre los dos conceptos, por eso se sugiere hablar de “educación-comunicación”.

Sigamos con evidencias: cuando nacemos, las “reglas del juego de la vida” ya están establecidas. Desde recién nacidos nos insertamos en un “mundo-lenguaje”, en un “mundo-de-la-vida” (*Lebenswelt*), que, según afirma Luis Garagalza, es “un *Lebenswelt* lingüísticamente constituido y lingüísticamente transmitido que se manifiesta, no como verdad que se tiene sino como verdad en la que se está”; y añade:

Efectivamente, cuando nosotros llegamos, el juego y el diálogo han comenzado ya. El hombre que somos llega siempre con retraso para la inauguración. Se inserta en un mundo-lenguaje que le habla y al (y en el) que es preciso comprender. Comprender es, así, no una opción entre otras, no una metodología junto o frente a otras: comprender es la condición permanente de lo humano. La orientación en el mundo (ética, política...) y el conocimiento del mundo implican siempre el momento de la comprensión. Y la comprensión se da en la interpretación (y como interpretación) de los mensajes transmitidos por el lenguaje. La interpretación comprensiva que somos es, por ello, la condición y el comienzo de todo conocimiento y de cualquier crítica.

(...)

La tradición, lo traído por el lenguaje (y contraído por la comunidad de los hablantes) es el espacio que nos contiene, el horizonte que nos entre-tiene: el soporte de nuestras experiencias compartidas, de nuestra conciencia (teórica y práctica). La tradición es historia efectual del sentido (y del sinsentido), historia efectual de la dominación y del poder, de la justicia y de la injusticia, de la felicidad y de la desdicha; es, en palabras de Habermas, “la cadena de interpretaciones a través de las cuales la pre-

comprensión del intérprete está objetivamente, y aun sin él saberlo, mediatizado por su objeto”⁴².

Ese “mundo-lenguaje” o “universo cultural-simbólico” es necesario comprenderlo para desempeñarnos en la vida, para orientarnos en el mundo. Y esta comprensión “se da en la interpretación (y como interpretación) de los mensajes transmitidos por el lenguaje”.

La educación, desde esta perspectiva, tiene que ayudar a que el estudiante *lea el mundo*, se apropie de los *lenguajes-mundo* y de las distintas *cosmovisiones* donde deberá desempeñarse en la vida. Esto supone un giro epistemológico y pedagógico porque “la filosofía –búsqueda y amor de la verdad– se realiza en el lenguaje”⁴³. Por lo que el proceso educativo debe hacer énfasis en dotar al educando de las herramientas comprensivas que permitan la apropiación de los diferentes lenguajes culturales, frente a la propuesta tradicional y positivista de hacer hincapié en el método explicativo de las ciencias naturales –causa y efecto.

Desde estos argumentos se plantea un cambio sustancial en la percepción y uso de los lenguajes. Como afirma Jesús Martín-Barbero, esto supone

...la profunda reorganización que atraviesa el mundo de los lenguajes y las escrituras; y la consiguiente *transformación de los modos de leer* que está dejando sin piso la obstinada identificación de la lectura con lo que atañe solamente al libro y no a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos) que hoy circulan⁴⁴.

Las nuevas tecnologías de la comunicación suponen grandes retos para la sociedad y, en especial, para la educación; como sugiere Martín Hopenhayn:

En el área educacional, más que contenidos curriculares, se requiere generar una disposición general

al cambio en las modalidades de aprender, comunicarse y producir. En este marco, es urgente mejorar la calidad y pertinencia del sistema educacional a fin de que éste cumpla una función estratégica en el tránsito de las sociedades nacionales hacia un orden global, competitivo y altamente interconectado, centrado en el paradigma de la sociedad del conocimiento. Es necesario, además, armonizar los progresos educativos con otro pilar de la sociedad de la información, a saber, el acceso al intercambio comunicacional por medios audiovisuales e interactivos, donde no sólo se juega la competitividad sino también la identidad cultural y, cada vez más, la participación ciudadana”⁴⁵.

Los humanos vivimos y aprehendemos el mundo como un mundo-exterior-interior esencialmente simbólico, construimos y reconstruimos mundos de sentido. Por lo tanto la educación-comunicación y la filosofía deben hacer “del sentido la clave del pensamiento”. Como dice Luis Garagalza, “esos símbolos que nos constituyen –que nos hostigan y nos protegen– señalan, marcan, proporcionan hitos que nos permiten deambular por un mundo común y propio. Señalan aspectos relevantes e irrelevantes, hacen posible el conocimiento y dirigen la acción”⁴⁶. En este momento de rearticulación de los universos simbólicos, de globalización, se hace imprescindible estudiar los ámbitos de producción, distribución y consumo de estos bienes simbólicos, o sea la comunicación entendida como los marcos de sentido socialmente contruidos y compartidos por un grupo humano.

La educación ya no debe ser transmisión de datos, conocimientos..., sino debe aportar al educando mecanismos de interpretación que le permitan comprender el mundo, lo externo, la “realidad”. Paso previo para situarse en el mundo, para ser autoconsciente de los mecanismos que articulan la realidad, la sociedad; y para participar como persona

⁴⁰ Gabriel J. Pérez, “El mensaje: una opción académica”, revista *Signo y Pensamiento*, vol. 4, año 4, 2º semestre, 1985, pp. 57-65.

⁴¹ Germán Muñoz y Martha Marín, *Diálogos Estratégicos en Comunicación y Cultura*, Colciencias, Bogotá, Abril de 2002, p. 21.

⁴² Luis Garagalza, *Introducción a la hermenéutica contemporánea. Cultura, simbolismo y sociedad*, Anthropos, Barcelona, 2002, pp. XIII-XIV.

⁴³ *Ibid.*, p. XI.

⁴⁴ Jesús Martín-Barbero, Oficio de cartógrafo. *Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2002, p. 330.

⁴⁵ Martín Hopenhayn, Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana, Informe Naciones Unidas-Cepal-Eclac, Santiago de Chile, enero de 2003, p. 5.

⁴⁶ L. Garagalza, *op. cit.*, p. XVIII.

autónoma en la construcción de mundo, de sociedad y de cultura. *La Educación tiene la función social de dotar al educando/a de una "interpretación comprensora de la realidad", para comprender la realidad hay que interpretarla, hay que encontrarle sentido.* Con este tipo de propuestas educativas se formarían personas autónomas, críticas, que comprendan los mecanismos-códigos que articulan la sociedad y por ende sepan desempeñarse en la vida y puedan participar activamente en ella.

Frente a estas propuestas, la educación tradicional basada en la transmisión de datos acaba formando personas heterónomas que no comprenden los mecanismos que articulan la sociedad, el "mundo de la vida" y que, en definitiva, no participan en su construcción, porque en su proceso de formación no les han proporcionado las herramientas para ello. En este modelo educativo tradicional,

...el carácter general del modelo comunicativo tiende a ser unidireccional, es decir, que el flujo informativo y la circulación del saber va del profesor al alumno. Esta estructura implica verticalidad y autoritarismo en la medida en que el maestro se asume como el poseedor de la verdad y como el único autorizado para interpretar el mundo y hacer la exégesis de los textos escolares. Este modelo se sustenta en el anti-valor del desconocimiento del otro, en el rechazo de otros saberes diferentes a los poseídos por el maestro y escritos en los libros de enseñanza. Al decir de M. Kaplún (1993), este es un tipo de Comunicación educativa instrumentalizada, que propende por una formación individuada –dirigida a individuos aislados–, que cierra los espacios de Comunicación y no valora el diálogo, y que, por último, imparte una enseñanza homogenizada y no le interesa la expresión autónoma, ni oral ni escrita, del estudiante⁴⁷.

La Educación, al imponer una visión que es superior a otras, se convierte en muchas ocasiones en un "catecismo laico" que el educando tiene que estudiar,

aprender y recitar, sin dar posibilidad de criticar o racionalizar los contenidos que se transmiten. ¿Dónde queda la comunicación en este proceso educativo? De esta manera, la educación se convierte en incomunicación y en violencia simbólica, porque acaba limitando la capacidad comunicativa-creadora del individuo. Le quita al ser humano su característica primordial, que nos diferencia del resto de los animales, el crear su propia cultura, sociedad, identidad o conocimiento. Como dice Ambrogio Adamoli: "La actitud religiosa en educación, en cuanto impide el conocimiento creativo y crítico, es la negación misma del hombre en su derecho a realizarse como sujeto de conocimiento"⁴⁸.

La pedagogía hegemónica hace desaparecer enérgicamente el sentido de la posibilidad de acción del individuo-ciudadano-creador porque produce un marco extremadamente estrecho donde define lo que es correcto o incorrecto, lo que es posible o imposible, en definitiva lo que es "realidad" o "razón" y lo que no. Pero "lo correcto", esa "realidad basada en la razón" debe ser impuesta enérgicamente –"violencia simbólica" en palabras de Pierre Bourdieu–. Como dice Estanislao Zuleta, "el hombre que escapa a ese marco adquiere, pues, la posibilidad de concebir lo real a partir de una interpretación nueva con relación a la interpretación que le han impuesto"⁴⁹.

Un paso previo imprescindible, entonces, para la participación del individuo en su sociedad, es la comprensión de la realidad, de las "leyes" que rigen su mundo cultural; y todo parte del nivel de autoconciencia que se tenga. Como afirma Joao Francisco de Souza, "toda comprensión de la realidad ya tiene que plantear las perspectivas de su transformación"⁵⁰.

Proponemos una educación que hace del sentido la clave de su funcionamiento, que ayuda a que el alumno y la alumna tengan capacidad de interpretar los símbolos del mundo de la vida, que comprenda su funcionamiento y re-construya su mundo a través, a su vez, de la construcción de "mundos de sentido"

que tienen que ser comunicados simbólicamente, por medio de la utilización sistemática de los distintos lenguajes comunicativos. En definitiva, la educación debería proporcionar una interpretación comprensora de la realidad en clave simbólica. El individuo se poseerá a sí mismo, se conocerá y conocerá el mundo, expresará lo que tiene en su interior, cuando tenga las claves simbólicas para desentrañar y comprender la realidad.

Guillermo Hoyos afirma:

Los jóvenes se mueven más en la dimensión estética que en la racionalidad iluminista. Esto no significa tanto una relación especial con el arte, sino más bien una comprensión del mundo desde las formas sensibles, desde el gusto, la relación simbólica, las microfísicas del poder en el ámbito de lo cotidiano: desde aquí cobra sentido para las culturas juveniles todo lo demás. (...) Lo que constituye lo social, la solidaridad, la reciprocidad, y de una nueva forma lo político se articula para el joven de hoy en el mundo de lo simbólico: en él se producen, circulan y se intercambian los más diversos imaginarios⁵¹.

El dominio del mundo de lo simbólico, de los lenguajes, permitirá al educando su mejor desempeño en la sociedad; por lo tanto la educación, además de proporcionarle las condiciones para formarse como profesional, debe colaborar en la formación de ciudadanos comprometidos con la sociedad. De acuerdo con Souza:

Nuestra competencia fundamental tiene que ser la de incidir en la comprensión de las dinámicas de las relaciones sociales para que sustenten formas de convivencia dignas de lo humano, éticas, en tanto se inspiran en el bien común. (...) El problema fundamental de la educación es la convivencia humana, a ella debe servir⁵².

Esta función se hace más apremiante en las difíciles condiciones de violencia de países como Colombia, donde la formación para la ciudadanía se convierte en un ejercicio de supervivencia de la sociedad; este debe

ser el *ethos* de la universidad. Un proceso educativo que pretenda formar ciudadanos además de profesionales deberá crear los espacios de comunicación y diálogo donde se pueda re-conocer al otro, la diferencia, y en ese "espejo" conocerme a mí mismo, reconocer en el otro, siempre, a un interlocutor válido, aunque diferente. Como afirma Joao F. de Souza:

Sin la tolerancia no hay negociación; es desde allí desde donde tenemos que entablar negociaciones, pactar, porque si no hay algunos procesos mínimos de reconocimiento autocrítico y de tolerancia, la acción política es imposible. Claro que no tenemos que consensar todo, pero sí hay necesidad de algunos consensos para no paralizarnos, para no echarlo todo a perder⁵³.

La universidad debe ser un espacio donde el educando comprenda que los conflictos se resuelven comunicativamente, con una actitud dialogal. Esto supone un cambio fundamental porque otorga a la educación un carácter esencialmente comunicativo, de diálogo, de debate de argumentos, de flujo bidireccional, de reconocimiento del otro, de ejercicio de ciudadanía participativa. Esta educación-comunicación debe tener como eje de su sentido, la tolerancia y la superación de los dogmatismos. En palabras de Guillermo Hoyos:

La comunicación conforma una universidad crítica, abierta a los problemas del entorno, comprometida con la comunidad. La educación en valores comienza por asumir como valor fundamental de la convivencia el diálogo, que deja de ser mero medio pedagógico para convertirse en forma de participación y en propedéutica de apropiación de la gramática de lo político. Las estructuras comunicativas del mundo de la vida permiten vincular el pluralismo razonable y el consenso como etapas de un proceso de participación política y de génesis democrática del Estado social de derecho. Con esto la democracia participativa es a la vez vida de la sociedad civil, al reconstruir la solidaridad, y procedimiento para llegar a consensos y disensos de relevancia política, jurídica y constitucional⁵⁴.

⁴⁷ Germán Muñoz y Martha Marín, *op. cit.*, p. 24.

⁴⁸ Ambrogio Adamoli, "Violencia y Educación", en *Violencia y Religiosidad*, Ed. Escuela Colombiana de Ingeniería, Santafé de Bogotá, 1996, p. 48.

⁴⁹ Estanislao Zuleta, *El Quijote, un nuevo sentido de la aventura*, Hombre Nuevo Editores, Medellín, 2000, p. 197.

⁵⁰ Joao Francisco de Souza, *Prospectiva del Currículo en América Latina*, Universidad Federal de Pernambuco, Brasil, documento mimeografiado.

⁵¹ Guillermo Hoyos Vásquez, "El ethos de la universidad" en Revista *UIS-Humanidades*, vol. 27, n° 1, enero-junio de 1998, pp. 19-20.

⁵² Joao F. de Souza, *op. cit.*

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ G. Hoyos, *op. cit.*, p. 23.

Debemos entonces abrir el concepto de comunicación, tan ligado en el pensamiento común a los medios de comunicación, y generar categorías más amplias que rescaten la importancia de la comunicación en la sociedad; una categoría como “comunicabilidad”, entendida como

...el concepto en parte habermasiano de “una comunicación libre de dominio” en la que el consenso es producto de un diálogo racional. Ahora bien, la formulación de Habermas presenta una serie de problemas entre el que sobresale el carecer de un examen pormenorizado de las estrategias y recursos de los que dispone el poder para bloquear el diálogo libre de restricciones⁵⁵.

Esto supone el intento por crear el mayor número posible de espacios comunicativos dentro de la sociedad, entre ellos el proceso educativo:

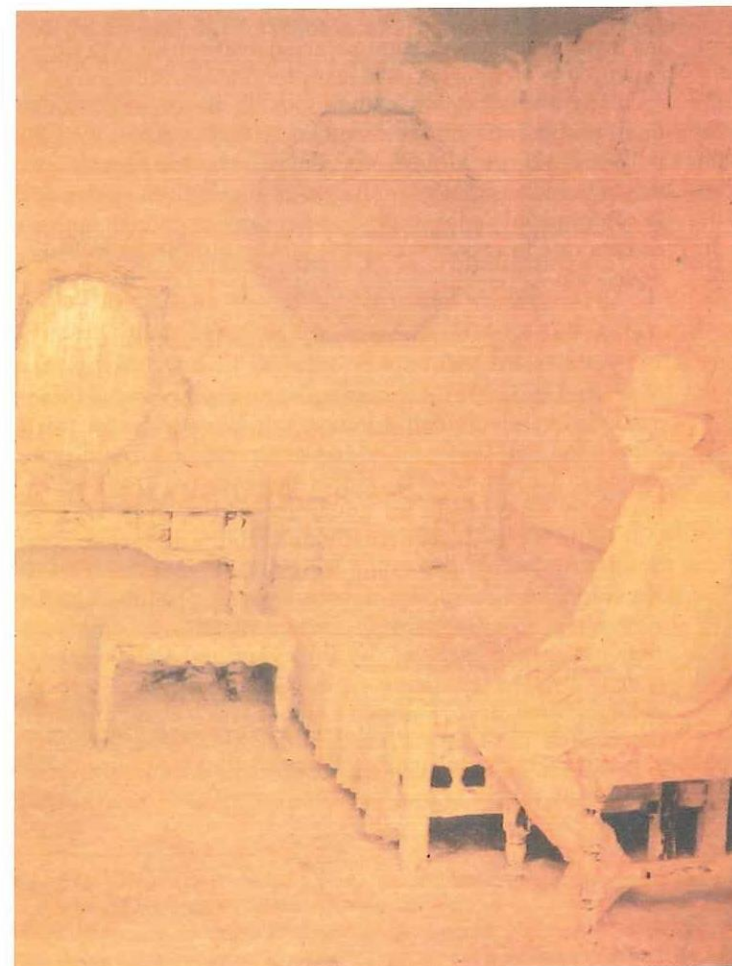
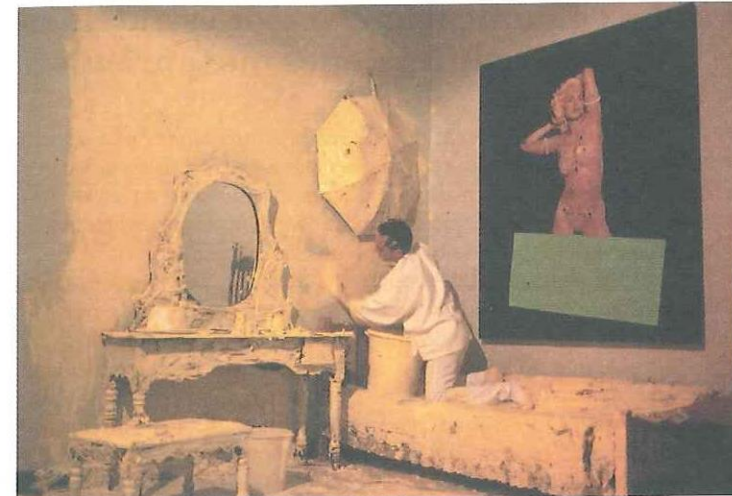
Es tarea de la Comunicación-Educación promover el desarrollo de competencias comunicativas acordes con el entorno infocomunicacional de la sociedad contemporánea; participar activamente en la constitución de un sujeto de convivencia, de interpelación a las instituciones y de gestión de organizaciones (comunitarias y otras)⁵⁶.

La universidad debe convertirse en el espacio de diálogo de sentidos, de negociación-argumentación, de convivencia y diálogo de conocimientos. Este diálogo de saberes convierte a la educación en comunicación, en espacio de comunicabilidad que permite a

los individuos interactuar a través de los distintos lenguajes y propiciar espacios de diálogo y ciudadanía. Esto posibilita, además de formar profesionales, preparar ciudadanos que reconocen al otro como interlocutor válido, formar ciudadanos participantes en el desarrollo de su sociedad, además del propio. Por ello, la educación debe tener la responsabilidad ética y social de contribuir a mejorar la convivencia en la sociedad, convirtiendo el proceso de educación en *educabilidad*, superando la perspectiva de socialización del joven ciudadano o ciudadana, y creando más bien la posibilidad de un espacio de sociabilidad.

CONCLUSIÓN

El intento por cartografiar el papel de la comunicación en la sociedad nos encamina por los senderos de la interpretación de las culturas, por los universos de sentidos constituidos a partir de mojones simbólicos, entendidos como señales que se colocan en el camino de la vida, que sirven para que la persona se ubique en el mundo y como guía de la acción personal y social. Por eso la función esencial de la educación debe ser ayudar al educando a tener las herramientas básicas para poder leer simbólicamente –interpretar– su mundo, para que se apropie del mundo de significaciones del colectivo social donde se desempeña; ello le permitirá convertirse en ciudadano o ciudadana activa, constructor simbólico de la realidad que le rodea. La batalla por el capital simbólico está servida.



CUBRIMIENTO, 1993

Performance. Sala Santafé, planetario Distrital.
Primer premio XIV Salón de Arte Joven.

⁵⁵ Blanca Muñoz, “Ideología y dominación simbólica en el modelo cultural post-industrial: para un proyecto teórico y temático de semiología crítica”, en Revista *Anthropos*, n° 186, septiembre-octubre, Barcelona, 1999, p. 72.

⁵⁶ G. Muñoz y M. Marín, *op. cit.*, p. 17.

Communication: strategic vector of learning organizations

Summary: The Learning-Organization system is a trend that has captured the attention of administrators and managers who, in this era of globalization, are looking at these systems as an alternative option to promote not only changes and innovations, but also the posing of urgent challenges from all kind of organizations.

Nevertheless, proposals adopt a more communicative approach rather than a linear trend. Proposals also look at participation in terms of creative activities and brainstorming that are not linked to the communication systems within organizations. Instead, they occupy themselves the place of sporadic activities of a plan. In short, communication is considered a tool and not as a transversal axis of management.

In these terms, an analysis is proposed with the purpose of not only building a theory regarding the problem but also finding alternatives that could be transformed in contributions for the understanding of situations, as communication research moves in this direction.

Therefore, the learning organization proposal is analyzed based on the Science and Technology Mission documents. Then, this proposal is related to the contributions that, from Organizational Communication, allow the analysis of complexity in learning organizations that, in turn, is the same level of complexity found in the communication-culture-education axis.

Keywords: Communication, education, culture.



La comunicación: vector estratégico de las organizaciones que aprenden

Resumen: La estrategia de las *organizaciones que aprenden* ha ocupado la atención de administradores y gestores que, en esta época de globalización, encuentran en ella la alternativa de promover cambios e innovaciones, como retos inaplazables de todo tipo de organización.

No obstante, las propuestas adoptan por lo general un enfoque comunicativo de tipo lineal y consideran la participación en términos de actividades de creación, de lluvia de ideas, que no se enlazan con los sistemas de comunicación de las organizaciones, sino que se conciben como actividades esporádicas que acompañan un plan. En síntesis, se piensa la comunicación como herramienta y no como eje transversal de la gestión.

En estos términos se propone la reflexión, no con el ánimo de construir teoría con respecto al problema, sino de evidenciar alternativas que podrían, en la medida en que las investigaciones en comunicación avancen en esta línea, convertirse en aportes para comprender las situaciones.

Para ello se analiza la propuesta de organizaciones que aprenden desde los documentos de la misión Ciencia y Tecnología, para luego relacionarla con los aportes que desde la comunicación organizacional permiten evidenciar la complejidad de las organizaciones que aprenden, que no es otra que la encontrada en el eje comunicación, cultura, educación.

Palabras clave: Comunicación, educación, cultura.

Martha Lucía Mejía Suárez: Comunicadora social periodista de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB; especialista en Gerencia de la Comunicación Organizacional de la Universidad Pontificia Bolivariana, UPB, Bucaramanga, y especialista en Educación con Nuevas Tecnologías de la UNAB. En la actualidad adelanta la maestría en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander, UIS. Ha sido periodista de los diarios Vanguardia Liberal y La República; coordinadora de comunicaciones en empresas regionales y en la Feria Internacional del Calzado, Leather Collection. Participó en la mesa de desarrollo social del Programa Bucaramanga Competitiva y como miembro del Comité de Asuntos Ambientales de la ANDI, seccional Bucaramanga. Se ha desempeñado como docente universitaria en la UNAB y la UPB.

La comunicación: vector estratégico de las organizaciones que aprenden¹

Martha Lucía Mejía Suárez

El tema de las *organizaciones que aprenden* no es nuevo, pero, como todo lo que llega a nuestro medio, se conoció en Colombia en 1991, cuando la denominada Comisión de Sabios entregó al Gobierno Nacional, siendo presidente César Gaviria Trujillo, un documento en el cual se aprecian las líneas de acción que deben seguirse en los próximos 25 años para apoyar el desarrollo del país. En el informe "Colombia al filo de la oportunidad" (Presidencia de la República: 1996), en el cual se condensa la propuesta de la Comisión, se hace énfasis en la transformación de las actuales organizaciones educativas, oficiales, industriales y sociales en núcleos colectivos y públicos que garanticen el desarrollo social e institucional, mediante acciones orientadas a la educación, la investigación y la producción.

¿De dónde viene la idea? El concepto de organizaciones que aprenden se identifica a partir de los programas de calidad, según los cuales una organización, cualquiera que sea su proyecto, tiene que pensarse en términos de mejoramiento continuo y orientarse hacia el servicio. En los 90 el concepto se concreta en las propuestas de autores como Peter Drucker, quien se refiere al tema, al especificar por qué las organizaciones tienen que prepararse para actuar en la sociedad del conocimiento y la información, mediante una actitud permanente de aprendizaje².

Paralela a esta concepción, en Norteamérica y Europa, es la de la comunicación como estrategia de gestión, según la cual el proyecto de organización debía comunicarse para garantizar el aprendizaje continuo y el logro de una mayor competitividad.

En este contexto de la sociedad del conocimiento y la información se comprende la idea de que es en las organizaciones donde se ofrecen mayores alternativas para el desarrollo de un país. Igual apreciación se encuentra en las palabras de Joan Costa, investigador español, cuando describe a las organizaciones como "organismos de alta complejidad inmersos en un universo de cambios constantes y en expansión: los mercados, las instituciones, la sociedad, el mundo global"³.

Lo que no se incluye en las propuestas es la situación particular de las organizaciones latinoamericanas. De hecho, al analizar la propuesta de Drucker se entiende que en su desarrollo no se admite la diversidad cultural que en nuestro medio es habitual; no se habla de las incoherencias de las estructuras organizacionales, copiadas del capitalismo y gestionadas, algunas desde las propuestas modernas y otras mediante relaciones de propiedad y dominio feudal. En la visión del comunicador Costa la propuesta cultural es más abierta, pero su experiencia se relaciona más con estructuras organizacionales menos caóticas que las nuestras.

¹ Adaptación del texto correspondiente al problema y marco teórico del proyecto de investigación: "La comunicación como vector estratégico de las organizaciones que aprenden".

² Drucker, Peter, *La Sociedad Postcapitalista*, Bogotá, Norma, 1996, p. 52.

³ Costa, Joan, *Comunicación en acción. Informe sobre la nueva cultura de la gestión*, Barcelona, Paidós, 1999, p. 13.

La Comisión de Sabios sí destaca, como problemas para comprender el concepto, las dificultades para acceder a él por la debilidad de los sistemas de difusión y por la poca permeabilidad que existe en las organizaciones colombianas para pensar las nuevas propuestas y traducirlas en innovación; una consideración que remite al problema de nuestra cultura.

En nuestro medio, hablar de organizaciones que aprenden impone la urgencia por desarrollar el tema desde las culturas particulares y de la forma como se intenta la construcción de un discurso común y compartido. Impone también la urgencia por encontrar la relación entre la cultura y su discurso, con la estructura organizacional y la forma como el colectivo conoce y aprende a desarrollar su acción.

El reto implica también cambios en la concepción de la comunicación organizacional: ya no ligada a procesos de producción, sino enlazada a la existencia de un eje estratégico de desarrollo: la comunicación misma, hecho que lleva a pensarla en condiciones diferentes y a partir de fundamentos más ligados a la disciplina que al oficio de comunicar.

Por tanto, el problema no se soluciona con crear espacios de interacción para compartir conocimiento; incluye estrategias para aprender a aprender, aprender a reconocerse a sí mismo como organización, aprender a dialogar como organización, aprender a reconocer el discurso propio para luego proyectarlo.

ORGANIZACIÓN Y APRENDIZAJE PARA EL CAMBIO Y LA INNOVACIÓN

La razón fundamental para pensar la organización en términos de aprendizaje radica en el hecho de que es en ella donde ocurre la mayor parte del aprendizaje individual y colectivo y en donde se produce y aplica casi la totalidad del conocimiento y la innovación. La organización es generadora de cambios y es a través de ella que las personas contribuyen con su trabajo al funcionamiento de la sociedad y a la vez se hacen partícipes de la cultura.

Este papel dinámico dista mucho de las organizaciones tradicionales, centradas en la producción, con responsabilidades económicas mas no integrales. Está lejos también de la consideración de una comunicación organizacional restringida a la producción de medios: boletines, periódicos, carteleros y acciones externas ligadas a la producción audiovisual o al manejo de oficinas de prensa.

De ahí la importancia de pensar en su renovación permanente para ser coherentes con el mundo moderno. Pero entonces, ¿en qué términos se habla del aprendizaje y de la comunicación que en ellas se debería verificar?.

El aprendizaje al que se alude en la agenda de organizaciones que aprenden en Colombia es el del proceso amplio y continuo para adquirir conocimiento y habilidades para sobrevivir y responder creativamente a los cambios del medio y así evolucionar y progresar⁴. Esto nos ubica ante un concepto de aprendizaje como construcción, que reside en la memoria tanto individual como colectiva; que se construye y consolida mediante la experiencia —la acción, diría Druker—. Nos ubica igualmente en la comunicación como acción que comparte visiones y construye sentidos alrededor de proyectos comunes.

En ese movimiento continuo se efectúa el conocimiento, que adquiere valor y logra propósitos evolutivos cuando se aplica a fines concretos y se integra a tareas específicas que contribuyen igualmente al desarrollo individual y social. Es mediante la acción de sus miembros como las organizaciones aprenden y establecen modos institucionalizados de comportamiento, con el objeto de adaptarse a los cambios en el medio. Este aprendizaje se concreta en nuevos conocimientos y experiencias que residen en la memoria individual y colectiva y en los diferentes medios y dispositivos para retener esos conocimientos⁵.

Nos acercamos aquí al tema de cultura organizacional que se construye y comunica permanentemente, y que depende para su desarrollo de estrategias comunicativas. Esta dinámica construye

⁴ Informe de la Comisión de Sabios. *Colombia al filo de la oportunidad*, Presidencia de la República, Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional, Colciencias, Bogotá, TM Editores, 1996.

⁵ *Ibid.*

y consolida modelos mentales que, en la medida en que son compartidos por los públicos interlocutores de la organización, caracterizan una cultura específica. El problema, en nuestro medio, radica en que esos modelos son estáticos, pensados como verdades absolutas que impiden a la organización realizar cambios. Los miembros de la Comisión identifican la causa cuando afirman que, en las organizaciones, los procesos de aprendizaje son puramente instrumentales, hecho que las ata a comportamientos rutinarios e ineficaces.

La experiencia desde la academia lo confirma. En un estudio realizado en el año 2001 sobre la situación de la comunicación organizacional en Bucaramanga, los gerentes de las organizaciones productivas estudiadas afirmaron que la capacitación (idea con la cual se relaciona el aprendizaje) se circunscribe al ámbito técnico y operativo. Ahora bien, en los acercamientos a organizaciones se evidenció en uno solo de los casos la acción formativa en la cual se incluía la capacitación técnica y la formación del ser humano, pero sólo como un mecanismo para mejorar un clima organizacional tenso; no se trataba de una acción que motivara el aprendizaje en términos de creatividad e innovación. Otro detalle que confirma la tesis es la idea de quienes gestionan las organizaciones: “Si así me ha funcionado durante 20 años, ¿por qué tengo que cambiar?”.

La situación muestra una relación directa con la idea de comunicación: esas mismas organizaciones manifestaron un concepto instrumental de la acción, ligado a la producción en medios.

Ante este panorama parece que estuviera lejos la figura de las organizaciones eficientes que aprenden y se transforman creativamente. En últimas, las que integran el vector comunicación a su dinámica de desarrollo integral para adaptarse a los cambios, para integrarse y para crear nuevas realidades.

En estos términos, la organización eficiente conoce las transformaciones que en el mundo se generan y que continuamente se mueven, sabe cómo ubicar su proyecto en ese sistema social y adaptarlo, desde

sus propios recursos y saberes, para actuar y modificar igualmente su funcionamiento.

Es la misma que desarrolla competencias para llevar a cabo su proceso de socialización. Es cuando se pregunta por la forma como el entorno afecta su proyecto y cómo su mismo proyecto contribuye a modificar el entorno. En términos de aprendizaje nos remite al modelo de aprendizaje propuesto por Jean Piaget⁶, que mediante procesos de acomodación y asimilación garantiza el movimiento y el desarrollo de los sujetos.

Desde la comunicación, es posible garantizar un diálogo permanente entre la organización y su entorno para consolidar procesos de identidad y de desarrollo social e institucional. No obstante, las organizaciones aún no disponen de modelos avanzados que les permitan llegar a estas metas. ¿A qué tipo de modelos se hace referencia? Una opción la ofrece Joan Costa, al advertir que se trata de modelos “para una cultura que ya no es la de la producción sino la de las relaciones, el conocimiento y la gestión eficaz de las comunicaciones y la información”⁷.

LA CULTURA COMO UNIVERSO

Una constante se aprecia en esta comprensión del tema: los modelos mentales a los que se hacía referencia se consolidan, se comunican y se asumen como propios; es decir, se convierten en esa manera particular de percibir, pensar, sentir, comprender y ser organización. No surgen de la nada: encuentran su origen en la misma sociedad, en la cultura regional, y se desarrollan de manera particular en cada organización según su proyecto y su evolución histórica.

Una aproximación al tema se encuentra en la propuesta del teórico norteamericano Gary Kreps, para quien las culturas de organización tienen virtualmente las mismas características que las culturas sociales; ambas se desarrollan por medio de la interacción humana y son el resultado de la experiencia social⁸.

El concepto se comprende en un estudio realizado por la firma norteamericana Monitor Company,

⁶ Evans, Richard, *Piaget: cos'è la psicologia*, Roma, Newton Compton Editori, 1979, p. 104.

⁷ *Op. cit.*, Costa, 1999, p. 13.

⁸ Kreps, Gary, *Organizational Communication. Theory and practice*, New York, Longman, 1990, p. 136.

contratado por la administración Gaviria para cinco ciudades colombianas, en el cual se dedica un apartado a las características de la cultura regional que se aprecia en Bucaramanga, llamado *Bucaramanga – Ciudad enigmática*⁹. En él se evidencian rasgos culturales precisos como la introspección, el individualismo, la marcada tendencia a ahorrar y no a invertir, el miedo a tomar riesgos, la visión cortoplacista y la idea fatalista de futuro. Todos afectan las culturas organizacionales y, por ende, su capacidad para comunicar y aprender.

No es gratuito que en nuestro medio las organizaciones sean pequeñas, como pequeños son sus proyectos en términos de competitividad. Aquí no sólo se hace referencia a proyectos de producción industrial sino que se incluyen los gubernamentales y sociales. Fruto del contacto con organizaciones en los talleres de investigación y producción del énfasis en Comunicación Organizacional (UNAB: 1999-2003), se evidencian rasgos de las culturas organizacionales que en nada desmienten el informe Monitor:

- No se invierte en desarrollo integral ni en el largo plazo.
- El excesivo respeto a la tradición impide un acercamiento al cambio.
- La figura del fundador, en lugar de inspirar cambios, genera celo por conservar los modelos mentales desarrollados en el proyecto inicial.
- La participación es mínima: se restringe a la realización de tareas, hecho que es coherente con el excesivo individualismo a la hora de cooperar y explorar en el conocimiento.
- Los proyectos que se adelantan en las organizaciones son guardados con recelo por sus responsables, al punto que se restringe el acceso a información, importante para el desarrollo colectivo.
- Los sistemas de información, diseñados idealmente para compartir problemas y soluciones, se convierten en depósitos de registros que poco contribuyen a la generación de conocimiento acerca del proyecto de organización; la información que sería para el uso de quien la necesita, por lo general permanece en los archivos individuales de las personas, sin compartirla.

⁹ Cámara de Comercio de Bogotá, Vicepresidencia de Planeación, *Informe Monitor*, traducción resumida no oficial del informe final presentado por la Compañía Monitor: *Crear la Ventaja competitiva de Colombia*, Bogotá, febrero de 1994.

- El papel de la comunicación es estrecho: se restringe a los sistemas de información que se materializan en medios, igualmente informativos, que tienen como finalidad dar a conocer sucesos, procesos y tareas para la operación. Son sistemas propios de organizaciones tradicionales con estructuras piramidales que hablan desde la cúspide para que los otros “aprendan” lo que se dice, actúen según lo que se dispone y respondan en términos igualmente informativos: sí o no.

Desde este panorama, los supuestos que parten de otros contextos culturales acerca de una organización que aprende parecen lejanos de las posibilidades de la ciudad, pero tal como se argumenta en los informes Monitor y de la Comisión de Sabios, no es un reto que se pueda aplazar.

EL PAPEL DE LA COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL

Las organizaciones de Bucaramanga y su área metropolitana no pueden sustraerse al cambio; al contrario, requieren de estudio y del diseño de estrategias que las ayuden a hacer posible su transformación. Por ello, si se aplicaran directamente modelos de intervención habituales en comunicación organizacional, sin considerar la cultura regional y la forma como ésta se traduce en las organizaciones, se incurriría en acciones de agresión que en nada benefician su desarrollo. Lo importante aquí es conocer el contexto, investigar la forma como están adoptando mecanismos propios de organizaciones que aprenden, para aportar, desde la comunicación, estrategias apropiadas para su cambio.

El informe de la Comisión de Sabios es preciso en las recomendaciones sobre el tema. Las comunicaciones en organizaciones que aprenden son procesos:

- Abiertos, participativos, frecuentes, que se llevan a cabo sin temores y donde la información es para el uso de quien la requiera.
- Que incentivan los espacios de formación en los cuales las personas aprenden a trabajar, a explorar y a experimentar en equipo.

Hablamos por tanto de la comunicación que estimula la capacidad para dialogar, la reflexión y el pensamiento sistémico; la misma comunicación que estimula la capacidad para percibir los cambios que ocurren en el entorno¹⁰.

Esto nos ubica nuevamente en un concepto de comunicación para la gestión, lo que denomina Joan Costa *un nuevo paradigma*, un modo holístico de concebir y gestionar las organizaciones¹¹. La novedad es que ya no se pueden abordar los problemas aislados sino integralmente. Porque es preciso descubrir qué efectos diferentes tienen causas comunes.

El nuevo paradigma del cual habla el comunicador tiene cuatro epicentros: identidad, cultura, acción y comunicación, coherentes con las propuestas de organizaciones que aprenden, en las cuales estos elementos son constantes para su comprensión. Costa los denomina “vectores de gestión” que atraviesan y enriquecen todos los procesos de la dinámica global de la organización. Otros autores, como el norteamericano Daniel Scheinsohn y el chileno Francisco Javier Garrido, más de la línea de la planeación estratégica, los llaman ejes estratégicos de desarrollo organizacional¹².

Siguiendo con Costa, la forma como se comprende el paradigma es mediante la relación cultura-comunicación-acción: la cultura es acción en sí misma y en ese orden de ideas la propuesta es llevar a las organizaciones a una cultura de la comunicación. En sus palabras: “Toda acción, todo acto, significa, y con ello comunica. Incluso con independencia de la voluntad de quien lo hace. Y toda comunicación es una acción, un modo de actuar de unos con otros”¹³.

Desde esta perspectiva, el abordaje del problema se realiza en dos niveles. En el primero, más general, se busca la comprensión de aquellas condiciones del entorno social que tienen en común los miembros que

hacen parte de la organización; esto es, los rasgos de su cultura, la forma como se comunican y las relaciones que establecen para hacer posible la interacción. En un segundo nivel, más particular referido a la organización, se centra la atención en la comunicación que sólo es posible si los sujetos involucrados comparten elementos de conocimiento. En este contexto, se fomenta la cultura con la experiencia, el aprendizaje, la educación, los repertorios y los códigos.

El paradigma se enriquece con la relación proyecto-institución-comunicación. Pascale Weil, especialista francesa en Comunicación Institucional, lo había evidenciado cuando destacaba que la empresa no era un núcleo de producción industrial sino un proyecto que se emprende y que como tal debe ser comunicado y compartido tanto dentro como fuera de la organización¹⁴. Desde su enfoque, la comunicación es pertinente en la medida en que apoya la traducción del proyecto de organización en un discurso mediante el cual se establecen relaciones tanto internas como externas, en continua transformación. Esa traducción no es otra cosa que llevar al discurso institucional la construcción de conocimiento producto de experiencias de aprendizaje continuo.

Este sentido lo aclara Joan Costa cuando afirma que la empresa es un proyecto constante y perdurable, que representa la inteligencia de toda la organización¹⁵.

Desde estos supuestos, el autor aporta los seis vectores que han de regir la praxis de una nueva cultura unitaria de la gestión e imponer, además, el valor de su identidad y de su imagen corporativa:

- Proyecto de empresa
- Productos y servicios
- Procesos e instrumentos de producción y control
- Plan de acción
- Plan de comunicación
- Proyección del futuro de la empresa

¹⁰ *Op. cit.*, Comisión, p. 114.

¹¹ *Op. cit.*, Costa, 1999, p. 120.

¹² Scheinsohn, Daniel, Más allá de la imagen corporativa, Buenos Aires, Ediciones Macchi, 1997. También, ver Garrido, Francisco Javier, *Comunicación Estratégica*, Barcelona, Gestión 2000.com, 2001.

¹³ *Ibid.*, p. 23.

¹⁴ Weil, Pascale, *La Comunicación Global*, Barcelona, Paidós, 1992, p. 117.

¹⁵ *Op. Cit.* Costa, 1999, p. 101.

La última pieza corresponde a la comunicación como agente de gestión, o en palabras del mexicano Abraham Nosnik, la comunicación productiva¹⁶, esto es, que precisa de un sistema en el que se descubre y comunica el corazón ideológico de la organización; se diseñan y comunican las reglas de juego y se garantiza una gestión coherente, congruente y consistente.

La propuesta obliga a la creación de un sistema de gestión de la comunicación que permita a los públicos internos y externos asumir su papel de interlocutores, contando para ello con una infraestructura comunicativa y un plan estratégico claro que hagan viable su misión de construir organización. En otras palabras, la gestión de la comunicación se relaciona con las estrategias de motivación, reconocimiento y medición definidas como esenciales para alcanzar la meta de organizaciones que aprenden.

En coherencia con estos supuestos, hablamos de gestores líderes, forjadores de cultura que son guías, educadores y facilitadores del trabajo; de quienes formulan y encarnan los principios y valores de la organización, de quienes entusiasman, aúnan las competencias de sus colaboradores y facilitan la participación; de quienes delegan las responsabilidades para crear conjuntos organizados para el aprendizaje y no islas de poder donde el conocimiento se dogmatiza. Son en últimas quienes acercan a la organización al ideal de competitividad, entendida como la "capacidad para seguir participando en el cambiante juego global teniendo en cuenta las competencias de los actores y sus habilidades para la cooperación en escenarios cada vez más exigentes"¹⁷.

EN LA PRÁCTICA: DIRECCIÓN O GERENCIA DE COMUNICACIONES

La idea de un comunicador tradicional, más ligado a procesos de producción informativa que a la comunicación estratégica, está lejos de ofrecer soluciones

para responder al reto de las organizaciones que aprenden. En este sentido, y tratando de ofrecer alternativas para el ejercicio profesional, conviene rescatar lo que en la misma línea plantea Joan Costa.

Se trata de una figura nueva y desconocida, pero no ajena a las necesidades de las organizaciones, que hasta ahora se ha intentado cubrir, de manera intuitiva, con especialistas en técnicas de publicidad y periodismo. Esta paradoja entre necesidad y desconocimiento es la que ha impulsado el surgimiento del director de comunicaciones, con una personalidad, formación, posición en la estructura organizacional y las funciones que debe asumir tanto fuera como dentro de la empresa¹⁸.

El director de comunicaciones es un comunicador organizacional con conocimiento en teoría de sistemas, estrategias de comunicación y manejo de lenguaje, especialmente conocimientos desde la semiótica. Esta formación multidisciplinar le permite construir su trabajo en el nivel operativo y de coordinación. Alcanza su nivel de dirección con estudios de gestión empresarial o gestión de la comunicación organizacional, que le permiten ubicarse más en la lógica empresarial-institucional. Su tercera fuente de formación se encuentra en el mercadeo estratégico.

Esta trama de saber hace posible que desarrolle habilidades para comprender la dinámica integral de la organización y la pueda proyectar en diferentes situaciones de comunicación para alcanzar el reto del aprendizaje permanente.

Lo que no resuelve este conocimiento es la actitud que asuma como sujeto de la organización. En este punto, Costa hace referencia a las calidades personales que debería poseer un comunicador con perfil de gestor de comunicaciones, que sin duda son coherentes con las exigencias que presentan las organizaciones que aprenden: espíritu crítico, actitud receptiva y abierta, habilidad para el análisis de situaciones y mentalidad estratégica. Imaginativo para explorar nuevas formas de expresión y de acción. Curioso e

¹⁶ Nosnik, Abraham, *Linealidad, dinamismo y productividad: tres concepciones de la comunicación humana y social*, Universidad de Tepeyac, octubre 10 de 1995.

¹⁷ *Op. cit.*, Costa, 1999, p. 115.

¹⁸ Costa, Joan, "El director de la comunicación", en *Dirección de Comunicación Empresarial e Institucional*, Barcelona, Gestión 2000.com, 2001, p. 59.

interesado ante lo nuevo y lo desconocido. Que no se encierre en sus convicciones, con actitud dispuesta a corregirse a sí mismo. Excelente escucha y abierto a la comprensión. Debe ser buen argumentador y saber establecer relaciones en todos los niveles de la organización. Debe ser independiente, para conservar su posición como mediador y humilde en su condición de aprendiz permanente¹⁹.

Conocimiento y actitud se convierten en los conjuntos de competencias que lo convierten en un verdadero mediador de los procesos de comunicación-cultura-aprendizaje, pero no garantizan el éxito de su acción. Para ello es necesario que salga de los niveles operativos y estrechos que actualmente ocupa en las organizaciones regionales, para asumir la posición de director o gerente de comunicación, asesor permanente de la presidencia o gerencia general.

Su ubicación debe garantizar movimiento dentro de la organización, razón por la cual no puede depender de ningún departamento o área. Es central, pues debe conectarse especialmente con el gerente o director de recursos humanos y con el del área de mercadeo, de manera tal que pueda sintetizar e integrar las tres fuerzas comunicacionales: institucional, interna y externa. Debe tener libertad de movimiento y su situación debe ser comprendida por todos: está dentro y fuera de la organización.

Desde esta posición, asume funciones claras con respecto a las exigencias de una organización que aprende, como:

- Extraer del proyecto de empresa y de su plan estratégico los elementos que han de configurar la imagen global de la organización, para elaborar con ellos y con otras informaciones internas y externas, la matriz de imagen que conviene, explotando sus valores fuertes y diferenciales.
- Contribuir a la definición de la cultura organizacional y del sistema de comunicación interno ne-

cesario para vehicular y desarrollar esa cultura.

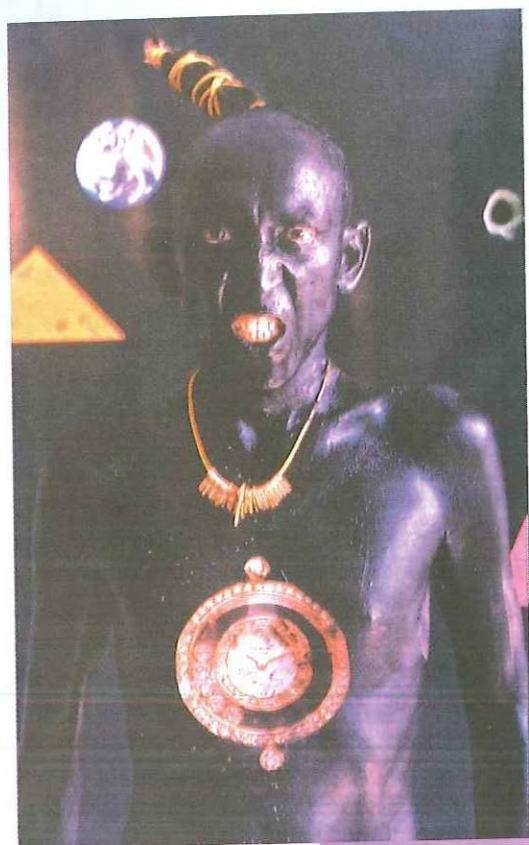
- Interpretar la política institucional y convertirla en estrategia, que será ejecutada y a la vez comunicada.
- Diseñar el plan estratégico de comunicación, en función de la identidad, la cultura, los objetivos y la imagen de la empresa; ejecutarlo y evaluarlo.
- Ser portavoz de la institución, interlocutor entre la empresa y los líderes de opinión y con otras instituciones.
- Implicar a los diferentes responsables en la comprensión de los objetivos institucionales, escucharlos y motivarlos, para estimular la creatividad y la participación.
- Ser guardián de la imagen global de la organización y el abogado del público dentro de la empresa.

La nueva figura presentada por Costa no deja más que preguntas respecto a la formación que desde las universidades se propone para comunicadores organizacionales. ¿Se garantiza realmente esa formación multidisciplinar? ¿Se contextualiza el conocimiento en los sistemas de gestión? ¿Se generan espacios formativos que permitan el desarrollo de competencias mediadoras con las características que propone Costa? Es más, ¿la concepción de comunicación organizacional que se tiene en las universidades corresponde a la que demanda la sociedad del conocimiento y la información?

Son preguntas que vale la pena considerar en los comités curriculares y en la comunidad académica. Sin respuestas claras al respecto, poco se podrá contribuir para hacer realidad el sueño de la Comisión de Sabios: las organizaciones que aprenden son las generadoras del cambio en todos los ámbitos de la vida y es a través de ellas que se hace posible que las personas contribuyan al funcionamiento de la sociedad y reciban como retribución, una parte del ingreso colectivo producto del conocimiento alcanzado²⁰.

¹⁹ *Ibid.*, p. 62.

²⁰ *Op. cit.*, Comisión, p. 109.



LOS AUTORRETRATOS, 1993
Puesta en escena del artista utilizando maquillaje corporal y trabajado con los fotógrafos Gerardo Arenas y William García.



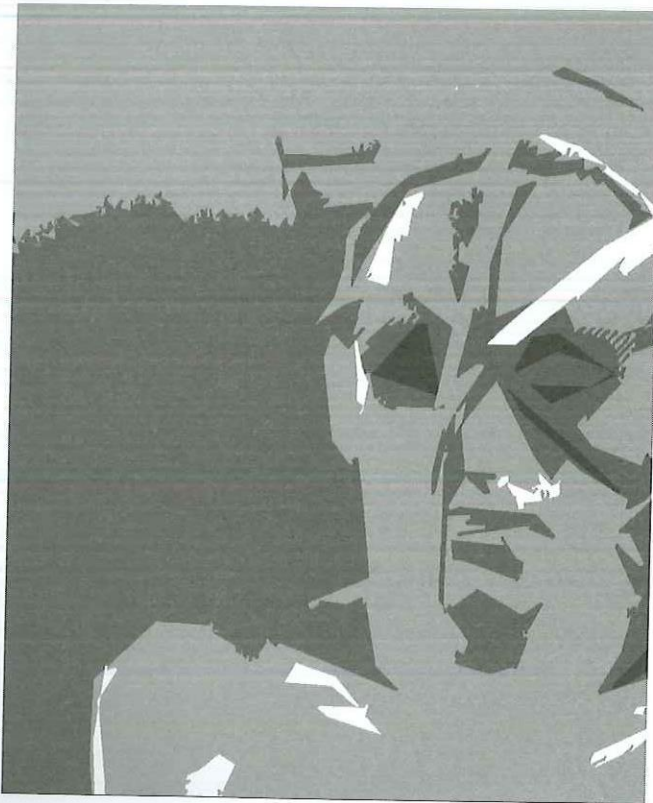
Arte



Miguel Ángel. Ambivalence of beings: between the eternal and the ephemeral

Summary: Artistic expressions have been the reason for analysis from many esthetes, sociologists, and historians. This circumstance has posed a series of mythical and theological appropriations and even has given origin to conjectures that return the primigenous force of an almighty and omnipotent universe to this creating action. This forces artists to think about their work between what is considered eternal and ephemeral. This is the ambivalence of beings that is posed in this paper when we check the works of Miguel Ángel Buonarrotti.

Keywords: "Effusio", Garden School of Laurentz "The Magnificent", Renaissance School, sibiles, androginous, Palazzo Della Signoria, Orpheus, Eros and Thanatus, David, The Atlant, The Pieta "h", Piedad Rondanini, The Bearded Slave, Tondo Doni, The Sixtine Chapel, Dawn and Night.



Miguel Ángel. Ambivalencia de ser: entre lo eterno y lo efímero

Resumen: La expresión artística ha sido motivo de reflexión de multitud de estetas, sociólogos e historiadores, circunstancia que ha planteado una serie de apropiaciones míticas, teológicas y hasta conjeturas que devuelven a esa acción creadora la fuerza primigenia de un universo todopoderoso y omnipotente que obliga al artista a pensar su quehacer entre lo eterno y lo efímero. Esa es la ambivalencia del ser que en este texto se plantea cuando revisamos la obra de Miguel Ángel Buonarrotti.

Palabras claves: "Effusio", Escuela de Jardín de Lorenzo "El magnífico", Escuela Renacentista, Sibilas, Andróginos, Palazzo Della Signoria, Orfeo, Eros y Thánatos, El David, El Atlante, La Piedad "h", Piedad Rondanini, El Esclavo Barbudo, El Tondo Doni, Capilla Sixtina, La Aurora y la Noche.

María Elena Muñoz Salazar: Publicista de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Licenciada en Educación, UNAB, Maestría en Lectoescritura Universidad Javeriana- UNAB. Autora de textos de ensayo, poemas y reseñas bibliográficas.

Miguel Ángel. Ambivalencia de ser: entre lo eterno y lo efímero

María Elena Muñoz Salazar

Reflexionar sobre la creación artística puede llegar a ser complejo y ocupar extensas cuartillas, no sólo por las ideas que este ejercicio suscita sino también por la amplia gama de tesis y ensayos que a través de la historia, autores de toda índole, han producido. No obstante, esta primera apreciación, el citado tema merece un poco más de tinta, más cuando el eje propiciador de este texto gira alrededor de un artista polifacético de nombre Miguel Ángel Buonarrotti.

Iniciemos refiriendo un aspecto que en el ámbito de lo artístico ha provocado polémica, éste es el origen de la obra de arte: de dónde surge o cómo llega a producirse. Desde este referente podríamos aludir en primera instancia, como elemento de génesis primitiva, al surgimiento de "la iluminación" como fuerza interna de apropiación del universo, ese "effusio" supremo que plasma el creador en su obra. Es en ese instante que nace el éxtasis, emerge del inconsciente la inspiración como una imaginación mágica, donde aún no intervienen el análisis ni la reflexión. Todo eclosiona momentáneamente, de prisa se vuelca en el papel, en el lienzo, en el barro. A propósito de esto Johann Herder propone una tipología de la creación artística donde la obra de arte puede estar:

Tan circunscrita, con las fuerzas del alma tan concretadas en ella, como el instinto de la abeja se concentra en su celda; es decir que la mayor parte de



Piedad, 1499
Marfil, altura 174 cm,
Basilica de San Pedro,
Vaticano

las fuerzas superiores activas quedan descuidadas y muertas. La obra de arte puede poseer al hombre a tal grado que esta pasión desquicia a las demás fuerzas e impulsos y, así, la furia del gusto se vuelve una trampa, como todo desenfrenada...

Y añade:

Ciertas obras pueden fomentar realmente una clase de pasión que es buena en sentido artístico –pero no moral–. Desean la tormenta, pero no la luz del sol... Es cierto que el poeta, pintor, escultor y compositor pueden tomar del gusto artístico el motivo, la forma, el recuerdo y el ejemplo para configurar toda su alma, toda su vida según ese gusto, y eso si sería la virtud¹.

¹ Herder Johann, *Obras*, Edit. Suplan Volum V, p. 610. Tomado de: Walter Musch, *Historia trágica de la literatura*, Fondo de Cultura Económica, México, 1965, p. 617.



Miguel Ángel a los 65 años.
Pintura atribuida a Jacopino del Conto.
No se descarta que sea un autorretrato.



Figura 1

Cuando esta acción creadora sume al artista en una especie de sopor, podríamos pensar que “algo” se apodera de su cuerpo físico, él es el medio para dejar concreto eso que antes no existía. Tal vez el espíritu divino, como Miguel Ángel lo aludía desde la concepción mística. El arte era sobre todo, para él, un acto de religiosidad y limpieza, el esfuerzo de crear algo perfecto. La analogía de la perfección divina.

Cuando el artista está frente a su obra, es vitalmente un creador, un dios. Allí ha vertido toda su interioridad, ha reflejado su verdadero ser, parece que la energía física e intelectual se concretará en su obra. En Miguel Ángel, este referente se presenta tanto en la escultura como en la pintura. Su fuerza creativa emergía desde diferentes partes de su yo. Así, la imagen de *David* [figura 1], esencialmente corpóreo, perfectamente anatómico, es el reflejo de su preocupación por el estudio de lo físico, la anatomía, la tensión de fuerzas y el equilibrio, la experiencia personal y la ciencia del conocimiento en suma. Otras obras como el *Atlante*, la *Piedad Rondanini*, la *Piedad “h”* y *El esclavo barbudo*, por el contrario, exteriorizan su espíritu, su preocupación por el más allá.

Miguel Ángel encuentra el fundamento de su arte en el predominio de la idea sobre los datos visibles. El significado espiritual y metafísico de la labor del artista lo retomó de la filosofía de Platón y Plotino traducidos por Mirandola y Fiano², para articularlo con disposición propia hacia la belleza viril. Esta idea

² Miguel Ángel ingresó desde los 14 años a la Escuela del Jardín de Lorenzo El Magnífico, grupo influenciado por la filosofía Platónica y Neoplatónica, presente en los discursos de Marsilio Ficino y Pico della Mirandola. Otra de sus influencias ideológicas fue Savonarola, a quien conoce en 1495, en una plaza de Florencia.



Figura 2

eterna y platónica confirma el precepto bíblico del cual Miguel Ángel vivía convencido, según el cual el hombre está hecho a imagen y semejanza de su creador. Desde sus primeras pinturas ejecutadas en 1503, como el *Tondo Doni*, [figura 2], se manifiesta, además de sus referencias escultóricas (pues pintaba como si esculpiera: contornos precisos, colores fríos, dibujo en relieve), ese ideal de belleza masculina representada en la madona, una virgen de brazos musculosos y firmes. Este aspecto se aprecia también en las sibilas de la capilla Sixtina [figuras 3 y 4] o a través de sus vírgenes andróginas, *La aurora*, *La noche* y otras.

Aquí valdría la pena detenernos para detallar una de sus esculturas femeninas: *La Noche* [figura 5], pieza que decora la tumba de Guliano de Médicis, que podríamos presentar, en primer término, como símbolo de descanso y gesto reflexivo. Desnuda, muestra la voluptuosidad de su cuerpo, en especial en músculos de piernas y brazos, mientras el abdomen, algo descuidado, se marca en cuatro pliegues. Los senos, más bien separados, no expresan erotismo, solamente parecen puestos como exigencia del género o de la anatomía. El rostro se inclina hacia el pecho y con los ojos cerrados representa un esta-

do de interioridad profunda y serena. En su cabeza el cabello está peinado hacia atrás, una diadema lo sujeta por encima de la frente. Un bucle cae desde el hombro derecho y bordea el seno de ese lado. Más que caer parece que pende. Bajo el hombro izquier-

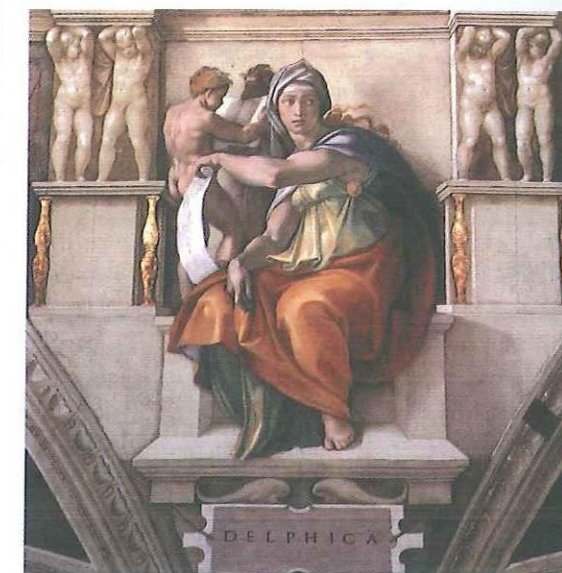


Figura 3

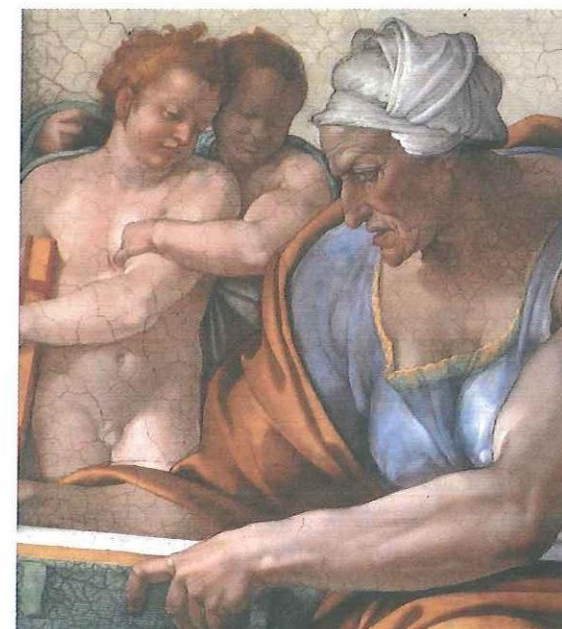


Figura 4



Figura 5

do una máscara de ojos vacíos acompaña su silencio, sátira, símbolo del drama entre Eros y Thanatos y, bajo sus piernas, un búho de plumaje espeso nos recuerda el misterio de la noche. Esa noche que para Miguel Ángel es andrógina, más vital que etérea, fuerte y viril, una belleza femenina enredada en su exaltación por lo varonil –pues es sabido que, en dibujos y otras obras del artista, tomaba modelos masculinos que luego transformaba en mujeres.

En sus obras se aprecian innumerables simbologías que van desde las imágenes mitológicas hasta las bíblicas, lo mismo que las profanas, tanto en la pintura como en la escultura. Sin embargo, para Miguel Ángel el mármol o *pedra de la luz*, llamada así por los griegos, fue única fuente de inspiración. En la escultura sus sentidos expresaban su naturaleza; “su amor por la escultura lo había mamado mezclado con la leche”³ de una nodriza quien debió tomar el puesto de su madre que desde un principio, por motivos de enfermedad, no pudo criar a su hijo. En la escultura el artista refleja su preocupación por el ser y en

ocasiones sus figuras parecen inconclusas como si el refinamiento o acabado comprometieran el ideal de vida y de movimiento que en ellas quería plasmar.

No obstante, esas formas inacabadas de algunas de sus esculturas pueden obedecer a dos motivos: las marchas obligadas del autor a otras ciudades⁴, o la tendencia a no terminar para dar sensación creativa a las formas. Sobre este aspecto dice Linda Murray:

En las obras el *Tondo Taddei* y el *Tondo Pitti* (...) relieves de mármol de tipo circular (...) están inacabados, porque la marcha de Miguel Ángel a Roma, en 1505, impidió terminarlos o quizás deliberadamente, para que las formas esbozadas confirieran una poesía añadida al concepto⁵.

Esta forma inusual de no terminar la escultura llama la atención, sobre todo en una época en que las formas debían precisarse y los artificios técnicos como la textura y superficies se presentaban en su totalidad. En Miguel Ángel estas imperfecciones o “falta de total acabado podrían ayudar, más que estorbar, a conseguir la forma y el sentimiento”⁶.

Entre las esculturas que verifican la interrupción de la obra por causas externas están el *San Mateo* (1503-1508) que no se terminó, pues Miguel Ángel fue llamado por el Palazzo Della Signoria para pintar la *Batalla de Anghiari*⁷. En el *San Mateo* se observa cómo el autor saca literalmente de adelante hacia atrás la figura de la piedra, como si ésta emergiera del bloque. Como si lo único que hiciera el artista fuera quitar el exceso de material que rodea al santo.

Con relación a la generalizada alusión a la imperfección e inacabado en algunas esculturas de Miguel Ángel, cabría ahondar un poco en ello, pues no es fácil suponer que un artista de su talla, con todo el co-

³ Murray, Linda, *Miguel Ángel*, Ediciones Destino, Barcelona, 1992, p. 13.

⁴ Recordemos que entre los siglos XV y XVI Italia sufre saqueos e invasiones desde la primera invasión francesa en 1494 hasta la derrota definitiva de Francisco I en 1525. En últimas, España sería dominadora del país. Lo mismo que las acciones de los cismas iniciados en 1417 hasta la contrarreforma fueron causas para que el arte se interrumpiera y muchos artistas, entre ellos Miguel Ángel, buscaran refugio fuera de Roma o Florencia.

⁵ *Opus cit.*

⁶ *Ibid.*, p. 48.

⁷ De estas dos obras pictóricas no se conoce su ejecución, pues Leonardo Da Vinci utilizó una nueva técnica de fresco que por su imperfección falló. En cuanto al trabajo de Miguel Ángel, sólo alcanzó a realizar el boceto en cartón, pues Julio II lo llamó a Roma para que iniciara en 1505 el proyecto de su tumba.

nocimiento y estudios sobre escultura, arquitectura y pintura al fresco (ejercicio que desconocía antes del encargo de Julio II, para pintar la Sixtina), pudiera dejar inacabada una escultura. Sería entonces interesante revisar, además del conjunto de su trabajo, algunos referentes sobre su personalidad.

Los autores y estudiosos de su vida como Giovanni Papini, sus contemporáneos Vasari (quien en 1550 editó el libro *Vida de los Pintores, Escultores y Arquitectos...*, obra que Miguel Ángel tuvo el honor de conocer en vida) y Ascario Condivi (Biógrafo de Miguel Ángel en 1553) u otros como Linda Murray, llegaron a concluir que fue un hombre “entregado, solitario, ingenuo, atormentado, hostigado, insatisfecho e invencible” (palabras con las que termina Murray su trabajo sobre Miguel Ángel).

Pero es sobre todo su obra epistolar y poética la que nos puede dejar ver esa sicología especialmente reflexiva y espiritual que Miguel Ángel vivía. Es por ello que esa “imperfección” en su plástica nos lleva más allá del límite: la trasgresión de formas acabadas como una libertad de expresión que supera la perfección superficial. Esa imperfección en Miguel Ángel es una inversión de su interior, la concreción sobre lo que para él es la Creación. En ella está develado su pensamiento filosófico neoplatónico⁸, preocupado por lo espiritual, que polemiza la belleza externa como obstáculo del desarrollo interior del alma: “En el renacimiento el cuerpo es prisión del alma. A través del cuerpo y sus inclinaciones, vicios, movido por el deseo, el alma se esclaviza y se envilece”.

Sus esculturas serán entonces una presencia de espíritu entre músculos y gestos. Un interior desgarrado que vive la agonía de la existencia, el pasar de los años. Cada cuerpo desmembrado, informe, de algunas de esas esculturas⁹ es la introspección hacia su interior. El alma se invierte, sale, se opone a esa belleza concebida en la forma más superflua. Es la presencia de la belleza en el mito órfico. A la mane-

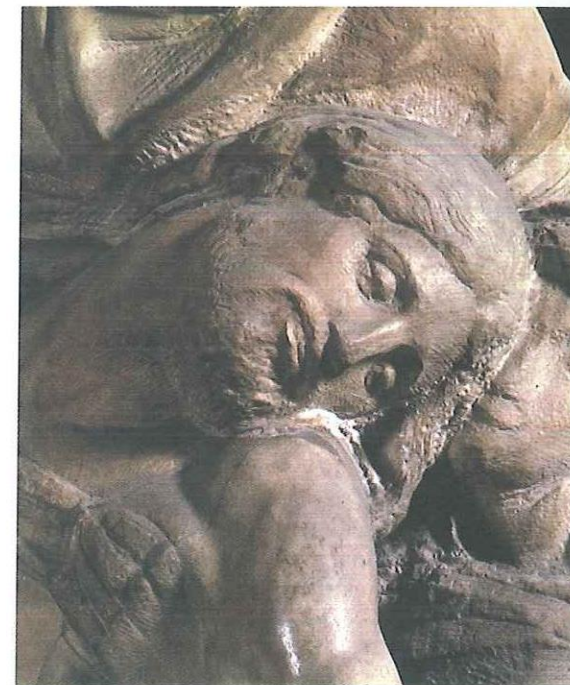


Figura 6

⁸ Redefinida desde esa filosofía neoplatónica, Linda Murray trae a colación la imperfección de la obra de Miguel Ángel revisando los conceptos de Vasari: “Vasari observa que es posible ver en el bloque imperfecto la perfección de la obra acabada. La Filosofía neoplatónica decía que el concepto tenía prioridad sobre la realización, porque la realización está teñida de las imperfecciones que resultan al quedar lo conseguido, por debajo del concepto, y también daba pie a las ideas de la espiritualidad en arte, que es más compatible con la comprensión del concepto interno que con la realización material del sujeto” (*Opus cit.*, p. 205).

⁹ *San Mateo* (1503-1508), *Atlante* (1530-34), *Piedad H.* (1547-1555), *Piedad Rodamini* (1555-1564). Tomado del libro de Linda Murray.

esculturas que tuvo este final fue la *Piedad H* [figura 6)], tallada entre 1547-1555. Parece, según versión de su biógrafo Vasari, que el bloque donde estaba esculpiendo la figura poseía muchas vetas de esmeril que hicieron saltar el cincel, lo que produjo en Miguel Ángel malestar y decidió romperla. Paralelo a este acto está también el sentimiento del artista que siente en su creación algo imperfecto, que nunca podrá terminar. Una maldición desde su propia imperfección como ser humano lo condena al fracaso como creador. Otros, como Miguel Ángel, verán en esa imperfección la validez de su filosofía sobre la existencia. El "yo" que se mira a sí mismo, que se hunde en el misterio del alma y es capaz de compararse con Dios y de negarlo, de sentir que su obra plantea las acciones primigenias. Un dios que da vida y la quita, que se permite actos extremos proyectados más allá de la existencia de un ser humano común.

Si bien la escultura de Miguel Ángel revela esa ambivalencia de presencia corpórea y espiritual, su poesía la reafirma. La parte formal de sus poemas presenta estructuras rígidas con características que definen el soneto, el madrigal y las octavas. De su poesía hace un espejo del alma donde se encuentra el espíritu del Ser y la Creación. Miguel Ángel revela en su poesía ese sentimiento frente a la creación que evoca la labor divina en su taller universal y la compara con la suya. En su poema XII (1529) tanto se asume este paralelo que se ve a sí mismo solo como Dios, aunque él si está asistido por una presencia divina, "a menos que me ayude el taller divino para crearlo, pues en la tierra solo estoy":

Si mi basto martillo de duras piedras engendra
semejanzas humanas, una y luego otra,
puestas en movimiento por las fuerzas que las
yergue,
vigilante y guía, su curso, sin embargo, es suyo.

Pero el ser divino, cuyo hogar es el cielo
si a otros da belleza, a sí mismo más se otorga;



Figura 7

si los martillos no pueden crearse sin otro martillo
de ese ser vivo, sin embargo, los otros provienen.

Y ya que un soplo tendrá mucha más fuerza
como cuando se templan las forjas
superándome el cielo más raudo volará.

Así pasa conmigo; inacabado, todo se pierde.
A menos que me ayude el taller divino
para crearlo, pues en la tierra solo estoy¹⁰.

No obstante, en cada línea de la mayoría de sus poemas se reconoce como obra del creador y en él, involucrada la perfección, gracias a la misma perfección divina: "los martillos no pueden crearse sin otro martillo". Esta apreciación se podría asimilar a la de lo poético, en palabras del escritor alemán Stolberg: "Hasta el poeta más divino sólo es una copia de los rasgos de la imagen primigenia que el entusiasmo trazó con ardiente pincel en el alma del poeta. A éste

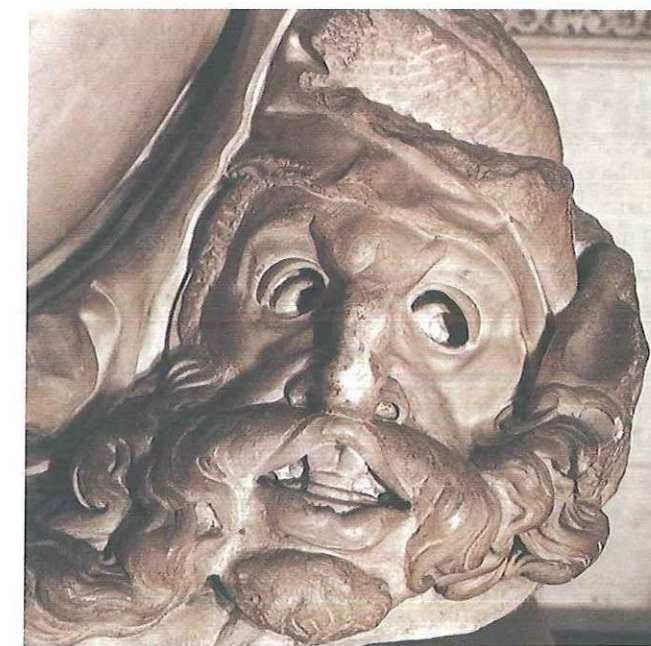
¹⁰ Miguel Ángel Buonarroti, *Obras escogidas*, Ed. Poesía y Prosa Popular, Madrid, 1983, p. 27.

le regaló el original; el poeta sólo da una copia que alcanza menos que otras al original"¹¹.

El acto creador hace al artista libre y en esa libertad está implícita la perfección porque su palabra, escrita o plasmada en cualquier expresión, trasciende. En el escritor (el poeta¹²) y de igual manera en el artista de grandes obras revierte el tiempo y el espacio, permanece como la obra de Dios. En palabras de Goethe, citado por Muschg:

La palabra es infinitamente más poderosa que la espada, y quien sepa blandir con mano vigorosa y sabia, es más poderoso que el más poderoso de los reyes. Cuando muere la mano que empuñó la espada, se entierra a las dos juntas, y cuando la mano se convierte en polvo la herrumbe corroe la espada. Pero cuando la muerte cierra la boca que pronunció la palabra, ésta permanece libre y viviente; la muerte no tiene poder sobre ella, no puede aprisionarla en una tumba, y, por más cadenas y grilletes que se pongan a los siervos de Dios, permanece libre la palabra de Dios que salió de su boca¹³.

En otras palabras, y para concluir, podríamos referir también que los seres humanos que hacen arte están cerca de los dioses o poseen un don divino que les viene por naturaleza. Una forma que es su esencia. Aman lo bello en sí, como si creciera en su interior. Por ello cuando el verdadero artista crea, esa creación se ubica entre lo terrenal y lo celeste, entre lo divino y lo profano. Es al mismo tiempo materia y espíritu, muerte y vida, Eros y Thanatos, suplicio y éxtasis, ambivalencia que hace al Ser, humano en toda su esencia de vida.



La Noche (detalle)
1526 - 33
Mármol, longitud 194 cm
San Lorenzo, Florencia

¹¹ Muschg, Walter, *Historia trágica de la literatura*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1965, p. 617.

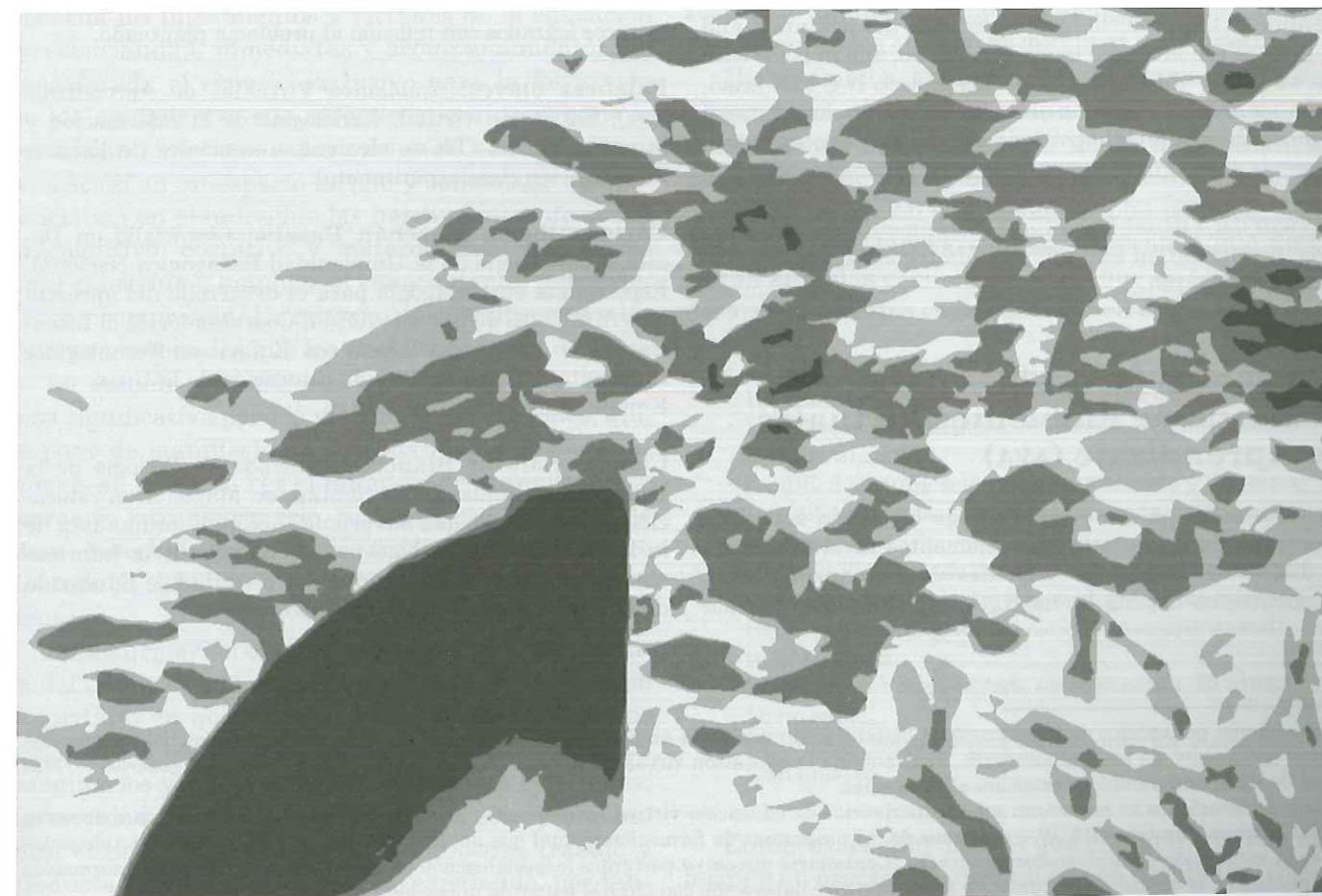
¹² "La obra poética es, en primera línea, la expresión de una individualidad". Wolfgang Goethe.

¹³ *Opus cit.*, p. 140.



SED COLOR, 1994
Fotografía. Trabajo realizado con el fotógrafo Freddy Barbosa.
Centro Colombo Americano, Bucaramanga.

Educación



The best components for designing Virtual Learning Environments

Abstract: This presentation includes the current state of the research project "The best components for designing Virtual Learning Environments". This work has been conducted by Carlos Alberto Merchán Basabe and Claudia Salazar Blanco, professors and researchers from College of education at Universidad Autónoma de Bucaramanga who created the research group EDUTEC.

The paper shows how the group has evolved an initial dissertation around Virtual Learning Environments and the way these have placed as an alternative in education but using an underdeveloped pedagogical design. An initial inquiry about Virtual Learning Environments, methodology, surroundings, communicative strategies, and assessment came up with a conceptual proposal in order to define pedagogical elements of the design of Virtual Learning Environments. Fundamental variables to be considered and studied are also stated.

Then, the presentation starts with the conceptual framework of the problem, continues with the definition and features of fundamental issues considered, and finishes with the way they will be studied in this project. It is also provided a synthesis of research procedures and developed stages to prove the research hypothesis and to identify pedagogical elements of designing Virtual Learning Environments.

Keywords: Virtual Learning Environments, virtual learning, communication and information technology, quasiexperimental research.

Elementos favorables para el diseño de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)

Resumen: El presente texto recoge el estado actual de desarrollo de la investigación Elementos favorables para el diseño de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). El documento expone la disertación inicial elaborada por

EDUTEC alrededor de los AVA¹, ambientes posicionados como valiosa alternativa de formación en el ámbito educativo pese al aún escaso tratamiento en su diseño pedagógico. Esta afirmación es resultado de estudios exploratorios en algunos Ambientes Virtuales de Aprendizaje² donde se evidenció la diversidad de concepciones pedagógicas en torno al diseño pedagógico, metodológico, gráfico (entorno—interfaz), comunicativo, de trabajo y de evaluación. Indagaciones que llevaron a los autores a realizar una apuesta conceptual para definir los planteamientos pedagógicos que subyacen al diseño de los AVA, proponiendo algunas variables "fundamentales" para su consideración e indagación, elementos que son, en últimas, el objeto de esta investigación. Se presentan el marco general del problema, los elementos considerados fundamentales, se describen los aspectos conceptuales que los definen y caracterizan y la manera como serán indagados durante la investigación, para lo cual, se relaciona de manera sintética el modelo de investigación asumido y las etapas de desarrollo que permitirán comprobar la hipótesis y comprobar qué elementos pedagógicos definen el diseño de Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Finalmente, el documento recoge el estado actual de esta investigación y los avances logrados con relación al problema planteado.

Palabras claves: Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), Educación virtual, tecnologías de la información y la comunicación (TICs), elementos esenciales de los AVA, investigación cuasiexperimental.

Carlos Alberto Merchán Basabe: Licenciado en Docencia del Diseño de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje Autónomo de la UNAD. Actual Coordinador de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Tecnología e Informática de la Facultad de Educación de la UNAB. E-mail: cmerchan@unab.edu.co

Claudia Salazar Blanco: Licenciada en Biología de la Universidad Industrial de Santander. Magister en Educación de la Universidad Javeriana. Actual Coordinadora de la Especialización en Nuevas Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación de la Facultad de Educación de la UNAB. E-mail: csalazar@unab.edu.co

¹ Paradigma pedagógico de la educación a distancia, surgido de la amplia generalización de las Nuevas Tecnologías de la información y el uso masivo de los computadores. Se denomina la educación virtual como una educación a distancia de tercera generación. Más adelante ahondaremos en estas dos afirmaciones.

² Las exploraciones se realizaron sobre experiencias de educación virtual en ambientes propios del proyecto de formación a docentes del Distrito Capital —REDP—, algunos de los programas de formación virtual que adelanta UNAB Virtual (formación a docentes de la institución en diplomados, pregrados (Contaduría virtual) y postgrados (especialización en nuevas tecnologías de la información aplicadas a la educación)), Cursos de formación en colaboración con ISTEM (curso de nuevo periodismo).

Elementos favorables para el diseño de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)

Carlos Alberto Merchán Basabe
Claudia Salazar Blanco

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hasta hace unas décadas la *escuela*, como ámbito que encarna los lineamientos y virtudes de la educación (presencialidad, inmediatez y acompañamiento) fue considerada el espacio exclusivo para la formación de los ciudadanos; sus características esenciales le permitían sintetizar experiencias de socialización y educación en un espacio formal y controlado que potenciaban en el individuo las herramientas de orden precognitivo, cognitivo y metacognitivo necesarias para construir y emplear el conocimiento, desenvolverse y comprender los entornos socioculturales y los valores universales que los sustentan.

La escuela se convierte en la experiencia social más significativa para la vida de niños y jóvenes; allí, se pone de manifiesto su personalidad y sus aspiraciones, su modo de ver el mundo y de entenderlo, de recrearlo y transformarlo. Sin embargo, un salón de clase, concebido en un marco tradicional, no confiere del todo al estudiante un campo de desarrollo pertinente.

Esta afirmación obedece a que la acción pedagógica del docente en el aula es percibida como un campo autoritario en que se vivencia la democracia de los mayores —el poder en todas sus manifestaciones, los imaginarios y concretos del mundo de las relaciones, agresividad con los más débiles, sumisión y respeto ante el líder, no-sentimiento de nosotros, trabajo y conducta heterodisciplinada— no existiendo, por tan-

to, una interiorización de los valores, aunque sean un elemento de los currículos del día a día, ni de los conceptos. Podemos afirmar que la escuela da como resultado algunos aprendizajes superficiales que sólo serán profundos cuando se apliquen en contexto.

Dicho ámbito, entonces, es una enajenación del alumno con respecto al mundo de los adultos, en donde se pretende adaptarlo de la mejor manera para que actúe y responda acertadamente a cambios sociales y de acción que ni siquiera ha iniciado. Además, se presentan agravantes superiores que deterioran aún más el clima escolar y que no permiten el desarrollo de estas capacidades. Son éstos:

- El elevado número de estudiantes.
- La diferencia de edades y ambientes sociales.
- Las diversas aptitudes, actitudes y aspiraciones de cada alumno.
- La difícil comunicación entre estudiante y docentes.
- Las diferentes características de cada asignatura y su guía.
- El trabajo, limitado en un ochenta por ciento al trabajo individual, con un alto grado de competencia, que en la gran mayoría de ocasiones resulta desmedida.
- El saber está concentrado en el docente. El alumno no sabe.
- El conocimiento es concebido como un elemento transmisivo.

Entonces, es muy poco lo que el alumno puede inferir en su proceso de aprendizaje en ambientes como

los del aula tradicional, entre otras cosas, porque las normas de disciplina y de conducta impuestas, así como el conjunto de redes de interacción social que se presentan, son en muchas ocasiones desconocida o nunca interiorizadas.

No obstante, la escuela es una propuesta *in situ* que presenta claros problemas de cobertura y accesibilidad y un necesario desarrollo mediato. Los altos costos de la formación escolar (mantenimiento, desplazamiento infraestructura) hicieron que gran parte de la población, en las décadas del 50 al 80, no accedieran a ésta y por lo tanto, los índices de analfabetismo crecieron de modo alarmante en el país.

Las exigencias políticas de los 80, dictadas por el FMI, BM, UNESCO, entre otros, obligaron al gobierno nacional a ampliar con urgencia la cobertura escolar, alcanzar el 90% de población alfabetizada, vincular a la mujer a los procesos educativos formales postsecundarios y posibilitar a la población rural el acceso democrático a la escuela —metas de los gobiernos nacionales durante los periodos 82-86 y 86-90.

CAMINA, Sistema de Aprendizaje Tutoría, SAT, la tecnología educativa del MEN son algunas estrategias que aportaron al logro de estas metas e hicieron de la educación a distancia una propuesta formal de alta envergadura, cuyas dimensiones educativas y su amplia cobertura la posicionaron como opción válida de formación. Esta metodología educativa fue exitosa durante los 80 y principios de los 90 pero sus dificultades comunicativas y de acompañamiento le restaron posibilidades pedagógicas de desarrollo. La formación solitaria, sin acompañamiento y escasa interacción, la complejidad de los textos y actividades, la escasa mediación pedagógica con asesorías distantes en el tiempo y el espacio, sumados a las dificultades de correo, contribuyeron para que esta propuesta de formación perdiera su valor agregado: la cobertura y el acceso democrático.

Sin embargo, hoy en día, el paradigma de la escuela está siendo revalidado frente a la aparatosa y veloz avalancha tecnológica y de las telecomuni-

caciones (TICS), imponiéndose como modalidad de educación no formal que supera el arquetipo del aula de clases y la asincronía de la formación a distancia. Con la aparición de Internet, y el mejoramiento paulatino pero constante de las plataformas y los programas computarizados, la formación a distancia asincrónica ha derivado en una formación telemática sincrónica, dada en tiempo real, inmediato y en espacio virtual.

Los adelantos en herramientas como el correo electrónico, los foros de debate, la multimedia y el hipertexto han mejorado las comunicaciones en esta modalidad de aprendizaje. Incluso las distancias se han minimizado y los centros de formación se han diversificado, multiplicado y evolucionado en aras de la calidad.

Tales adelantos han llevado al nacimiento de una tercera generación de la educación a distancia, la denominada *educación virtual*³. Educación que posibilita un mayor acceso a los programas de formación, mejora el ejercicio de aprendizaje autónomo y la reestructuración cognitiva del aprendiz, mediante la ayuda multimedial y telemática. De esta forma, la educación virtual coloca a disposición inmediata de los estudiantes un espacio intencional para su formación que acompañado de una serie de procesos, actividades y caudales de información necesaria, genera una acción educativa que amplía el desarrollo cognitivo del estudiante y suma, de manera sintética, las ventajas de formación presencial⁴ y la educación a distancia⁵ de primera y segunda generación.

Entendemos la educación virtual como el espacio pedagógico de formación cuya acción es intencional y procesual, que se vale de medios telemáticos, multimediales y de comunicación para simular encuentros educativos flexibles y a distancia en donde un grupo de sujetos se acompañan y comparten experiencias de aprendizaje y desarrollo humano durante el aprendizaje. Esta modalidad combina la enseñanza presencial, semipresencial (sincrónica) y desescolarizada (asincrónica) en una comprensión de

³ La primera fue la educación a distancia mediada por correo tradicional; la segunda, además del correo se acompañó de medios televisivos y radiales.

⁴ Mediación y asesoría inmediata, apoyo tutorial, acompañamiento, trabajo colaborativo y en equipo, espacio de formación.

⁵ Formación con tiempo y ritmos personales, desarrollada de manera autónoma y autodirigida.

tiempo y espacio, y posibilita la preparación académica, el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden precognitivo, cognitivo y metacognitivo en la consolidación de competencias básicas para la vida.

Pese a estas cualidades, la formación virtual afronta problemas similares a los dados en la educación presencial y la educación a distancia: programas curriculares descontextualizados y antipedagógicos, altos índices de deserción, temáticas demasiado duras y extensas; precarias condiciones técnicas de la red, entornos virtuales demasiado lentos, parcos y agresivos para la finalidad pedagógica esperada, cuando esta finalidad existe y se hace explícita. Aspectos, entre otros, que dejan entrever que la pregunta sobre el *cómo se aprende* se sigue descuidando y que el énfasis se hace en elementos como la velocidad de la plataforma, el diseño visual de los entornos, el material con que se enseña, entre otros.

Estamos plenamente convencidos que los actuales diseñadores de la educación virtual se preguntan por el sujeto que aprende, pero se preguntan por él para diseñar entornos educativos que enseñen (reemplazos telemáticos del profesor) y no que medien el aprendizaje. Más aún, los han diseñado y, conscientes de tales dificultades, le han agregado a sus programas una compañía tutorial o de asesoría que, igual, sigue pensando en la enseñanza y no en el aprendizaje y que igual deja el papel de la enseñanza en manos del tutor. Una rápida revisión histórica de los programas de formación con uso de TICS confirma esto.

Los programas tutoriales de principios del 70 centraban su ejercicio en la *direccionalidad* del pensamiento, bajo la teoría conductista del aprendizaje, y su énfasis era el dominio de los contenidos y las respuestas (conductas inteligentes) frente al entorno telemático. Posteriormente, a mediados de los 80 y toda la década del 90, los programas simuladores cambiaron el modelo de aprendizaje del conductismo por el del constructivismo, centrando el ejercicio de enseñanza en la capacidad de experimentación y flexibilidad de pensamiento del alumno, lo cual exigió un mayor énfasis en la calidad de la plataforma, del entorno visual y de las imágenes dispuestas para lograr la interacción usuario instrumento tecnológico. El fin: mejorar la manera como las TICS generan pro-

cesos de interacción entre los contenidos y los medios para alcanzar el aprendizaje. Esta tendencia toma como referente las teorías del procesamiento de la información que a la postre generaron el hoy conocido cognitivismo.

Dentro de esta tendencia, se observó la importancia de los contenidos y, por ende, la necesidad de mejorarlos y hacerlos significativos al usuario. Esto descentralizó el diseño de los cursos y programas con uso de TICS del mero componente técnico y lo extendió al aspecto pedagógico de formación. La incorporación de los contenidos y actividades dispuestas en los cursos *on-line*, en softwares, en cursos virtuales sigue siendo una tarea por resolver, pero han mejorado en comparación con los inicios de estas modalidades de formación.

Hoy día el diseño de los programas de formación con uso de TICS enfatizan en los medios telemáticos e interactivos, en la calidad de los medios tecnológicos, en la rapidez de las plataformas y la capacidad de transferencia de datos, en la manera como el usuario interactúa con el instrumento y cómo comprende los procesos de interacción.

Ahora bien, estos aspectos técnicos y pedagógicos no han asegurado las condiciones necesarias para el desarrollo de las utopías teleinformáticas de formación. Las más recientes investigaciones en este campo han demostrado que no sólo la plataforma, el entorno y los contenidos con sus actividades aseguran un aprendizaje, son necesarias otra serie de condiciones que a continuación citamos.

Cronje establece la necesidad de pensar los ambientes de formación con uso de TICS desde una teoría que entienda el aprendizaje como:

- Una experiencia construida por los que aprenden y no desde el que enseña.
- Una interpretación personal, donde los alumnos obtienen diferentes puntos de vista desde la perspectiva de sus experiencias y saberes previos.
- Un proceso activo.
- Un proceso colaborativo, lo que significa que mejora con las múltiples perspectivas individuales.
- Un proceso real, que por tanto debe desarrollarse con actividades reales.
- Una combinación fisiológica y emotiva, lo cual hace pensar en las condiciones individuales de

- trabajo para el aprendizaje.
- Un proceso consciente e inconsciente.

Parker, por su parte, esboza las siguientes condiciones para el diseño de los ambientes de aprendizaje con uso de TICs:

- Trabajo centrado en problemas reales con solución lograda con uso del equipo computacional y que impliquen el empleo de habilidades de orden superior como: evaluación, análisis y síntesis, más que la memorización.
- Dialógico entre los participantes del curso, de tal manera que siempre exista *feedback*.
- Con diversos vínculos (*links*) a variadas fuentes de información.
- Con ciertas dosis de humor que rompan la condición de la personalidad del instrumento tecnológico y de soledad en el aprendizaje.
- Con mecanismos para prever las necesidades emocionales e instrumentales de los aprendices.

En el mismo sentido Sobrino destaca, como aspectos relevantes de los ambientes de aprendizaje mediados con uso de TICs, los siguientes:

- Hacer énfasis en los procesos cognitivos para el acceso y tratamiento de la información, más que en su reproducción.
- Potenciar la interacción alumno-alumno, alumno-profesor.
- Plantear diversas formas de enseñar en tanto se ha pensado en los diversos estilos de aprendizaje.
- Debe facilitar el autoaprendizaje

Abramson plantea la necesidad de pensar los ambientes con uso de TICs desde una limitada perspectiva del aprendizaje del adulto. Así determina los siguientes aspectos como esenciales:

- Desarrollar ambientes desde la andragogía.
- Definir con precisión los destinatarios del curso.
- Proporcionar diversos métodos de aprendizaje y autoevaluación.
- Proporcionar apoyo humano en el uso de la tecnología.

Herrington y Oliver, esbozan el diseño desde un enfoque de aprendizaje situado que debe:

- Proporcionar un reflejo auténtico de cómo el aprendizaje logrado a través del uso de TICs será empleado en el contexto real. Por tanto, las actividades serán auténticas.
- Permitir el acceso a expertos.
- Asumir roles y perspectivas diversas, con reflexión permanente, articulación, andamiaje e instrucción que permita apoyar la construcción individual y colectiva del aprendizaje.
- Proporcionar una evaluación integrada dentro de todas las tareas.

Finalmente, Hobenein ha sintetizado en siete los aspectos educativos que ha de tener todo ambiente mediado con uso de TICs:

- Conceder experiencia en el proceso de construcción del conocimiento.
- Proporcionar apreciaciones de múltiples perspectivas.
- Insertar el aprendizaje en contextos realistas y relevantes.
- Fomentar la propiedad y la voz en el proceso de aprendizaje.
- Insertar el aprendizaje en la experiencia social.
- Promover el uso de múltiples formas de representación.
- Fomentar la autoconciencia del proceso de construcción del aprendizaje.

Teniendo en cuenta que los AVA deben trasladar el énfasis de la formación *del profesor* (quien enseña) *al estudiante* (quien aprende) nos preguntamos, como objeto de esta investigación:

¿Cuáles son los elementos fundamentales de un AVA que posibilite el aprendizaje?

Con este esbozo general que enmarca la problemática a trabajar, el Grupo EDUTEC asume como hipótesis de trabajo para la solución de esta pregunta los planteamientos que a continuación describimos, y que se desarrollan con mayor profundidad en el marco conceptual de la investigación.

2. HIPÓTESIS Y FUNDAMENTACIÓN

Consideramos como hipótesis que los elementos fundamentales de un AVA son: los agentes, las acti-

vidades, el entorno virtual, la retroalimentación y la intencionalidad, elementos que definen un modelo cognitivo centrado en el desarrollo de las estructuras mentales bajo la mediación de los contenidos programáticos y que contemplan un conjunto de aspectos esenciales cuya conjunción interdependiente deberá mejorar la adquisición del aprendizaje por parte del estudiante; por consiguiente, son los aspectos a verificar a la hora de evaluar la efectividad de un AVA.

Ahora bien, ¿qué entendemos por cada uno de estos elementos?. ¿Cómo interactúan de forma interdependiente? Más aun, ¿qué entendemos por Ambiente Virtual de Aprendizaje?. En esta sección explicaremos de manera breve los argumentos conceptuales hasta ahora elaborados, que nos han permitido definir los AVA y caracterizarlos para efectos de este trabajo de investigación.

*

Se entiende por Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) *la relación pedagógica y telemática que establece un usuario con conjuntos de elementos instruccionales, tutoriales y tecnológicos que le posibilitan construir, adquirir y modificar su conocimiento y sus estructuras de conocimiento de manera autónoma y flexible.*

Relación pedagógica, porque son un conjunto de acciones educativas intencionadas y procesuales que favorecen la formación y la caracterizan como acto educativo. Tal relación se establece mediante el uso de herramientas telemáticas de manera sincrónica y/o asincrónica, otorgándole el sentido de virtualidad al ambiente, en tanto que los sujetos se presentan en un estado de inmaterialidad, acorporalidad y atemporalidad que genera nuevas formas de comunicación e interacción personal y entre estos con los conocimientos y los materiales⁶.

De esta forma, el trabajo en un AVA no significa aprendizaje en soledad; por el contrario, se busca favorecer la interacción del sujeto con diversos agen-

tes y medios que le posibiliten construir su conocimiento y estructurar sus saberes. El uso de medios telemáticos le otorga una ventaja por encima de los presenciales: la posibilidad de acceder rápidamente, en cualquier momento y desde cualquier lugar en red a diversas fuentes de información⁷.

Bajo esta definición, Merchán propone como elementos esenciales de un AVA los conceptos de agentes, entorno, actividades, retroalimentación e intencionalidad, puntualizando aquellos factores sobre los cuales considera se fundamenta y precisa el diseño de los mismos y favorecen el aprendizaje. A continuación describiremos de manera más que sintética cada uno de ellos, y que el Grupo EDUTEC asume para el desarrollo de esta investigación.

Entendemos como *agentes* al conjunto de sujetos⁸ involucrados en el proceso de aprendizaje que, de manera autónoma, consciente y voluntaria comparten un interés común: la adquisición de conocimientos durante los procesos de aprendizaje. No existe una jerarquización entre alumno docente, ya que se conciben como facilitadores y mediadores que asumen roles de enseñante y aprendiz indistintamente, para alcanzar una constante reestructuración cognitiva.

Estos roles se asumen desde la vivencia de valores como la autonomía, el reconocimiento, la comunicación, la justicia.

1. *La autonomía.* Entendida como el autoconocimiento de las capacidades y limitaciones en la determinación de actuaciones y comportamientos para conocer, experimentar y construir valores, conocimiento y relaciones de carácter social. Es propia del sujeto, por tanto, cada uno es forjador de su autonomía.

2. *El reconocimiento.* Visto como la capacidad individual y grupal de conferir y resaltar las virtudes de otros desde su propia individualidad con el fin de generar ambientes de convivencia de aceptación social, realización personal, tolerancia y empatía grupal.

⁶ Merchán, Carlos, "Ambientes Virtuales de Aprendizaje", Ponencia presentada en el III encuentro presencial de estudiantes de la Especialización Educación con nuevas tecnologías, Bucaramanga, UNAB, 2002.

⁷ *Ibid.*

⁸ Docentes (tutores, mediadores, facilitadores) y estudiantes como directos implicados y otros agentes como conciliadores entre las actividades individuales y de equipo.

3. *La comunicación.* Entendida como la capacidad de intercambiar información y crear canales de reflexión mediante espacios de diálogo y discusión en pro de la construcción mancomunada de acuerdos y toma de decisiones. No basta con tener los canales para tal fin sino definir reglas de interacción y uso de los mismos de forma tal que se constituyan en verdaderos espacio de aprendizaje. Por ejemplo, no basta con tener dispuesto un chat, si este espacio se convierte en un ámbito dado sólo para la charla y no para el intercambio de experiencias pedagógicas y de aprendizaje cooperativo. Concepto de comunicación que es consecuente con la teoría comunicativa de Noam Chomsky (actitudinales y niveles), la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas y el concepto de colectivos inteligentes de Lévy y Authier.

4. *La justicia.* Relación que satisface las necesidades propias y de los demás de manera recíproca y equitativa y representa un equilibrio de bienestar entre los individuos de un ambiente. Justa es aquella acción correcta, es decir, aquella que no perjudica mis intereses personales ni el de los demás. En este sentido es necesario comprender que un acto justo en un AVA es aquel que favorece el trabajo cooperativo y exige responsabilidad, cumplimiento y esfuerzo para participar con calidad y no sólo por cumplir.

Entonces, una de las labores de un Ambiente Virtual de Aprendizaje está en rescatar y desarrollar campos virtuales de acción, para que los agentes vivencien e internalicen estos valores y comportamientos, posibilidades abiertas y sinceras de confrontación y discernimiento y toma de decisiones en medio de los conflictos.

Referidas a los AVA, las *actividades* tendrán como eje central el campo del saber específico del área que lo compone y la intencionalidad perseguida (desde nuestra apuesta es el desarrollo de competencias, punto que retomamos más adelante en el apartado de intencionalidad). Encaminadas a la solución de problemas y/o necesidades, éstas pondrán a prueba las

capacidades individuales y grupales en el manejo de los medios telemáticos, fomentarán las competencias para la solución de problemas, la comunicación y la argumentación de ideas (gráficas, orales y escritas), el manejo de los recursos, la producción y manejo de volúmenes de información y el trabajo en equipo; y serán elaboradas a través de unidades didácticas⁹ que pueden ser actividades constituidas por trabajos de análisis, de diseño, de investigación-experimentación, de simulación, talleres o un híbrido de todas; siempre con el objeto de promover el desarrollo de competencias en el campo del saber tratado.

Para pensar en la definición de actividades en un AVA se debe considerar que estas sean estructuradas y flexibles, significativas y enriquecidas por la complejidad y el trabajo mediador de las TICs. Por ende, para su diseño es necesario observar al menos: la estructura de la actividad, la significatividad, los contenidos, la interactividad y en sí, las mismas actividades. A continuación esbozamos cada una de ellas.

ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD

Entendemos la memoria como el conjunto de *procesos* y acciones lógicas de captura, retención, procesamiento y almacenamiento permanente de la información que dan como resultados estructuras de conocimiento, que al ser recuperadas reducen el esfuerzo cognitivo del sujeto durante el nuevo aprendizaje, mejora su rendimiento, afianza su estilo cognitivo y manera de aprender y, constituyen insumo básico en las actividades de transferencia y aplicación. De tal forma, la memoria se comporta de manera secuencial, lógica y sistemática.

Estos aspectos estructurales activan cognitivamente al sujeto y disponen en la memoria de trabajo la información almacenada con el fin de procesarla, ampliarla, mejorarla o introducir nuevos aprendizajes. Ello se evidencia en la puesta en escena de los saberes previos y la predisposición para el nuevo aprendizaje.

Ésta somera descripción no atiende a una apología de la memoria por la memoria como datos almacenados, por el contrario hace referencia a la memoria como proceso cognitivo esencial para el aprendizaje, pues, al ser insumo inicial facilita el ejercicio de operaciones mentales como la identificación, la diferenciación, la representación mental, el análisis, la síntesis, las inferencias lógicas y la elaboración de hipótesis. Razón por la cual resulta necesario observar estos elementos durante la definición de las actividades en los ambientes virtuales de aprendizaje.

Un juicioso conocimiento de los procesos de la memoria y las posteriores operaciones mentales que suceden y son empleadas a la hora de aprender, permite pensar en una *estructura de la actividad* que los favorezca durante el desarrollo de la temática. Así, proponemos que el diseño de las actividades pedagógicas para los AVA, contemple:

1. *Presentación.* Toda actividad exige una presentación comentada de su finalidad, de su desarrollo, la manera cómo se aborda, se realiza y se evalúa. No basta con mencionar sus objetivos y su título. Es importante que el usuario sepa qué se espera de él, qué se espera lograr con la actividad, cómo se puede usar lo que se aprende y de qué manera se evaluará el aprendizaje. Se trata de mostrar la importancia del tema a estudiar en unos cuantos párrafos y lograr la transparencia necesaria entre el usuario y el ambiente. Es necesario generar una introducción de capítulo que muestre al participante la relación e importancia de éste con la totalidad del curso. La presentación de la actividad debe ofrecer una descripción de la situación problematizante (que será resuelta durante el desarrollo del mismo). Los problemas se refieren a situaciones o carencias que nos obligan a buscar nuevos conocimientos para ser resueltas en tanto generadoras de aprendizaje.

2. *Organizadores previos o rutas de trabajo.* Secuencia gráfica que muestra la manera como se estructuró la unidad de trabajo, el curso, la actividad o el contenido, permitiendo al aprendiz ubicar posibles rutas de desarrollo y estudio. Siempre deben ubicarse al inicio de cada capítulo o del mismo curso y deben mantener hipervínculos que permitan acceder desde allí a cualquier contenido de trabajo del capítulo.

3. *Activación cognitiva e invitación al aprendizaje.* Las actividades de aprendizaje virtual deben simular algunas condiciones del aula presencial que han demostrado ser favorables. Una de ellas es la motivación inicial, la cual funciona como gancho e introducción al estudio del tema. Esta motivación debe considerar dos aspectos: la exploración de saberes previos y la generación de condiciones y disposiciones actitudinales necesarias para el aprendizaje como son el interés por el estudio del tema y la atención centrada.

Proponemos una exploración del saber previo centrada en la pregunta, *¿qué sabemos del tema?*, la cual trae a escena los aprendizajes, creencias, estrategias y recursos cognitivos que el usuario posee frente al tema. Es aquí donde la recuperación de la información almacenada en la memoria a largo plazo, la activación de la memoria de trabajo y a corto plazo, son cruciales para el desarrollo de la actividad y su finalidad está en, como lo expresamos arriba, ahorrar recursos cognitivos, mejorar la calidad del aprendizaje y reducir el tiempo de aprendizaje. Teoría ampliamente comprobada en el contexto de la inteligencia artificial. Argumento que nos permite denominarla activación cognitiva, pues es evidente la excitación de las estructuras cognitivas y de conocimiento presentes en el sujeto.

¿Qué deseamos aprender?, será la pregunta clave para generar las condiciones propicias para el aprendizaje y se convierte en la invitación al aprendizaje. Esta pregunta revela los intereses reales del usuario frente al tema y, por tanto, lo dispone e invita a encontrar sus propias respuestas durante el desarrollo. Es decir, hacemos significativo el trabajo. Bastante se ha advertido en la literatura pedagógica sobre la necesidad de hacer los contenidos significativos y no sólo información. La pregunta *¿qué deseamos aprender?* reta al aprendiz a estar al tanto de las posibles respuestas que el curso arroja incluso a inferir aquellas no evidentes.

Estas dos preguntas, qué sabemos y qué queremos aprender, aparentemente sencillas, logran tanto la exploración como la generación y deben contrastarse con los resultados alcanzados al concluir el curso. Por tanto, esta exploración, a modo de respuestas iniciales, debe conservarse en una base de datos que sea recuperable por el estudiante una vez se concluya el trabajo en el ambiente con el fin de comparar y reconocer el avance logrado.

⁹ Conjunto de pasos, sistemáticos o no, que procuran conseguir el desarrollo satisfactorio de unos contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales

Tanto la presentación como la motivación al tema solo son etapas previas al aprendizaje, como tal son partes introductorias de la actividad pero no son la actividad en sí. Ella y sus condiciones son descritas en la estructura de la actividad.

4. *Desarrollo del tema.* Esta parte de la actividad debe permitir al estudiante buscar, seleccionar, procesar y producir información con el fin de dar solución a la situación problematizante esbozada en la introducción. Es aquí donde el despliegue pedagógico se hace latente con el fin de potenciar las posibilidades técnicas del ambiente y sus herramientas.

Por ejemplo, se ha diseñado un ambiente cuyo eje central es la máquina. Se desea resolver una situación problemática: Decidir cuál de las máquinas simples (polea, tornillo, cuña, palanca) resulta más eficiente para elevar una carga de un piso a otro. Ello implica que el aprendiz busque información sobre las máquinas simples, la cual puede estar dispuesta en lecturas sugeridas, cortas y muy significativas durante el capítulo o en datos de profundización (vínculos con la red). Se le exige que, por un lado, lance hipótesis acerca de la solución, se proponga algunas preguntas a resolver, seleccione la información pertinente con el problema propuesto, las hipótesis y las preguntas, realice actividades de comparación, análisis y síntesis con el fin de lograr una respuesta adecuada y, por el otro, logre construir un argumento sólido en relación con su respuesta.

La argumentación será necesaria pues sin duda será posible que todas las máquinas simples cumplan con la tarea pero, sin duda también, una será más eficiente que las otras desde diversos criterios y es este el sentido mismo del problema: ¿cuál es eficiente?

Para cumplir con tal proceso el AVA debe proveerse de lecturas cortas, estimulantes, con un lenguaje cotidiano pero no simplón; estudio de casos, simulaciones, videos, entre otros. Es decir, material que obligue al estudiante a realizar estas operaciones cognitivas que hemos mencionado. Largas extensiones de contenido en más de una pantalla resulta extenuante y genera un sentimiento de desgaste, cansancio y eternidad, contraproducente con el curso, por tanto, proponemos el desarrollo de las temáticas por *pantallas*, una sola pantalla para cada lectura donde se toca un tema con un grado de profundidad elemental susceptible de profundizarse por medio

de otros niveles de lectura dados por *links* y que son de libre exploración por parte del usuario.

5. *Tareas, ejercicios, actividades.* Es necesario que el estudiante revise de manera constante cómo aprende, qué aprende y qué debe aprender en la medida que avanza, es decir, que realice procesos de orden metacognitivo. Por ello, luego de un conjunto de páginas desarrolladas debe existir una tarea, ejercicio o actividad que le permita verificar estos aspectos y comprobar así lo que ha ido aprendiendo o no y afianzar el aprendizaje. Tareas, ejercicios y actividades son de carácter diferente pero complementario.

Las tareas son las acciones preparatorias que el estudiante realiza antes de abordar el tema en su esencia, y por tanto se constituyen en necesarias; pueden ser consulta previas, lecturas preparatorias y exploración de saberes previos, etc.

Los ejercicios son acciones de aplicación de lo aprendido, que persiguen como objetivo mecanizar y afianzar los saberes logrados. Las actividades se centran en situaciones problemáticas como lo estamos viendo ahora mismo.

Tareas, actividades y ejercicios deben potenciar la dimensión metacognitiva del aprendiz. Para el ejemplo que seguimos una tarea puede ser:

Consulta: ¿Qué son máquinas simples?. *Ejercicio:* Luego de estudiado el tema máquinas simples, resuelve: ¿Cuál máquina resulta más eficiente para...? ¿Es el tornillo la máquina más adecuada para...? *Actividad:* un nuevo problema alrededor del tema puede ser: diseña un problema de aplicación para la máquina simple palanca, envíalo al foro de debate de tu grupo para que sea resuelto por tus compañeros.

6. *Datos de profundización.* Consideramos que los datos de profundización deben ser tratados por medio de links desplegados en la misma página, como una ficha de estudio o claves para comprender. Estos pueden ser glosarios, gráficas, ejemplos multimediales, conceptos con mayor grado de información y tratamiento, entre otros. Su vinculación paralela permite que no se abandone la página principal y se pueda desarrollar actividades de consulta en internet, comparación, contrastación e incluso desarrollo de tareas mientras se avanza.

7. *Para saber más.* Al contar con grandes volúmenes de información a disposición casi inmediata,

se hace obligatorio brindar *links* de otras páginas, otros textos, etc., que permitan a aquel alumno inquieto profundizar el contenido por interés personal y fuera del desarrollo del curso.

SIGNIFICATIVIDAD

Entendemos por *significatividad* el conjunto de acciones que permiten al aprendiz comprender las dimensiones del aprendizaje logrado y sus posteriores aplicaciones. En un programa virtual, ésta se logra definiendo:

1. *El contexto pedagógico y de aprendizaje.* La actividad debe ser enmarcada dentro de un contexto pedagógico, es decir, determinar bajo qué corriente de aprendizaje basa su estructuración: Positivismo (aprender haciendo), Tecnología educativa (aprendizaje por objetivos), Constructivismo (se construye en la medida que se reflexiona y se hace), Teorías de la información, Estructuralismo, entre otros.

El contexto pedagógico delimita los aspectos operativos de su desarrollo y la estrategia de enseñanza; de igual manera es necesario limitar el contexto curricular sobre el cual se estructura la actividad: cuál es el saber específico del ambiente: química, matemática; proyecto de aula; los zapatos, el reciclaje, etc.

2. *El desarrollo de competencias.* Toda actividad, para que sea significativa, debe proponer el desarrollo de una(s) competencia(s) a lograr durante el proceso de aprendizaje. De tal manera, la estrategia debe evidenciar, vivenciar y evaluar el alcance de las mismas.

3. *Destacados de contenido.* Es oportuno resaltar los aspectos esenciales de un contenido subrayándolo o resaltándolo con negrilla de tal forma que se sepa que esa afirmación o explicación tiene un grado de importancia mayor dentro del texto y se le debe prestar mayor atención.

LOS CONTENIDOS

Parte del éxito de un programa de formación virtual radica en la selección, calidad de y rigor en el tratamiento pedagógico que se haga de *los contenidos*. Así para el diseño de AVAs se contemplan los siguientes aspectos:

1. *Rigor conceptual.* Hacemos referencia al tratamiento adecuado, claro, conciso, sencillo, más no elemental, del contenido. Decimos que un contenido tiene rigor conceptual en tanto deja claro los aspectos que lo constituyen y posibilitan su transferencia a diversos contextos.

2. *Profundización.* Es común encontrar cursos que desarrollan un contenido en una sola pantalla, de tal manera que su estudio se agota en ella misma. Fatal error, ya que, también es posible que la complejidad de un contenido no sea del total interés de un participante o que éste domine algún aspecto del mismo, o las condiciones de desarrollo sean limitadas. Por tanto, considerando todos estos aspectos, introducimos el concepto de profundización como el tratamiento paulatino, cíclico y en espiral de un contenido que avanza de mayor a menor grado de información y complejidad. Lo consideramos fundamental ya que este tipo de tratamientos genera nuevas formas de lectura e interacción entre los sujetos y el contenido.

3. *Actualización.* Es necesario que los contenidos pertenezcan a la vanguardia del tema y no sean contenidos carentes de sentido inmediato, obsoletos o revaluados en relación con la finalidad perseguida. Al decir vanguardia asumimos el poder integrador y generalizante del nuevo contenido, hacemos referencia a su validez inmediata en el contexto de trabajo del concepto, al desarrollo inevitable que adquiere durante el tiempo. La actualización no exige cambios diarios en el programa, pero sí una permanente revisión del mismo por lo menos en cada cohorte, con lo cual se asegura una oferta propicia al estudiante. Ejemplo: luego de dos cohortes de trabajo, el administrador del ambiente detecta que uno de los textos ha sido ampliado y mejorado por su autor, logrando una mayor potencia explicativa del tema; razón por la cual decide incluirlo a cambio del primero.

4. *Organización lógica.* Este concepto va de la mano con el de profundización, ya que la decisión de cómo se va a presentar el tema y qué tanto se va a profundizar permite establecer las relaciones lógicas de desarrollo del contenido; por ejemplo: el contenido se desarrolla en el marco de una solución de problemas, por tanto, aparecerá en un agrado de profundización de menor a mayor

información y cada vez que avancemos en la solución iremos profundizando en el estudio del contenido.

5. *Contextualización*. Al igual que la actividad, el contenido debe ser contextualizado declarando el grado de importancia que merece y el nivel de aportación al desarrollo del curso y al logro de la competencia.

INTERACCIÓN

El trabajo del hombre con el hombre a través de la máquina se denomina *interacción* y se contempla principalmente en los aspectos de interfaz y configuración de los agentes. De esta manera, concebimos como elemento fundamental de los AVA el diseño de una serie de condicionantes que inviten a los pares a interactuar, intercambiar información, colaborar y cooperarse durante el aprendizaje, dando cumplimiento a la premisa de los agentes. Dicha interacción está mediada por las herramientas de interactividad de la máquina. El paradigma de la *interactividad* en el uso de TICs se ha concebido como el trabajo del hombre con la máquina y no del hombre con otros hombres. Para la interactividad se debe considerar la interacción máquina hombre como factor que intercambia conocimientos desde las teorías comunicativas de Holliday, Van Dijk, Chomsky, entre otros. Estos elementos se definen desde:

1. *Interacción Humana*: se estimula interacción entre las personas usando chat, correo, foros o en el desarrollo de las tareas, los ejercicios y las actividades.
2. *Interacción con el curso*: permite la generación flexible de rutas de lectura tanto del curso como de cada capítulo.

ACTIVIDADES

Finalmente, pensar en el *estilo de actividad* como parte esencial del conjunto macro, posibilita articular y canalizar los esfuerzos de la significatividad, la interacción y la interactividad con los contenidos y la estructura. Las actividades se caracterizan por que expresan formas distintas de relación con el

conocimiento, estimulan el uso creativo de nuevos conceptos, permiten practicar los conocimientos adquiridos y conservan una coherencia con el enfoque de evaluación por competencias.

Considerar estos aspectos puede mejorar significativamente la adquisición del aprendizaje en los ambientes virtuales. Ahora bien, tanto las actividades como los agentes no son los únicos elementos favorables a tener en cuenta en el diseño de un AVA. Por el contrario, pensar en los agentes y las actividades debe señalar la manera como queremos que estos participantes se encuentren entre sí y dónde se encontrarán, variables que invitan a definir y contemplar *el entorno*.

El entorno estará caracterizado por tres variables: una que atiende al conjunto de condiciones visuales y gráficas que favorecen el aprendizaje y que hemos denominado interfaz del usuario, otra nominada navegabilidad del entorno y, por último, la interactividad.

La interfaz del usuario está caracterizada por el manejo de diversos códigos comunicativos, el tamaño de texto, los iconos, dibujos, señales, mapas conceptuales, displays, pantallas de trabajo, etc., dispuestos en la pantalla. Elementos que deben contemplar una relación coherente entre objetos de tal forma que comuniquen el máximo de información de manera armónica, con claridad técnica y estética en el menor tiempo posible.

La interfaz del usuario depende en parte de la segunda variable, la navegabilidad. Mientras la interfaz del usuario determina las rutas de navegabilidad del entorno virtual de aprendizaje y pone en escena la comunicación entre máquina y sujeto, la segunda define las posibilidades técnicas para el diseño del entorno, así como las herramientas que se dispondrán para navegarlo. Las acciones de plataforma, velocidad de la red, la interconexión entre *links* de diversos niveles, la flexibilidad y movilidad del curso en la plataforma que lo soporta y la velocidad de navegación y conexión, son algunos de los factores que definen la navegabilidad.

Una buena interfaz de usuario puede arruinarse si no existen esas condiciones técnicas de navegabilidad. De hecho, imaginemos una interfaz de usuario

embellecida, rica en comunicación icónica, textual y gráfica, con un contenido y actividades sugestivas pero con una plataforma con constantes caídas de red, con intercambios entre *links* imposibles en el tiempo. De seguro abandonamos el sitio con prisa, pese a estas virtudes gráficas.

La relación existente entre interfaz de usuario y navegabilidad nos arroja como resultado las posibilidades de interactividad, explicadas unos párrafos atrás. De esta manera, determinar los agentes, cómo se da el encuentro entre ellos, qué tipo de actividades favorece el intercambio social, obliga a definir las características técnicas de la plataforma, su navegabilidad y las condiciones gráficas de la comunicación y sus espacios, así como las estrategias pedagógicas de la interactividad.

Factores técnicos y condiciones de diseño del entorno así como las actividades deben invitar a una constante *retroalimentación* de y entre los agentes, que favorezca de forma permanente su aprendizaje y su metacognición. Elemento que para nuestro interés investigativo, se convierte en la cuarta variable de indagación.

Los componentes que favorecen tal retroalimentación están determinados por dos cosas: el enfoque pedagógico y las evaluaciones. Estos, complementarios e independientes, determinan el conjunto y forma de las de interacciones entre los agentes y permiten definir los canales de comunicación que habrán en el AVA; deben propender por la participación activa, dinámica y la integración afectiva, intelectual, comprometida, cooperativa y responsable de los sujetos.

Para ello, se demanda que las evaluaciones vayan desde la autoevaluación hasta la heteroevaluación, así como el momento de su ejecución. Por ejemplo:

1. Test introductorio de curso: exploración grupal de los saberes previos.
2. Test de fin capítulo: actividad de coevaluación que permite verificar los avances conceptuales logrados durante el desarrollo del capítulo.
3. Test de fin de curso: actividad de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación que permite

verificar los avances conceptuales logrados durante el desarrollo del curso.

4. Test de curso: prueba individual que permite verificar la relación hombre curso, mejorando los aspectos técnicos del mismo en pos de favorecer el cómo se aprende en versiones posteriores.

Para nuestro caso, el enfoque pedagógico tiene como propósito formar para la participación y la autogestión en el desarrollo socioeconómico del pueblo o comunidad en que el AVA impacte. Por ello implementamos un enfoque educativo basado en los siguientes principios:

1. *La participación*. La finalidad es aumentar la participación. El primer paso para lograr la participación es convencer a los estudiantes de que el peso de la experiencia enseñanza-aprendizaje reposa sobre sus hombros: son los estudiantes, no el tutor, los que deben ser los agentes activos. El estudiante es una mina de talentos y potencial que necesita ser descubierto, perfeccionado y dirigido hacia el servicio a los demás. En este sentido entendemos la formación como el acto individual, responsable, voluntario y conciente que se desarrolla para desplegar la esencia del ser¹⁰.
2. *La integración*. Cada área de estudio está destinada a desarrollar un número de capacidades relacionadas, proveer la información necesaria y sugerir actividades orientadas a proporcionar o perfeccionar destrezas, brindar ideas, actitudes y comportamientos que deben acompañar las actividades de investigación-acción-aprendizaje dentro de un camino de servicio.
3. *Las relaciones afectivas, intelectuales, de cooperación y compromiso*.

Finalmente, estos elementos deben articularse de manera integradora alrededor de una *intencionalidad* de formación, lo cual determinará las estrategias comunicativas, metodológicas, de evaluación y de desarrollo del AVA. Sin la presencia definitoria de la intencionalidad, los otros elementos aparecen de forma desarticulada, impropia, descontextualizada; el ambiente se empobrece y el estudiante presente un

¹⁰ Proyecto Educativo Institucional. UNAB. Bucaramanga. 1999. Pág # 23.

conjunto de actividades sin sentido, activismo y no actividades para el aprendizaje. Este elemento se constituye en nuestra quinta variable independiente.

Ambientes Virtuales de Aprendizaje centrados en estos parámetros deben fortalecer los procesos interactivos entre individuos y fomentar el desarrollo de sus capacidades. Sin dejar de lado que los procesos de maduración de un individuo son fruto de la evolución biológica, nutricional, cultural, las prácticas de crianza y educativas, el clima social en que se enmarque son un constituyente primordial. Por ello, además de estas premisas, un AVA debe tener una intencionalidad que, en nuestro caso, proponemos sea el desarrollo de competencias para la vida, entre las que consideramos están: apertura mental, capacidad para el trabajo en equipo, resolución de problemas a través del uso de medios telemáticos y en contextos virtuales, autonomía y comunicación. Competencias que mejoran la adquisición del aprendizaje y responden a las actuales exigencias del mundo contemporáneo.

La efectividad de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje se evidencia en el desarrollo paulatino de los individuos que manejan herramientas precognitivas, cognitivas y metacognitivas necesarias para potenciar sus capacidades deontológicas, pragmáticas, sociales-comunicativas y cognoscitivas que le permitan acceder, construir y transformar su base de conocimiento en por de mejorar su calidad de vida, aspectos que se pueden valorar mediante una observación detallada de las capacidades del sujeto para:

- Buscar y acceder a diversas fuentes de información.
- Argumentar sus ideas, inquietudes y/o necesidades mediante el uso consciente de diversas formas y medios de expresión.
- Investigar y proponer transformaciones esenciales de su ambiente.
- Aplicar de manera eficiente el conocimiento en la solución de problemas.
- Manejar recursos.
- Seleccionar y planear el uso adecuado de técnicas, procesos y procedimientos para la solución

de problemas, la fabricación de artefactos o la producción de saber e información.

- Trabajar en equipo de manera armoniosa y tolerante.
- Mantener una actitud reflexiva de auto observación, auto regulación y mejoramiento.
- Adquirir y aplicar diversos conocimientos a diversas tareas de trabajo.

Lo cual redundará en individuos con mejores desempeños en un campo del saber específico, con un sentido de trascendencia y satisfacción personal, que incorporan y fundamentan la investigación como ejercicio esencial para comprender y reflexionar de forma crítica acerca de la realidad. Individuos que generan estrategias de aprendizaje para asumir de manera autónoma la construcción de su conocimiento.

Visto así, algunas intencionalidades podrán transitar desde la mera información, la apropiación de conceptos, la experimentación, hasta centrarse en el desarrollo de procesos interactivos, cognitivos y metacognitivos o el desarrollo de competencias básicas para la vida.

Con este marco general, se propuso el proyecto de investigación *Elementos fundamentales de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) que posibilita el aprendizaje*. A continuación explicaremos la metodología de investigación asumida para su desarrollo.

3. METODOLOGÍA E IMPACTOS ESPERADOS

El proyecto es un estudio correlacional abordado desde una metodología de investigación cualitativa de orden estructural cuasiexperimental, caracterizada por la comprobación de hipótesis mediante la recolección de datos durante observaciones previas y posteriores al objeto de investigación, con la finalidad de construir una regla teórica que sustente y posibilite su control¹¹.

Dicho proceso se ha desarrollado a través de las siguientes fases: Diseño de los AVA (se ha diseñado un AVA que articula todas la variables; uno para cada

variable en específico y uno que no las considera en absoluto); definición de criterios y aspectos fundamentales de la investigación (que reúne el diseño de instrumentos); conformación del grupo de estudiantes que participarán en el estudio (que define la significatividad de la muestra); ejecución del AVA y recolección de datos (por subgrupos) y cierre de la investigación en su fase preoperatoria. Con estos resultados se ajustará el proceso de definición del AVA para replicar este mismo proceso con un nuevo grupo de trabajo, enfatizando en un AVA que considera todos los elementos de la hipótesis, para comprobarla de esta manera.

Los pasos a seguir para la investigación se describen en el siguiente cuadro:

Para la divulgación de los resultados se desarrollará una estrategia que abarca dos ámbitos: uno público y otro institucional. A nivel público: se utilizará la red UNAB, se realizará una publicación indexada¹², se incorporarán los resultados en la base de datos de instituciones que adelantan proyectos similares y se espera la conformación de una biblioteca virtual. En el plano institucional: se realizarán seminarios permanentes de divulgación del proceso y se publicarán informes periódicos en la web de la UNAB.

El propósito fundamental del proyecto es determinar qué elementos de un AVA mejoran el aprendizaje y por tanto, se convierten en fundamentales. A su vez, se busca indagar y caracterizar la incidencia de un AVA en la adquisición del aprendizaje en el ámbito

Momento	Actividad	Resultado esperado	Tiempo en semanas
1	Diseño de AVA	Un AVA que contempla todas las variables articuladas. Un AVA para cada una de las variables, los cuales desconocen la articulación entre las demás. Un AVA que no contempla ninguna variable	4
2	Definición de criterios y aspectos de la investigación	Acordar los criterios, aspectos de los diversos ambientes diseñados. Construcción de los instrumentos de verificación y recolección de datos.	5
3	Ejecución de la propuesta de trabajo: Definición de los espacios de investigación	Definir los espacios virtuales donde se desarrollará la investigación y que se adecuan a las condiciones planteadas.	2
4	Ejecución de la propuesta de trabajo: Definición y selección de la muestra	Obtener una muestra representativa del universo de investigación, donde se pongan en escena los AVA diseñados.	3
5	Ejecución de la propuesta de trabajo: Trabajo de campo.	Recolección de los datos. Los cuales deben ser suficientes para comprobar las hipótesis del estudio.	8
6	Ejecución de la propuesta de trabajo: Organización, sistematización y análisis de la información	Organización de la información para su análisis. Análisis de la información.	8
7	Elaboración de informe	Clarificar los datos y argumentar las conclusiones.	6
8	Cierre de la investigación: Generalización de los datos y formulación de resultados	Construir una base teórica que argumente o rebata la hipótesis planteada, posibilitando el control de los factores que determinan el diseño de Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Informe final.	8

¹¹ León, Orfelio; Montero, Ignacio, *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*, Bogotá, Editorial MacGraw Hill, 1993.

¹² Con el apoyo de Colciencias se espera publicar los resultados y avances de la investigación en alguna de sus publicaciones reconocidas.

educativo. Ello beneficiará a los investigadores de la educación a distancia y telemática, ingenieros de software, de sistemas y especialistas en el diseño de ambientes de formación en web, educadores, diseñadores de cursos de teleformación e instituciones gubernamentales y ONG's interesadas en el tema.

4. ESTADO ACTUAL Y CONCLUSIONES

Este panorama general traza las intenciones y resultados esperados por la investigación, la cual quema en estos momentos su primera fase: el desarrollo de software que ha contemplado una de las variables, la ha desconocido en su totalidad o ha procurado prestarle el mayor de los cuidados articulándolas de manera significativa. Este trabajo espera montarse en web cerrada y desarrollarse durante el segundo semestre de 2004, con un grupo de 90 estudiantes de primer semestre (de todas las carreras), con lo cual terminaremos de caracterizar los elementos necesarios, para entrar de esa forma a la segunda fase de trabajo o fase de contrastación definitiva.

Creemos, a modo de conclusión, que nuestro trabajo aporta a la construcción de un marco teórico que sustente el futuro diseño de Ambientes Virtuales de Aprendizaje, sus desarrollos investigativos de la UNAB y demás grupos de investigadores del país que indagan sobre esta materia. Sabemos necesaria y urgente la reflexión acerca de los elementos pedagógicos que se piensan a la hora de diseñar programas de formación virtual, de construir estos materiales, de pensar los entornos, en fin, de pensar la acción educativa de la educación virtual.

Finalmente, consideramos que la educación virtual, como una de las respuestas educativa de la academia y el aparato escolar a la exigencia del nuevo siglo en el campo de la formación, debe ser considerada desde su dimensión pedagógica del aprendizaje y no sólo desde el componente técnico y de la enseñanza.

De tal forma, los invitamos a considerar esta acción educativa y pensar en los *nuevos retos que suponen* en materia de:

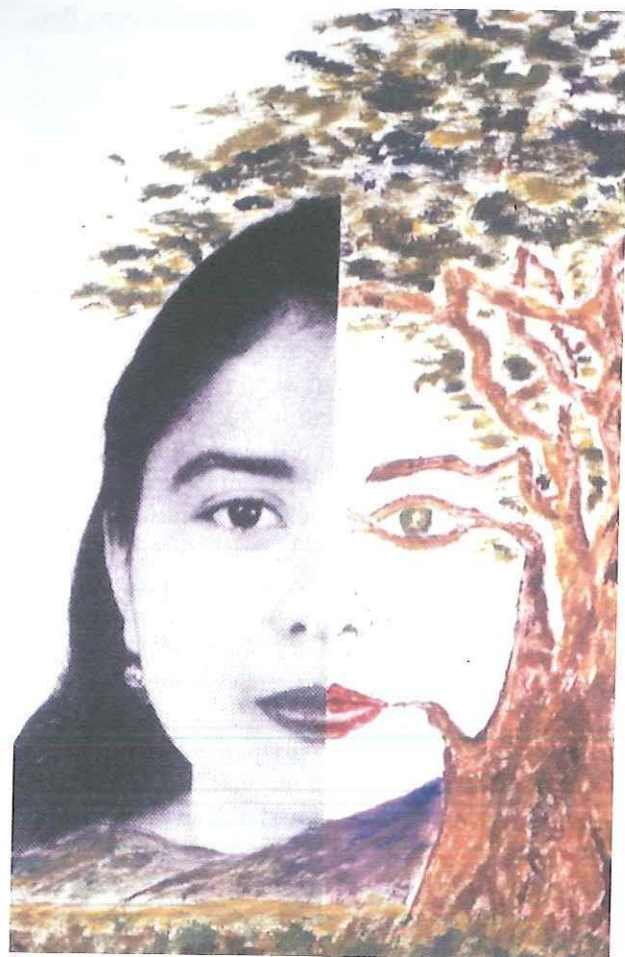
- Las nuevas relaciones interpersonales producidas y mediadas por el computador y los recursos telemáticos, y cómo éstas aportan a la construcción de nuevas relaciones y grupos sociales de orden presencial.
- El diseño de actividades estructurales, procesuales e intencionadas que se incorporen a los medios exógenos de motivación¹³ que ofrece el entorno virtual de aprendizaje y que movilizan el aprendizaje.
- El diseño de ambientes que ataquen de forma directa los elementos educativos propuestos en esta disertación: la retroalimentación, las actividades, la intencionalidad, los entornos y los agentes y su condición de nuevas y viejas generaciones que se encuentran alrededor del trabajo cooperativo.

Este último reto es quizá uno de los más difíciles de afrontar en materia de la educación virtual, pero creemos que es hora de aunar esfuerzos, sintetizar recursos, mediar experiencias, es hora de proveer de teoría educativa los esfuerzos intencionados de la educación virtual en el país, de allanar las diferencias y sobre todo de generar la identidad educativa necesaria para construir un movimiento pedagógico de la educación virtual en Colombia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aebli, Hans: *Doce formas básicas de enseñar*, Madrid Editorial-Narcea S.A., 1988.
2. Aebli, Hans: *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*.
3. Arancibia, Violeta y otros: *Psicología de la educación*, Universidad Católica de Chile, Editorial Alfaomega, 1999, 2° edición.
4. Bertoni Alicia y otros: *Evaluación Nuevos Significados para una práctica compleja*, Editorial Norma, 1997.
5. Bonilla, Elsy; González, Penélope: *La Investigación en las Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos*, Sevilla, España, Diada Editora S.L., Colección investigación y enseñanza, 2° edición, 1993.
6. Díaz Frida, Hernández Gerardo: *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo*, capítulo 9, Mc Graw Hill, 1998.
7. Loughlin, Catherine: *Diseño de ambientes de aprendizaje*, Barcelona, España, Morata MEC, 1990.
8. Marc, E; Picard D.: *La interacción social. Especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo*, Bogota, Cafam-Unad, 2000.
9. Martínez, L; Iriarte, N.: *Tecnología informática. Una mirada pedagógica*, Bogotá, Fundación Restrepo Barco, septiembre de 1997, Vol. 1.
10. Merchán Basabe, Carlos. *Programa de formación docente: Estrategias para el desarrollo del Aprendizaje Autónomo desde la evaluación*, Trabajo de postgrado. Santafé de Bogotá. UNAD – CAFAM. Julio de 2001
11. Merchán Basabe, Carlos: *Relaciones interpersonales: Una dimensión poco explorada del trabajo educativo de aula*, Trabajo de pregrado, Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, julio de 1999.
12. Perkins, David N.: *Conocimiento como Diseño*, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 1985.

¹³ Hidalgo, Giselle. En su artículo "Hacia una identificación de indicadores de calidad específicos para la educación a distancia: el caso de la UNED de Costa Rica", publicado en la Revista Iberoamericana de Educación a Distancia -RIED-, Vol. 2, N° 1, de junio de 1999, pp. 73-93. Discurre acerca del problema del aislamiento, costo, situación emocional y pedagógica de la teleformación, y plantea la *muerte de la distancia* para cuando las universidades consigan repensar la educación a distancia no como solitaria y aislada sino mediada, sincrónica, ágil y de presencialidad virtual gracias al uso de TICs.

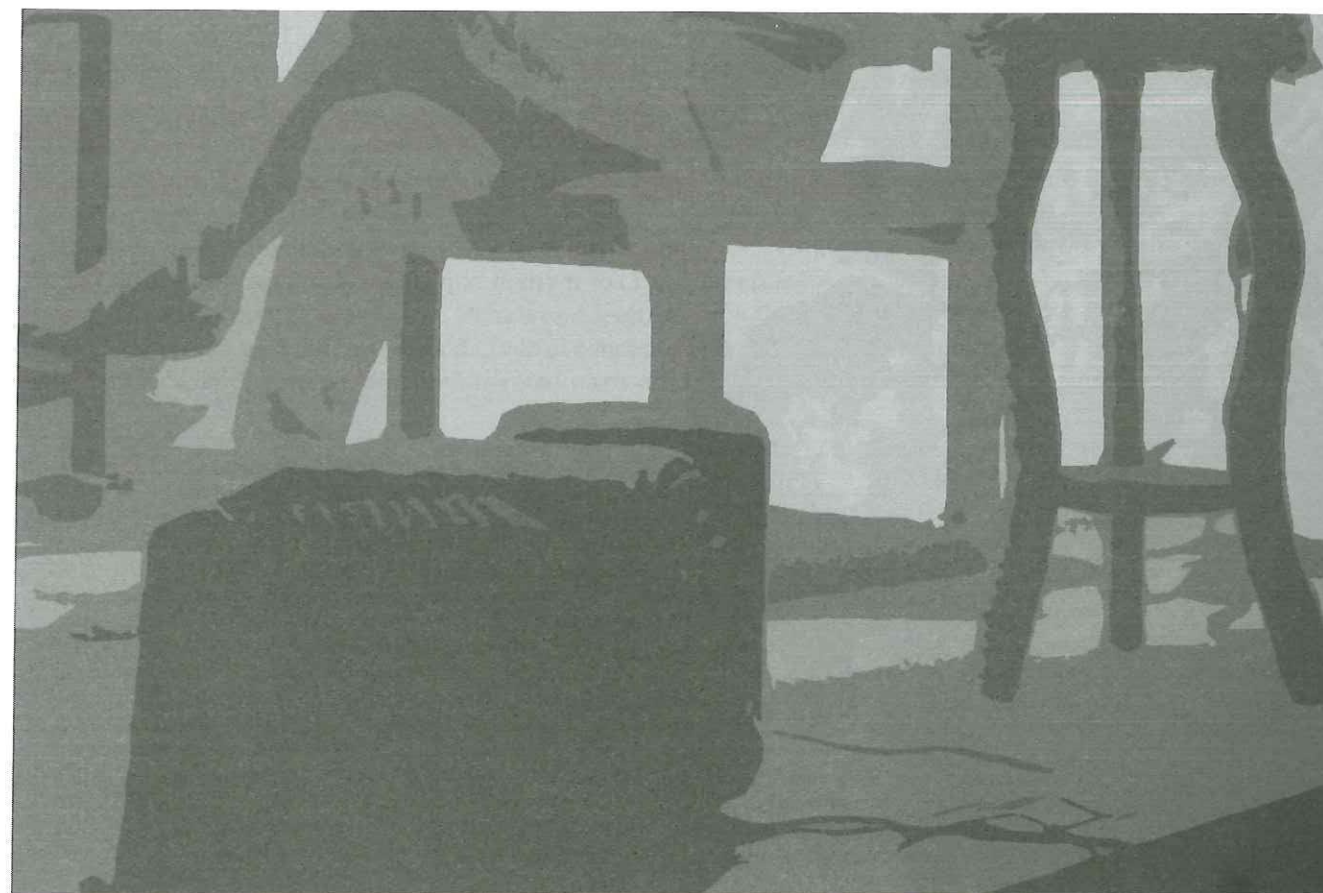


LA FICCIÓN DE SÍ MISMO, 1997

Proyecto participativo. Este proyecto se llevó a cabo gracias a la colaboración de Germán Toloza y Walter Gómez quienes con sus alumnos de la DICAS y algunas escuelas secundarias, permitieron el desarrollo de esta invitación al interior de sus aulas: los alumnos debían construir la otra mitad de sus rostros por medio del dibujo o la pintura.



Psicología



Femininity, masculinity: a psychoanalytic approach to the enigma of sexes

Summary: This paper presents the vision of psychoanalysis regarding the relation between both sexes. In order to attain this goal, this paper develops the Freudian and Lacanian theories about sexual identity and sexual gender identity. In addition, this paper presents a psychoanalytic conceptualization of the split subject, lacking and desiring, an axiom on which Lacan based his theory of paternity of desire, the ego causation, and the ambivalence of human relations. Finally, This work analyzes the feminist theories of gender based on the guidelines for subject constitution, exposed by Freud and Lacan.

Keywords: Sexual identity, gender identity, feminism, psychoanalysis, split subject, psychic structure, super-ego, patriarchal culture.



Feminidad, masculinidad: Una aproximación psicoanalítica al enigma de los sexos

Resumen: El artículo presenta la visión que tiene el psicoanálisis sobre la relación entre los sexos. Para lograr este objetivo el texto desarrolla las teorías freudianas y lacanianas sobre identidad sexual e identidad de género sexual. Igualmente este trabajo presenta la concepción psicoanalítica de sujeto escindido, carente y deseante, axioma en el que se fundamenta Lacan para explicar la perennidad del deseo, la causación del yo y la ambivalencia de las relaciones humanas. El trabajo concluye haciendo un análisis de las teorías feministas de género, a la luz de los planteamientos de constitución de sujeto, expuestos tanto por Freud como por Lacan.

Palabras Claves: Identidad sexual, identidad de género, feminismo; psicoanálisis, sujeto escindido, estructura psíquica, super-yo; cultura patriarcal.

Armando Aguilera Torrado: Psicólogo, docente-investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.
E-mail: aaguilera@unab.edu.co

Feminidad, masculinidad: Una aproximación psicoanalítica al enigma de los sexos

Armando Aguilera Torrado

INTRODUCCIÓN

La revisión de diversas propuestas teóricas e investigaciones sobre el tema de género con orientación feminista¹, arrojan como resultado los siguientes hechos:

1. La mayoría de estos trabajos asume planteamientos biológicos, médicos, sociológicos y antropológicos, para explicar la construcción de la feminidad y la masculinidad, desde los cuales se cuestiona el modelo cultural patriarcalista.

2. En estos documentos se acoge la categoría de género como los valores culturales que definen los rasgos de lo femenino y lo masculino. Prima una lectura sociológica sobre el tema, que deja de lado el concepto de identificación², constructo fundamental para dar

cuenta del proceso por el cual un sujeto llega a ser hombre o mujer.

3. Para estas teorías la construcción de identidad de los sexos (femenino y masculino) es complementaria. Es decir, un varón es un varón y una hembra es una hembra en oposición a las características que la cultura establece para cada sexo. Desde esta perspectiva, para que se construya la identidad de género femenino y masculino el sexo contrario tiene que estar presente.

4. Ninguna de las propuestas teóricas revisadas da respuesta a la pregunta de cuál es el origen o la esencia de lo que podría llamarse el carácter femenino o masculino. No responden a la pregunta, ¿qué es ser hombre o ser mujer?.

¹ Trabajos como los de Elisabeth Badinter (1994): "XY La Identidad Masculina"; de Mara Viveros (2001) "Diversidades Regionales y Cambios Generacionales en Colombia"; el de Celia Amorós (1991) "Hacia una Crítica de la Razón Patriarcal"; y el de Ana María Fernández (1992) "La diferencia en psicoanálisis: ¿Teoría o ilusión?" Son algunos de los textos en los que se pueden evidenciar estas concepciones sobre género y psicoanálisis.

² El término de identificación que se asume en este artículo no es el planteado por el enfoque psicosociológico. Es decir, se parte del hecho de que la identificación no se puede reducir al esquema simple en el que dos personas diferentes -A y B- se ligan por una relación de identificación. La persona A, ya bien individualizada, se transformará progresivamente por identificación en B. Para la visión Psicosocial la identificación es el proceso en el cual una persona adopta los rasgos de otra. El concepto de identificación que se asume en este trabajo es el planteado por el psicoanálisis, más específicamente por Freud y Lacan. Para Freud la identificación es un proceso inconsciente, que se produce en el espacio psíquico de un solo y mismo individuo. Para Lacan la identificación, además de caracterizarse por lo planteado en los textos de Freud, se caracteriza por ser el proceso a través del cual se causa el yo. En este sentido, para Lacan la identificación no se da entre dos instancias (el yo y el objeto) bien constituidas -un yo determinado se identifica con un objeto igualmente bien definido-. Para Lacan la identificación es el nombre que se le da al proceso por el cual el objeto crea al yo. Con la conceptualización que plantea el psicoanálisis de identificación se está lejos de los planteamientos que hace el enfoque psicosocial, el esquema original, la identificación comprendida como una transformación entre dos términos previamente existentes -A convirtiéndose en B-. El psicoanálisis propone un esquema muy distinto, el esquema de la causación del yo producido por el objeto de identificación.

5. Las teorías de género de corte feminista acusan a la teoría psicoanalítica de ser esencialista y de condenar a la feminidad al destino fijado por la anatomía, pues según estas teorías, Freud y Lacan consideran la feminidad una desviación, una reproducción o un déficit del patrón androcéntrico que opera como norma de desarrollo.
6. Los planteamientos feministas afirman que la teoría de Edipo de Freud sitúa el origen de la patología del hijo(a) en la madre, quien retendría, pervertiría o psicotizaría a su hijo(a). Lo anterior se encuentra sustentado en la fórmula de la madre fálica de Lacan. Para las feministas esto no es más que una ocultación del papel desempeñado por el padre en la patología del hijo(a).

Ante las anteriores visiones surge el interés por presentar un escrito en el que se desarrollen los postulados freudianos y lacanianos sobre lo femenino y masculino; específicamente sobre las teorías de identidad sexual e identidad de género sexual, a fin de analizar y precisar los desaciertos de las teorías de género feministas que pretenden hacer una lectura antropológica, sociológica y política del problema de la identidad de los géneros, dejando por fuera la estructura y dinámica psíquica inconsciente del sujeto sexuado. Un inconsciente que causa un sujeto escindido, atravesado por la cultura, acontecimiento psíquico ante el cual ni hombres ni mujeres puede hacer nada para evadirlo.

POSTULADOS SOBRE LO FEMENINO Y LO MASCULINO EN LAS OBRAS DE FREUD Y LACAN

Lander (1998), en su artículo sobre lo femenino y lo masculino, sostiene que para entender la explicación que el psicoanálisis hace con relación a la organización y funcionamiento de lo femenino y lo masculino, es necesario distinguir tres aspectos fundamentales del sujeto humano: 1) La identidad sexual; 2) El género sexual; 3) La escogencia del objeto sexual.

Esta distinción está basada, según Lander, en cuatro teorías psicoanalíticas fundamentales: a) La teoría de la consecuencia de la diferencia anatómica

de los sexos; b) La teoría freudiana del complejo de castración; c) La teoría de la lógica del falo y d) La teoría freudiana del complejo de Edipo.

La *identidad sexual* desde la perspectiva freudiana separa los sexos. Los hombres por un lado y las mujeres por el otro. Esta identidad no está dada por la simple presencia del órgano anatómico sexual. La identificación sexual deviene por la identificación a un significante producido en el discurso de los padres. La designación sexual se basa y está sostenida por el deseo inconsciente de los padres cuando éstos asignan uno u otro sexo a su hijo(a). Preferiblemente esta asignación coincidirá con la presencia o ausencia del órgano sexual visible: el pene. La identidad sexual entonces está dada por la identificación con un significante fálico.

Según Juan David Nasio, en su texto *Enseñanza de siete conceptos cruciales del psicoanálisis* (1990), el término "falo" rara vez fue utilizado por Freud en sus escritos; es empleado en ocasiones para nombrar el "estadio fálico", momento particular del desarrollo de la sexualidad infantil durante el cual culmina el complejo de castración. Nasio plantea que Freud utilizó con más frecuencia el término "pene" cada vez que tiene que designar la parte amenazada del cuerpo del varón y ausente del cuerpo de la mujer. Fue Jacques Lacan quien elevó el vocablo "pene" para denominar sólo el órgano anatómico masculino. No obstante, en muchas ocasiones, Freud ya había esbozado esta diferencia que Lacan se esforzará por acentuar, mostrando hasta qué punto la referencia al falo es preponderante en la teoría freudiana (p. 45).

Para Nasio, siguiendo los escritos de Freud y Lacan, la primacía del falo no debe ser confundida con una supuesta primacía del pene. Cuando Freud insiste en el carácter exclusivamente masculino de la libido, de lo que se trata no es de libido peneana sino de libido fálica. Es decir que el elemento organizador de la sexualidad humana no es el órgano genital masculino sino la representación construida sobre esta parte de la anatomía del cuerpo del hombre. La preponderancia del falo significa que la evolución sexual infantil y adulta se ordena según la presencia o ausencia de este pene imaginario —denominado falo— en el mundo de los humanos (p.46).

Al adquirir la identificación se produce un efecto de identidad sexual. El niño se sabe varón o hembra según sea el caso. Esta identidad no es complementaria; es decir, un hombre es un hombre y una mujer es una mujer aunque no esté presente el sexo contrario. Recordemos que para el psicoanálisis la identificación sexual, tanto para el niño como para la niña, antes que darse en torno a la percepción real de la diferencia anatómica de los sexos, se da en torno a la dialéctica del tener o no tener el falo (ser o no ser castrado); en este sentido la sexualidad se construye bajo el mandato cultural del no-todo.

Sin embargo, desde el punto de vista sexual, hacerse hombre o mujer es hacer signo en el coito a la mujer o al hombre que se desea, y es en el campo del otro donde el sujeto va a confirmar su ser sexual. Esta identidad sexual del ser que habla, se encuentra marcada por tres características fundamentales: es aprendida, precoz e irreversible (Freud, 1905).

El *género sexual* se refiere a la adquisición por parte del sujeto de un conjunto de valores culturales adscritos arbitrariamente a cada uno de los sexos (gestos, manierismos, ciertas conductas, roles, ropajes, joyas, perfumes, oficios, profesiones, etc). Estos valores adscritos al hombre y a la mujer varían de acuerdo a la época y a la cultura en que han sido construidos. Estos mismos valores e ideales de género (masculino o femenino), en su origen histórico fueron inventados por el ser humano. Por esto el psicoanálisis vuelve a la interrogación original; no a la pregunta sobre cuáles son los valores culturales que definen los rasgos de lo femenino o lo masculino, de incumbencia de la sociología, sino sobre cuál es el origen o la esencia de lo que podría llamarse el carácter masculino o femenino. Esta pregunta sobre qué es un hombre o qué es una mujer o su metáfora dentro de la esencia de lo femenino o lo masculino, es la que tantos quebrantos de cabeza ha producido a los psicoanalistas hombres y mujeres en los últimos cien años.

Estas preguntas remiten a la estructura psíquica de lo que implica ser un hombre o ser una mujer dentro de la cultura patriarcal, es decir, ser un sujeto alienado por *otro*. Para el psicoanálisis estas estructuras se pueden resumir en tres: la neurótica,

la perversa y la psicótica, sustentadas cada una de ellas por una dialéctica y una pregunta de fondo. La neurosis se desenvuelve en la pregunta por el ¿quién soy?, ¿qué quiere el otro de mí?. Para la estructura histérica la pregunta apuntaría a ¿quién soy en tanto varón o mujer?, en tanto sexuado. Para la estructura obsesiva: ¿quién soy en tanto no puedo ser?, ¿quién soy en tanto la vida no la tengo asegurada?, y el instante que viene puede ser la muerte... El pensamiento del neurótico es terriblemente fatigado por la pregunta ¿qué quiere el otro de mí?. Una forma y una fórmula del anhelo, que el otro quiera algo de él. Cuando nos preguntamos quién soy, esto equivale a ¿quién soy para el otro?, en lo cual subyacen dos interrogantes: ¿Puede el otro perderme? ¿Puedo perderlo? Desde esta perspectiva es que podemos entender cómo para el psicoanálisis el ser hombre o ser mujer no está supeditado a valores culturales, sino a una dialéctica de tipo inconsciente.

La *escogencia del objeto sexual* hace referencia a un proceso temprano en la vida del ser humano (periodo complejo de Edipo) con el objeto de deseo sexual. Esta escogencia de objeto sexual puede ser muy variada. La primera escogencia de objeto sexual en ambos sexos se realiza en el periodo especular o narcisista del desarrollo y se hace con la figura materna, por lo tanto resulta una escogencia heterosexual para el hombre y homosexual para la mujer. Durante el periodo del complejo de Edipo se produce un giro en la escogencia del objeto del deseo sexual y una cristalización pulsional con ese nuevo objeto del deseo, que va a mantenerse a lo largo de toda la vida. Esa escogencia es muy variada y de forma inexacta se puede simplificar en tres tipos elementales: escogencia de objeto heterosexual, homosexual o bisexual. La escogencia del objeto sexual va estar atravesada por la organización del fantasma sexual de cada sujeto, que representa un tesoro para el futuro pleno del sexo.

Diferencia anatómica de los sexos y el complejo de castración. La diferencia anatómica de los sexos se refiere a la teoría según la cual la presencia visible del órgano sexual masculino (pene), permite establecer una diferencia irreducible de los sexos en dos tipos: hombre y mujer. La ausencia del órgano masculino

en la mujer va a ser descubierta por el niño/niña en algún momento de su infancia. La manera como asimile esta experiencia de descubrimiento dictaminará su organización sexual.

La teoría del complejo de castración representa un conjunto de fenómenos psíquicos inconscientes, relacionados con la teoría sexual infantil de la pérdida del pene. El sujeto varón y hembra entra dentro de la dialéctica del complejo de castración después de que ha reconocido y aceptado la diferencia anatómica de los sexos. Es decir, después de que ha aceptado que existen seres que no portan el pene. El varón padecerá de la angustia de castración, que significa no sólo la posibilidad de la pérdida del amor, sino la posibilidad de la pérdida de los genitales (porque sabe que existen seres sin pene). Para la niña los efectos del complejo de castración son muy diferentes y controvertidos.

Para Freud la niña que reconoce ser portadora de un pene muy chiquito (clítoris) va a sufrir un sentimiento de incompletud y desarrollo de una envidia por el pene (Freud 1931, 1932). Plantea que, para la niña, el complejo de castración tiene tres salidas: 1) la represión de su sexualidad —en este caso aparecen severos síntomas neuróticos con inhibición en las capacidades sexuales de la futura mujer—; 2) La niña no acepta la ausencia del pene (castración) y desarrolla como consecuencia un complejo de masculinidad. 3) La niña sí acepta la ausencia del pene (castración) y está conforme con sus órganos sexuales invisibles —por esta vía la niña va a desarrollar lo que se llama el carácter femenino.

La lógica del falo. Para explicar esta lógica es necesario comenzar por diferenciar dos propuestas fundamentales: la teoría de la significación y la teoría del significante. Por el lado de la significación, en la lógica del falo, el pene se convierte en el referente. Remite a la presencia del órgano sexual visible. Cuando por el lado de la significación se remite al órgano, se confirma la diferencia de los sexos siguiendo la dialéctica de su presencia o ausencia. Por esta vía se da espacio a la aparición del complejo de castración.

Por el lado del significante, aparece el falo como metáfora. La metáfora del falo en uno de sus aspectos representa al órgano sexual visible. En su otro aspecto refiere al primer significante. Esta metáfora del falo es misteriosa ya que ambos sexos, a la vez, lo poseen y no lo poseen. Cada sexo (en ficción) le asigna al otro la presencia o ausencia de falo. Por la vía de la lógica del falo, ambos sexos entran en la trampa de la apariencia y el engaño, padeciendo o pretendiendo la ilusión de tener lo que en el fondo no tienen. Esta proposición de la lógica fálica se complica, ya que el hombre es el que se atribuye el órgano de significación fálica. La mujer, al no detentarlo (razones anatómicas), se va a organizar y a quedar marcada por la incompletud lógica del no-todo, lo cual va a ser responsable del carácter femenino (o la esencia de lo femenino). Tanto el hombre como la mujer, para gozar con el cuerpo del otro (goce fálico o también llamado goce de órgano), tiene que transformar al otro, en sentido metafórico, en su falo. Así la mujer le da y le quita el falo al hombre. Ambos sexos van a quedar marcados por la angustia de la diferencia de los sexos. En el fondo remite a la angustia de castración. Jaques Lacan en sus escritos (1958) dirá que lo real del goce sexual está en el falo, es decir, en aquello que no se tiene y que se encontrará, ficticiamente, en el campo del otro.

Estas teorías psicoanalíticas explican la identidad sexual, planteando la hipótesis de que todo sujeto sexuado (mujer o hombre) es confrontado por su estructura a dar respuesta a una disyunción entre el deseo y la pulsión. El primer objeto de satisfacción para el sujeto es un objeto interdicto y de ahí en adelante su sexualidad se construye a partir de una prohibición. Amenazas imaginadas se instalan en sus sueños y el sujeto elabora un saber que no es otra cosa que el conjunto de respuestas en relación con el punto mítico de separación entre la pulsión y el deseo³.

Haciendo mención a esta disyunción entre la pulsión y el deseo, Lacan afirma que si los recuerdos de amenaza de castración no fueran verdaderos, y si la primacía universal del falo tampoco lo fuera, habría que inventarlos, y de ello no nos privamos. Eso es el

³ Recordemos que para la teoría psicoanalítica no hay una correlación directa entre la pulsión (satisfacción) y el deseo (necesidad).

mito, la tentativa de dar forma épica a lo que obra de la estructura.

A diferencia de lo que afirmaron las feministas de la igualdad (denominación que recibió la corriente feminista de los años 70 y 80 que asumió la lucha por la igualdad de las mujeres ante los derechos civiles, políticos y culturales), el mito en la teoría psicoanalítica⁴ es utilizado para llenar el vacío ante una pregunta que no tiene una respuesta o para resolver una contradicción inconciliable: ¿de dónde venimos? y ¿cómo de uno salen dos?, etc.

El mito en psicoanálisis se utiliza para explicar una realidad psíquica inscrita en un ámbito cultural y social, la realidad subjetiva de la cual da cuenta el psicoanálisis, tiene unos tiempos y una lógica distinta a la de los tiempos históricos y acontecimientos culturales; en este sentido es importante que las feministas de la igualdad, en sus análisis filosóficos, sociológicos y culturales tengan en cuenta que la realidad psíquica de la cual se ocupa la disciplina psicoanalítica es distinta de la realidad social y cultural de la cual se ocupan ellas en sus estudios de género.

Con estas aclaraciones en torno al uso que hace el psicoanálisis del mito, es posible entender a qué hace referencia esta teoría cuando afirma que el sujeto sexuado se constituye a partir de la referencia con las demandas culturales, las cuales le exigen al sujeto la renuncia al goce autoerótico. El proceso de culturización interviene desde el comienzo directamente sobre la sexualidad; primero el destete, seguido del control de esfínteres en nombre de la limpieza. Más tarde, en nombre de las buenas costumbres, el niño debe renunciar a explorar su cuerpo y a su consecuente estimulación, la masturbación.

Partiendo de las teorías psicoanalíticas sobre la sexualidad, hoy sabemos que niños y niñas tienen sus propias teorías sobre ésta, las cuales surgen gra-

cias a que el niño es un investigador por excelencia. En su texto "Análisis terminable e interminable" (1937), Sigmund Freud escribe:

Si se da un esclarecimiento sexual al niño, lejos estoy de afirmar que sea un proceder dañino y superfluo, pero es evidente que se ha sobrestimado en mucho el efecto profiláctico de estas liberales prevenciones. Los niños ahora saben algo que antes ignoraban, pero no atinan a nada con las nuevas noticias que les regalaron. Uno se convence de que ni siquiera están prontos a sacrificar tan rápido aquellas teorías sexuales que ellos han formado en acuerdo con su organización libidinal imperfecta y en dependencia de ésta: el papel de la cigüeña, la naturaleza del comercio sexual, la manera en que los niños vienen al mundo. Todavía a largo tiempo de recibir el esclarecimiento sexual se comportan como los primitivos a quienes se les ha impuesto el cristianismo y siguen venerando en secreto a sus viejos ídolos (p.21).

Y, en *Tres ensayos para una teoría sexual* (1905), plantea el mismo Freud:

La curiosidad sexual del niño no se despierta espontáneamente a consecuencia de una necesidad congénita de la causalidad, sino bajo el aguijón de las pulsiones egoístas en ellos dominantes, cuando al cumplir, por ejemplo, los dos años se ven sorprendidos por la aparición de un nuevo niño (...) Bajo el estímulo de estos sentimientos y preocupaciones comienza el niño a reflexionar sobre el primero y magno problema de la vida, y se pregunta de dónde vienen los niños o, mejor dicho, en principio, tan sólo de dónde ha venido aquel niño que ha puesto fin a su privilegiada situación... (p. 32).

Las teorías inconscientes que sobre la sexualidad construye el niño se resisten a la evidencia empírica.

⁴ Una de estas feministas es Emilce Dio Bleichmar, para quien la concepción de mito que asume el psicoanálisis no da cuenta de la doble función del mito que propone Robert Graves (1959), quien afirma que por un lado, el mito es un intento de respuesta a los enigmas de la vida y, por otro, el ocultamiento de la violencia para la justificación de algún sistema social. Graves, citado por Dio Bleichmar, igualmente subraya el poder del mito, poder que pasa a formar parte de la misma definición de mito: "Ficción alegórica, la cual, tiene una fuerza creadora e incluso mágica en que queda impregnado el pueblo que lo crea, rigiendo su vida y su conducta" (p. 5). Para las feministas de los años 70 y 80, en la teoría psicoanalítica opera una suerte de veneración por lo que el mito expresaría y pondría al descubierto. No obstante, la otra función, la que corresponde al encubrimiento y justificación del poder no ha merecido igual atención. De ahí que, en vez de haberse tomado el mito de Edipo para psicoanalizar su carácter de disfraz y ocultación de otra realidad, se le haya elevado al estatuto teórico de dispositivo conceptual que daría cuenta de esa realidad.

Prueba de ello es la teoría inicial que elabora el niño en la que se expresa su creencia en la premisa universal del falo. Es decir, cree que existe un sexo y se resiste a toda evidencia perceptual contraria a esta creencia.

Para la niña, hasta cierto momento igual que para el niño, el objeto de amor es la madre y el padre es rival. Ante el descubrimiento de la castración en la madre, la niña se vuelve hacia el padre, poseedor del Pene y capaz de darle un hijo. El padre aparece como capaz de compensarla de la decepción fálica. Tenemos aquí la ecuación niño-falo; es decir, el descubrimiento de la diferencia de los sexos con su correlato —el complejo de castración, que es amenaza de castración en el niño y envidia del Pene en la niña.

Hay que entender que las explicaciones psicoanalíticas dan cuenta del acaecer psíquico inconsciente, el cual está lejos de la esfera de la conciencia y de los planteamientos sociales y pedagógicos sobre la identidad de género. Las explicaciones freudianas sobre la identidad sexual y de género no apuntan hacia fines sociales o ideológicos. Las explicaciones psicoanalíticas sobre lo que implica ser hombre o mujer no plantean una homogeneidad en la travesía que hacen los sexos en su devenir femenino o masculino: lo que muestra el psicoanálisis es que cada sexo asume de manera particular, subjetiva los ideales que le plantea la cultura.

Ahora, si nos situamos en el lugar de la madre, es claro que el niño(a), al menos al principio, viene a ocupar el lugar del falo de la madre, y que es necesario un efecto de corte, que el niño pueda separarse de la madre. Este efecto de corte es producido por el padre, a condición de que la madre lo introduzca a través de su deseo. En efecto, es ese momento ideal por el cual el niño colma todo deseo de la madre, momento en el narcisismo primario en el niño y en el

que la madre ha recibido el nombre de madre fálica⁵. El psicoanálisis no observa otra vía que la interdicción paterna, para el rompimiento de la diada de completud madre-hijo. Interdicción que garantiza el deseo de la madre, es decir que asegura que la madre desee algo más que el bebé.

Paradoja: lo más deseado es a la vez lo más terrible y temido. Si lo que el niño más desea es llenar completamente el deseo de la madre, esto para el niño significa una siniestra condena.

Para el psicoanálisis la madre juega un papel fundamental en el sano desarrollo psíquico de su hijo, pues ella es la figura a través de la cual el niño se asume en falta, como deseante; es decir la madre estructura el deseo de toda criatura humana. Esta estructuración se da por vía de la frustración: la madre frustra al niño con sus ausencias, cuando mira y desea a otro distinto a él. Esto le permite al niño(a) diferenciarse de su madre, pasando de la diada a la tríada donde se introduce la prohibición que viene a estructurar la relación del niño(a) con los significantes culturales.

La metáfora paterna opera por vía del deseo de la madre. No es que la madre sea culpable porque no opere la metáfora paterna y el niño quede atrapado en la diada, lo que plantea el psicoanálisis es que no es cualquier padre el que asegura la vinculación del niño(a) a la cultura, al mundo simbólico, se trataría de un padre deseado por la madre, entonces tiene que ser un padre merecedor del amor de la madre, un padre que se presente como portador del falo (de la completud)⁶.

Ahora bien, el descubrimiento de la castración de la madre y por lo tanto la imposibilidad de ser el falo que la madre no tiene, y el descubrimiento del padre como poseedor de algo que a la madre le importa, es lo que podría separar al niño de la madre y llevarlo a la posibilidad de su ulterior desarrollo.

⁵ La madre fálica para Lacan no es una mujer enferma, desviada de la norma, o un déficit del patrón androcéntrico como lo plantean algunas feministas. La madre fálica es la madre que es percibida por su hijo(a) como completa, sin fallas y por ende no castrada ni deseante. En la medida en que su hijo en una relación imaginaria y narcisista (idealizada) se identifica como el falo de la madre, es decir como aquel que le llena la carencia.

⁶ Las feministas afirman que el psicoanálisis deposita en la madre la responsabilidad de las patologías del hijo(a). De esta lectura que hacen las feministas del psicoanálisis, se aprecia que no han leído a Freud ni Lacan directamente sino que se han quedado con las malas interpretaciones que muchos posfreudianos han hecho de los orígenes del psicoanálisis.

CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO CARENTE Y DESEANTE: DIALÉCTICA DEL DESENCUENTRO ENTRE LOS SEXOS

La teoría psicoanalítica es categórica al afirmar que no es posible la existencia de un sujeto deseante (psicológicamente inscrito en el orden simbólico), si la criatura humana no se aliena a la ley, a la prohibición cultural, la cual como imperativo organiza de manera *a priori* el deseo de cada hombre y mujer, que en tanto deseo humano es deseo del otro. Esta alienación y organización a priori del deseo y de la vida psíquica de la criatura humana, es favorecida por el hecho de que el orden cultural precede la existencia humana: antes de que cada hombre y mujer nazca ya existe el orden cultural y social, con normas preestablecidas, con principios, ideales y valores que determinan la manera en que cada sujeto se instaura en el mundo simbólico.

Para el psicoanálisis el orden simbólico (cultural), pervierte (desorganiza) el orden natural, haciendo que la cría humana pase de un estado de completud⁷ a un estado de incompletud, de demanda de amor, de insatisfacción, regulado por la pulsión.

Las docentes de la Universidad Nacional, Carmen Lucia Díaz y Yolanda López, en su escrito *Tras las Huellas del Amor* (1988) nos explican cómo en el proceso de culturización el instinto se convierte en pulsión, en instinto historizado. Después de que el niño es nombrado, hablado por el otro, el registro de lo biológico, de la necesidad, se transformará, por cuanto el Gran Otro y el otro pequeño (aquellos seres concretos y significativos que rodean al niño o a la niña) precisarán las formas, los rodeos, lo posible y lo imposible para situarse frente a sí mismo y a los otros como ser de cultura.

El lenguaje como única posibilidad de comunicación y "entendimiento" entre los humanos, media la relación entre madre e hijo(a) e introduce un nuevo registro en la vida del neonato, el psíquico. Según los planteamientos freudianos, el psiquismo humano se caracteriza por constituirse a partir de la falta, de la carencia, de la

imposibilidad de la satisfacción plena del deseo.

La perenne búsqueda de la realización del deseo permite comprender en la clínica y en la vida cotidiana las permanentes demandas que se articulan a la satisfacción que signa las relaciones con los otros, con el mundo y que se constituye en el axioma del discurso psicoanalítico.

Freud nos enseña que esta característica primordial del psiquismo (la imposibilidad de la satisfacción plena del deseo), hace de la criatura humana un ser perennemente deseante, esta situación se produce por efecto de las funciones de la instancia psíquica superyoica, quien tiene como mandato el no permitirle al yo la satisfacción plena del deseo; en el cumplimiento de esta sentencia el superyó se convierte en tiránico para el yo.

*

Antes de seguir adelante en la exposición de la constitución del sujeto carente y deseante, es necesario explicar lo relacionado con el superyó, instancia psíquica fundamental para entender los orígenes de la insatisfacción del deseo.

Para explicar lo relacionado con el superyó, en este trabajo se asume lo expuesto por el psicoanalista Juan David Nasio, en su texto *Enseñanza de siete conceptos cruciales del psicoanálisis* (1990):

La instancia del superyó se remonta al período de la desaparición del complejo de Edipo, a los cinco años aproximadamente. En esta época la interdicción de realizar el deseo incestuoso que los padres imponen al niño edípico se transformará en el yo en un conjunto de exigencias morales y de prohibiciones que, de allí en adelante el sujeto se impondrá a sí mismo. El psicoanálisis lo denomina superyó (p. 181).

Nasio explica el concepto de superyó, aclarando cuál es la dimensión de esta instancia psíquica que le interesa a todo psicoanalista. Para tal propósito hace las siguientes precisiones:

⁷ Estado caracterizado por necesidades biológicas reguladas por el instinto, lo cual garantiza la satisfacción plena de la necesidad, ya que en el orden natural para cada necesidad hay una respuesta plena que colma la necesidad, produciéndose un equilibrio en el organismo vivo.

El superyó es la huella psíquica y duradera de la solución del principal conflicto de la escena edípica. Este conflicto, cuya salida será la resolución final del drama, consiste en una franca oposición entre la ley que prohíbe y la supuesta consumación del incesto. El conflicto no se sitúa entre la ley interdictoria y el deseo incestuoso del niño, sino entre esta ley y la satisfacción imposible, es decir el goce que significaría la satisfacción de dicho deseo. En otras palabras, la ley no prohíbe el deseo, no puede impedir que el niño desee, prohíbe exclusivamente la plena satisfacción del deseo; en una palabra la ley prohíbe el goce (p. 182).

Para Nasio, el conflicto pulsional entre el deseo y la ley se resuelve en la medida en que el niño es castrado, y se somete resignado a la prohibición parental y acepta renunciar con temor y odio a concretar su deseo. Aclara que ante esta renuncia del niño no se debe entender que el deseo queda reprimido. Con la renuncia al deseo lo que sucede es que el sujeto asimila la ley, la hace psíquicamente suya. En este sentido una parte del yo se identifica con la figura parental interdictoria, mientras que la otra continúa deseando:

El niño se vuelve capaz al principio de “desdoblarse”, de encarnar él mismo a un tiempo la ley y el deseo. La parte del yo que toma el lugar de la ley interdictoria de manera duradera constituye lo que llamamos superyó. En consecuencia, el superyó es en la vida psíquica del adulto no solo la huella permanente de la ley de prohibición del incesto, sino también el garante de la repetición, a lo largo de la existencia (p. 182).

Esta instancia psíquica [el superyó] no se reduce a una pura y estricta representación psíquica de la ley, es, ante todo, la huella sin cesar renovada en el yo de los tres gestos que marcaron la declinación del complejo de Edipo (renunciar al goce prohibido, mantener su deseo hacia ese mismo goce considerado inaccesible y salvar su pene de la amenaza de castración). De esta manera, el superyó representa la renuncia al goce prohibido, la exaltación del deseo por un goce imposible, y la defensa de la integridad del yo no sólo contra la amenaza de castración, sino también contra el peligro del goce terrible del incesto. Si el superyó pudiera condensar en una sola

fórmula imperativa estos tres principios, ordenaría al yo: ¡Desea el absoluto al cual deberás renunciar porque te está prohibido y es peligroso! (p. 183).

Estas funciones del superyó —prohibir el goce, exaltar el deseo y proteger la integridad yoica—, funciones indisolubles y antagónicas entre sí, muestran hasta qué punto la instancia superyoica regula los movimientos del yo con respecto al goce. Movimiento de despecho (odio) ante el goce prohibido, movimiento de atracción (amor) por el goce imposible, y movimiento de repulsión (miedo) ante el goce terrorífico.

Terminada la exposición del superyó, fundamento para entender la estructura escindida de la vida psíquica y la ambivalencia de las relaciones humanas, se retoma la exposición central de esta parte del artículo, es decir la constitución del sujeto carente y deseante.

*

Se había afirmado que el humano recién nacido, una vez que rompe el vínculo visible de unión con la madre (cordón umbilical), debe aprender a interpretar las señales que le vienen del otro (la madre o su sustituto), quien a la vez le dará un sentido a los gestos, al llanto, al balbuceo, al “llamado del bebé”.

Igualmente se había hecho referencia a que desde el momento del nacimiento de la criatura humana, la relación madre-hijo(a) empezaba a ser mediada por el orden simbólico, lo cual hace que la madre no tenga la certeza de saber realmente qué necesita su hijo(a). En ese momento surge la interpretación como mediadora entre la demanda del hijo(a) y la respuesta de la madre, lo cual hace que se pervierta (se desorganice) el dispositivo genético-instintivo con el que venía dotado el recién nacido.

La interpretación como instrumento de mediación en la relación entre la madre y el hijo(a) hace que el niño(a) pierda su estatuto inicial (el de animalito regulado biológicamente por el instinto) en el que tenía la satisfacción plena de sus necesidades; pues ante el llanto y el “llamado” del hijo(a), la madre responde por ensayo y error. Este comportamiento azaroso de la madre (o su sustituto) pervierte (cambia) la

necesidad inicial del hijo(a), convirtiéndola en deseo⁸. Este acontecimiento psíquico se da por efecto de la falta, la cual surge al no haber una satisfacción plena de la necesidad.

La insatisfacción plena del deseo, la falta originaria, se instaura en la vida psíquica de la criatura humana, no sólo por efecto del lenguaje sino también por la manera como se organiza la subjetividad humana, alrededor de la pérdida. La ausencia funda al inconsciente y posteriormente al yo. Esta ausencia se sustenta en el intenso deseo de querer recuperar la plenitud inicial vivida con el otro que lo espera, que le significa la necesidad y al hacerlo le da existencia.

Según la teoría freudiana y lacaniana la subjetividad surge a partir del encuentro con el otro (con minúscula) y el Otro (con mayúscula)⁹. Este proceso de causación del yo, Lacan lo denomina identificación. El yo se construye inicialmente en una relación imaginaria (paranoica) con el objeto, en donde el yo es proyección del otro.

Nasio, en el texto ya citado (1990) afirma con relación a este concepto de *objeto*:

Comúnmente confundimos el yo con la persona que somos, y el objeto con la persona del otro. Ahora bien para este autor [Lacan], el término objeto, poco feliz, utilizado en ocasiones para describir la figura de otro amado y deseado, reviste en el contexto de la identificación sexual y de género sexual, un sentido muy preciso. Ante todo la palabra objeto no designa la persona exterior del otro, o aquello que de su persona me es dado a percibir conscientemente, sino la representación psíquica inconsciente de ese otro...

Objeto designa algo diferente de la representación psíquica del otro comprendida como si fuera la huella de su presencia viva inscrita en mi inconsciente. El término objeto nombra en realidad una representación inconsciente previa a la existencia del otro, una representación que ya está ahí y contra la cual

vendrá a apoyarse posteriormente la realidad exterior de la persona del otro o de uno cualquiera de sus atributos vivientes (p. 141).

Para el psicoanálisis el yo surge a partir del narcisismo secundario¹⁰, en un proceso de causación en donde el yo idealiza a un objeto y lo inviste con la libido; este investimento se da por efecto de la idealización, en la cual el objeto produce el yo ideal¹¹. El docente de la Universidad de Antioquia Luis Fernando Palacio anota en su ponencia “Cuerpo y objeto” (1994):

En el estadio del espejo, Lacan se hace la pregunta de cómo se constituyen el yo y el cuerpo. Este texto es presentado tempranamente, al final de la década del treinta, y después reescrito en 1946, para dar cuenta que en el niño no hay inicialmente una unidad del cuerpo, es decir, éste es concebido como despedazado y fragmentado, no hay una identificación. Freud había señalado lo anterior al demostrar que las pulsiones autoeróticas, llamadas por él pulsiones parciales, se dirigen hacia ese cuerpo despedazado.

Lacan se plantea entonces la cuestión de cómo se llega de este cuerpo fragmentado a su configuración como totalidad. La respuesta es que el cuerpo como totalidad se prefigura en la imagen del otro, es decir, una imagen que en forma de espejo reenvía al sujeto el sentimiento de tener un cuerpo. A partir de esto, el Yo se constituye pues desde la imagen que el semejante le otorga como cuerpo unificado, como totalidad.

Ahora, esa unidad que la imagen especular del otro da, se dice que es esencialmente imaginaria. Al denominarla así, se quiere precisar que ella es conquistada por una imagen, lograda por la imagen del semejante, y que no corresponde en absoluto a la unidad que puede dar la maduración corporal.

Estas teorías del objeto, de la identificación y de la causación del yo, subvierten las concepciones

⁸ El deseo es la perversión de la necesidad biológica, en la medida en que hace referencia a la imposibilidad que tiene el humano de una armonía entre su llamado o demanda (señal-estímulo en el orden de lo biológico) y la respuesta que le viene del otro. Siempre la respuesta será más o menos de lo que pide, una respuesta exacta a su demanda no existe en el orden de lo psíquico

⁹ El otro con minúscula es el semejante y Otro con mayúscula hace referencia a la cultura, al orden simbólico.

¹⁰ El narcisismo secundario corresponde al narcisismo del yo, para que se constituya el narcisismo secundario es preciso que se produzca un movimiento por el cual el investimento de los objetos retorna e inviste el yo.

¹¹ El yo ideal es la imagen idealizada del otro, del objeto que se elige como ideal a seguir.

filosóficas, antropológicas, pedagógicas y sociológicas, en las que se considera al ser humano como un ser autónomo que se autodetermina. A partir del psicoanálisis no es posible seguir pensando que la criatura humana tiene un libre albedrío que le permite tomar sus propias decisiones frente a los otros y a sí mismo. El *sí mismo*, como concepto humanista trasladado por algunos detractores de Freud a la psicología del yo, y que algunos profanos del psicoanálisis en los medios académicos asumen como planteamientos freudianos, queda sin fundamento, pues el yo ya no es una construcción de autorreferencia elaborada por el propio sujeto, sino que es una construcción dada por el otro. En ese sentido el yo se construye en el desconocimiento de sí mismo, en la medida en que es otro¹². A partir de esta teorización, el yo ya no es lo más íntimo, lo propio en oposición al otro, al extraño.

La identidad del yo, en este sentido, no obedece a una autorreflexión sino que es producto de una alienación cultural inconsciente que antecede el acontecer psíquico. A partir de estos postulados es posible entender por qué el psicoanálisis no asume como principios constitutivos de lo humano la libertad y autodeterminación. Por el contrario, considera que estos postulados son una utopía y una idealización de lo humano que llevan a soñar con paraísos perdidos. Para el psicoanálisis toda elección está determinada de manera *a priori* por el lenguaje y por el proceso de identificación con el primer objeto de amor y sus posteriores sustitutos, que son en últimas la causa del yo.

No hay posibilidad de causación del yo, de constitución de un sujeto deseante, del surgimiento de un hombre y una mujer si no es a través del proceso de alienación que implica el sujetarse a un Otro, a un orden cultural, no se puede acceder a la vida psíquica por fuera del orden simbólico (cultural). En el proceso de construcción del sujeto, el ser hombre o mujer

a la criatura humana le viene de otro que lo enuncia, que lo nombra, que lo desea, que le da un lugar en el mundo, un nombre, un apellido, un género.

Los postulados del psicoanálisis sobre la construcción del sujeto no pretende justificar, validar, legalizar o naturalizar las desigualdades entre los sexos que se dan en el orden cultural actual, ni tampoco pretende afirmar que este orden cultural sea el mejor o el peor para el desarrollo psíquico de hombres y mujeres. Lo que busca la teoría psicoanalítica es explicar lo que observa en la clínica, espacio en el cual el analista escucha a un sujeto atravesado por la cultura patriarcal, la cual deja marcas en la dinámica y estructura psíquica de un sujeto deseante. El sujeto del que da cuenta el psicoanálisis es un sujeto atravesado por la cultura patriarcal. El día en que se enfrenta a un sujeto construido en otro referente cultural, muy seguramente tendrá que dar cuenta de ese sujeto.

ANÁLISIS DE LAS TEORÍAS DE GÉNERO FEMINISTAS A LA LUZ DE LOS PLANTEAMIENTOS FREUDIANOS Y LACANIANOS: UNA APROXIMACIÓN AL ENIGMA DE LOS SEXOS

La teoría psicoanalítica en sus dos vertientes, freudiana y lacaniana, explica la constitución del sujeto sexuado dentro de unos referentes culturales dominantes en el mundo conocido. Estos referentes son los establecidos por el patriarcalismo. En ese sentido la explicación de la estructura y dinámica psíquica de un sujeto escindido dada por la teoría psicoanalítica no debe ser asumida como una ideología política que busca subvertir el orden cultural. Sencillamente, el psicoanálisis da cuenta del acontecer psíquico dentro de unos referentes culturales específicos, los cuales producen trastornos y marcas en el cuerpo y la psique de hombres y mujeres que habitan en dicho mundo.

¹² El objeto con el que se identifica el yo, ese otro, en psicoanálisis no hace referencia a una persona o sujeto en particular, sino a un semblante que aliena el yo.

¹³ Este ideal le impide a hombres y mujeres ver al otro como un ser carente, castrado, agujereado por efecto del deseo. El ideal lleva a que se idealice a los objetos de amor y se ubiquen como portadores del falo (de completud), identificándose en ellos el espejismo de la felicidad.

Mas allá de cualquier reproche a la cultura patriarcal, el psicoanálisis busca comprender cuáles son las consecuencias que traen los ideales tiránicos del patriarcalismo en la construcción de lo femenino y lo masculino. No le corresponde al psicoanálisis pretender cambiar el orden cultural, como tampoco validarlo, no es su misión, y cualquier interpretación en alguno de estos dos sentidos es ajena al espíritu inspirador del psicoanálisis. En este sentido, las feministas de la igualdad no comprendieron los verdaderos propósitos del psicoanálisis, que antes que subvertir la cultura (labor imposible, desde la lectura clínica que hace Freud de la estructura y dinámica psíquica), a lo que apunta es a la subversión del sujeto; es decir, la de posibilitarle a cada hombre y mujer que pueda reconocer cuáles son las coordenadas sobre las que se desliza su deseo. En ese sentido la clínica psicoanalítica tiene efectos sobre la experiencia de ser hombre o mujer.

Al respecto Santos (1995) en su artículo, "Deseo, ley e identidad: una mirada psicoanalítica sobre las diferencias de género" afirma que el psicoanálisis, al destacar la función del padre como instancia separadora y normativa (en la travesía que el niño y la niña tienen que hacer por el Edipo), está dando razón de una realidad histórica: desde las épocas más remotas de la historia escrita de la humanidad, y al parecer en todas las culturas conocidas, el orden social se basa en una relación de predominio masculino. Santos es enfático cuando aclara:

No le corresponde al psicoanálisis entrar a explicar las múltiples y muy complejas determinaciones de dicha realidad, ya que la disciplina psicoanalítica carece de los instrumentos metodológicos que le permitan incursionar en el campo de las investigaciones históricas en el nivel de la cultura. En este sentido la técnica y la teoría psicoanalítica sólo pretenden dar razón de las incidencias de ese ordenamiento en el desarrollo de una subjetividad inmersa en tales estructuras de poder (p. 94).

Es importante precisar que las teorías de género con orientación feminista están impregnadas de una connotación política. Dentro de esta militancia las feministas buscan la subversión del orden patriar-

cal, propósito que orienta la lectura que el feminismo hace del psicoanálisis y de toda producción intelectual del ser humano.

El feminismo necesita y desea, con las implicaciones psicoanalíticas que este concepto tiene, encontrar en toda producción intelectual y/o científica "argumentos" que aporten a su causa. Esta necesidad se convierte en el filtro, en la condición para aprobar o desaprobado los trabajos intelectuales y científicos; las feministas sólo asumen planteamientos teóricos que reconocen como pertinentes para validar su discurso de visibilización y restauración de los derechos femeninos.

Cuando las feministas desde su militancia política se acercan al psicoanálisis (desde el ideal, desde el deber ser del orden cultural), la teoría psicoanalítica les resulta repulsiva, en la medida en que no encuentran en ella herramientas conceptuales que aporten a su causa. Por el contrario, se ven confrontadas en la explicación de lo femenino y lo psíquico que hacen Freud y Lacan. Tanto el uno como el otro presentan a un ser humano alienado, muestran que la estructura psíquica del sujeto se sostiene en el imposible de alcanzar el objeto deseado.

Freud y Lacan presentan a un hombre y una mujer signados, marcados por la ausencia y la nostalgia de una relación inicial que deja huellas fundamentales inscritas en el cuerpo y en la psique, lo cual hace que tanto hombres como mujeres se lancen a la captura de ese objeto causa del deseo, llamado por Lacan objeto indescriptible, tras el cual van los sexos y que, de modo quimérico, presentifican los seres humanos en objetos sucesivos que temporalmente le dan al sujeto la ilusión de completud. Objetos como la ideología cristiana, el humanismo y el feminismo, las cuales buscan lo imposible de la armonía entre los sexos.

Para el psicoanálisis el desencuentro de los sexos (los géneros) se da básicamente por la carencia que constituye la estructura y la dinámica psíquica tanto de hombres como de mujeres. La falta (satisfacción plena del deseo) es la responsable de la imposibilidad del encuentro entre hombres y mujeres, en la medida en que la carencia hace del sujeto humano un ser deseante. El deseo moviliza, dinamiza el encuentro

entre los sexos, pero es un encuentro soportado por un ideal: cada sujeto trata de encontrar en el otro lo que a él le falta para sentirse completo (la satisfacción plena del deseo). Este ideal lleva a que cada sujeto (sexo) busque en el otro lo que no le puede dar (satisfacción plena del deseo) y lo que no le está ofreciendo (hacerlo plenamente feliz). El desencanto, el reproche y los reclamos aparecen inmediatamente cuando uno de los dos sujetos (sexos) involucrados en la demanda de amor descubre que el otro también es carente, tiene fallas, es castrado y por ende no le puede llenar su carencia.

La tragedia en las relaciones entre los sexos y, por extensión, de las relaciones humanas es que están fundamentadas en un imaginario, soportado por un ideal¹³. La tragedia de la vida humana está en la imposibilidad que tienen tanto el hombre como mujer de asumirse como seres castrados, en falta.

La imposibilidad de asumir la carencia como lo propio del ser humano se debe básicamente a que en la vida psíquica permanece la huella mnémica de un estado primigenio y pretérito de completud, la cual actúa como una impronta que se resiste a ser olvidada dejando al hombre y a la mujer en un estado nostálgico. Debido a este proceso psíquico el ser humano se resiste a asumir la incompletud como lo más íntimo. La nostalgia empuja a los seres humanos a reinventar paraísos perdidos y relaciones armónicas sustentadas por el espejismo de la completud.

Según Santos (1995), la propuesta lacaniana, que establece la carencia inicial como base sobre la que se constituye cualquier identidad sexual, permite plantear la diferencia sexual en términos más equilibrados que las muy discutibles teorizaciones originales de Freud sobre la envidia fálica. A partir de la teorización lacaniana podemos entender la diferencia sexual y la constitución de la identidad de género sexual de la siguiente manera:

El niño como portador del órgano fálico está sometido a la angustia de castración, tal como ha sido descrita tradicionalmente por la clínica psicoanalítica. El órgano fálico, igual que en la teoría freudiana original, representa la diferencia sexual, pero en la versión lacaniana se habla de significante de esa

diferencia (falo imaginario). La castración viene a constituir un punto nodal en el proceso de socialización: el sometimiento a la ley (paterna) pasa por múltiples representaciones de la castración como posible castigo a la trasgresión. Es así como encontramos en el núcleo de la identidad masculina un conflicto típico: si bien la posición del órgano fálico coloca al hombre en la posición de ser valorizado, por otro lado la posibilidad de perderlo lo expone a todo tipo de manifestaciones de este temor a la pérdida fálica: ser tachado de homosexual, no ser suficientemente hombre, ser impotente, no ser capaz de "conquistar" o "satisfacer" a una mujer, perder prestigio o poder, etc. (pp 95-96).

Para la niña, en cambio, en la medida en que no posee el significante fálico, la carencia tiene otras consecuencias. En primer lugar será marcada en su cuerpo –en una cultura predominante patriarcal y falocrática– con un menos, en relación con otro que es un más. En segundo lugar, su identidad sexual se definirá a través de una pregunta: ¿Qué es ser mujer?. Como su sexualidad está oculta –principalmente por las representaciones sexuales que la reprimen–, al dirigirse a la madre para encontrar por la vía de la identificación una forma de ser mujer, frecuentemente se encuentra con las represiones, el silencio y los temores de la madre. De esta manera quedará condenada a la ansiedad de buscar una respuesta en el deseo del otro. Por ello la mujer está más expuesta que el hombre a todas las formas del mimetismo, de la imitación, del como-si... (p. 96).

Para terminar, podemos afirmar que el enigma del encuentro de los sexos (géneros), es que cada cual busca en el otro el falo... La mujer, porque no lo tiene, buscará en el hombre el pene que aparecerá fetichizado como falo... El hombre que, teniéndolo, tampoco lo tiene, fetichizará el cuerpo de la mujer y buscará el falo en ella bajo diferentes formas: desde la virgen hasta la prostituta. El falo entonces estará entre ambos.

REFERENCIAS

Abarca Paniagua, Humberto (2001): *Discontinuidades en el modelo hegemónico de masculinidad*, Universidad de Chile, Santiago de Chile

Amarós, Cecilia (1991): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Antropos, Barcelona

Belgich, Horacio (2001): "Subjetividad masculina: entre el terror y el temblor", en: <http://psiconet.com/foro/genero/belgich.htm>

Burin, Mabel (2000): "Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables", en: <http://psiconet.com/foro/genero/subjetividad.htm>

..... (1996): "Psicoanálisis y género, 20 años después entre la esperanza y el desencanto", en: <http://psiconet.com/foro/genero/20años.htm>

Caro Hollander, Nancy (1999): *Género, psicoanálisis y Derechos Humanos*, en: <http://psiconet.com/foros/genero/ddhh.htm>

Carril Berro, Eliana (2000): "Femenino/masculino: la pérdida de ideales y el duelo", ponencia presentada en el primer panel sobre "Duelo en las Diferencias de los Sexos y las generaciones", en el Primer Congreso de la Asociación Psicoanalítica de Uruguay, en: <http://pscomundo.co/foros/genero/fm-ideales.htm>

..... (2002): "Un cuerpo en espera", publicado en *El cuerpo en psicoanálisis. Diálogos con la biología y la cultura*, APU, Montevideo

Castellanos, Gabriela (1995): "¿Existe la Mujer? - Género, lenguaje y cultura", en: Arango, Luz Gabriela; León, Magdalena y Viveros, Mara, *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, Ediciones Uniandes, Bogotá, pp. 39-58

Del Castillo, Daniel (2001): "Los fantasmas de la masculinidad", en: López Santiago et. al., *Estudios culturales: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales*, Lima, pp. 253-264

Díaz, Carmen Lucía y López Yolanda (1998): *Tras las huellas del amor*, Universidad Nacional, Bogotá

Dio Bleichmar, Emilce (2002): "Sexualidad y género: nuevas perspectivas en el psicoanálisis contemporáneo", en: www.aperturas.org/11dio.html

Fernández, Ana María (1992): "La diferencia en psicoanálisis: ¿teoría o ilusión?", en *Las mujeres en la imaginación colectiva*, Paidós, Barcelona

Freud, Sigmund (1973): *Introducción al narcisismo*, en *Obras completas*, Biblioteca Nueva, Madrid

..... (1973): *Tres ensayos para una teoría sexual*, en *op. cit.*

..... (1973): *Psicología de las masas y análisis del yo*, *Ibíd.*

..... (1973): *El yo y el ello*, *Ibíd.*

..... (1973): *Análisis terminable e interminable*, *Ibíd.*

Lacan, Jaques (1981): *Seminario I. Los escritos técnicos de Freud*, Paidós, Buenos Aires

..... (1984): *Seminario II. El Yo en la Teoría de Freud*, *Ibíd.*

Lamas, Martha (1995): "Cuerpo e identidad", en Arango, Luz Gabriela; León, Magdalena y Viveros, Mara, *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, Ediciones Uniandes, Bogotá, pp. 61-79

Lander, Rómulo (1998): *Lo femenino y lo masculino: cuatro registros imaginarios en relación con su esencia*, Klathos, Caracas

Nasio, Juan David (1990): *Enseñanza de siete conceptos cruciales del psicoanálisis*, Gedisa, Buenos Aires.

Santos Velásquez, Luis (1995): "Deseo, ley e identidad: una mirada psicoanalítica sobre las diferencias de género", en Arango, Luz Gabriela; León, Magdalena y Viveros, Mara, *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, Ediciones Uniandes, Bogotá, pp. 83-100.

Sendón de León, Victoria (2002): "¿Qué es el feminismo de la diferencia? (Una visión muy personal)", en: <http://www.creatividadfeminista.org/articulos/diferencia-sendon.htm>

Seidler, Víctor J. (2000): *La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social*, Paidós, México

Tuber, Silvia (1999): "Psicoanálisis, feminismo y posmodernismo", en: <http://www.psicomundo.com/fosos/genero/posmo.htm>

QUIT CUSTODIET IPSOS CUSTODES?

Summary: This paper is a construction work in which the different meanings acquired by the concept of competence are revised in order to understand which ones are more appropriate in the educational context, and particularly, according to the Institutional Educational Plan (PEI) of UNAB.

Paradigms and classical and contemporary theories are confronted based on the definition of this concept, from the simplest one in which the binomial "innate – acquired" issue predominates, to the analysis of the "context-functioning" theory that formulates the possession or lacking of capabilities following an internal order and grammar.

The theoretical path leads to the consideration of these perspectives based on a concept of competence toward which UNAB orientates itself. The PEI maintains a constructivist position of learning that loses coherence when it is posed in functional, constructivist, and conduct terms, especially when it is described as a "know-how-to-do" in front of a concrete reality. The definition of a model of educational competence that allows the definition of a more differentiated criteria is then encouraged. This is required in the educational environment, and particularly in the University environment keeping in mind that "Competence has a constructed, shared, and socially negotiated character with levels, although not structural ones but of significance that are not analyzed in terms neither exclusively structural nor particular".

Keywords: Competence, paradigm, linguistic, cognitive psychology



QUIT CUSTODIET IPSOS CUSTODES?

Hacia una comprensión del concepto "competencia" en la Facultad de Psicología

Resumen: El trabajo es una construcción en la cual se revisan los diversos significados que ha adquirido el concepto de competencias y cuál o cuáles de ellos resultan más apropiados en el contexto educativo y en particular con los lineamientos del PEI de la UNAB.

Se abordan paradigmas y posiciones clásicas y contemporáneas en torno a lo que ha sido la definición de este concepto, desde la más común en la que predomina el binomio "innato-adquirido" hasta la de "contexto-funcionamiento" en la cual se la formula como una capacidad poseída o no por el individuo con un orden y gramática internas.

El recorrido teórico realizado lleva a tener en cuenta estas perspectivas de cara al concepto de competencia hacia el cual se orienta la UNAB, en cuanto a que el PEI mantiene una posición constructivista del aprendizaje que pierde coherencia al plantearse en términos funcionales, constructivistas y conductuales cuando se describe como un saber hacer ante una realidad concreta.

Se propone entonces precisar un modelo de competencias educativas que permita definir, con un criterio diferenciado, lo que se requiere en el ámbito educativo propiamente dicho y en el específico de la Universidad, sin perder de vista que "la competencia tiene un carácter construido, compartido y socialmente negociado, con niveles, pero no estructurales sino de significatividad, no abordada en términos exclusivamente estructurales ni particulares".

Palabras clave: Competencia, paradigma, lingüística, psicología cognitiva.

Autores: Este documento fue elaborado por los psicólogos integrantes del Seminario Disciplinar de la Facultad de Psicología de la UNAB: Victoria Eugenia Arias, Decana; Liliana Quiñonez, Coordinadora Académica; Milton Bermúdez, Director del seminario y los docentes: Armando Aguilera, Cely Cristina Escobar, Eddie Amaya, Edgar Alejo, Germán Solís, Leonardo Álvarez, Martha Eugenia Ortega, Mónica Mojica, Nimia Arias y Patricia Díaz.

QUIT CUSTODIET IPSOS CUSTODES?¹

Hacia una comprensión del concepto "competencia" en la Facultad de Psicología

Todas las artes estaban inventadas cuando nacieron las ciencias que no se aplican ni a los placeres ni a las necesidades de la vida. Nacieron primero en aquellos puntos donde los hombres gozaban de reposo. Las matemáticas lo fueron en Egipto porque en aquel país se dejaba gran solaz a la casta de los sacerdotes. Lo que en un principio movió a los hombres a hacer las primeras indagaciones filosóficas fue la admiración.

Aristóteles²

Durante el segundo semestre de 2003, el Seminario Disciplinar de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB, se centró en el tema de las competencias curriculares. Se analizaron los documentos relativos a éstas, producidos en la institución, en particular los del psicólogo Armando Sarmiento y la bióloga Claudia Salazar, y se desarrolló una labor de revisión bibliográfica sobre el concepto de "competencia" que incluye varias disciplinas, perspectivas y paradigmas clásicos y contemporáneos.

Hemos asistido en los últimos años a un conjunto de cambios que buscan poner a tono nuestra universidad con los aportes educativos contemporáneos. Estos cambios, a veces "acelerados", se sustentan en algunas directrices que se han convertido en guía para el desarrollo de los mismos. Documentos como el "Proyecto Educativo Institucional – 1999", el "Plan Prospectivo de Desarrollo UNAB – 2000-2006" o, más recientemente, "Las competencias en la UNAB – 2002", están llamados a convertirse en orientación institucio-

nal. Pero las imprecisiones presentes en algunos pasajes de estos documentos hacen que su consecuente aplicación sea difícil, en el mejor de los casos.

Como el currículo UNAB es un currículo por competencias, la comprensión de su significación y función resultan fundamentales, lo mismo que determinar *qué y cuáles* son las competencias desde la concepción pedagógica propia de nuestra institución. En este sentido este informe que aquí se ofrece pretende constituir un aporte pertinente.

INNUMERABLES MUNDOS, CREADOS DE LA NADA MEDIANTE EL USO DE LOS SÍMBOLOS³

El concepto de competencia ha adquirido progresivamente un significado tan pluriforme y unos límites tan imprecisos, que su empleo repetido y su carácter de "emblema paradigmático" no son garantía (sino todo lo contrario) de un significado compartido. Cuando un lego se acerca al tema tiende a confundirse, pues es

¹ *¿Quién vigila a los vigilantes?*

² *Metafísica*, traducción de Francisco Larroyo, decimocuarta edición, México, Porrúa, 1999, p. 8.

³ Expresión acuñada por Nelson Goodman en su famoso texto "Manera de hacer mundos", publicado originalmente en 1978.

tal el volumen de bibliografía que se encuentra sobre el tema y la polisemia del concepto, que se crea la sensación de que se está hablando de todo y de nada en concreto.

Por eso, en primera instancia, se propuso organizar la información que sobre el tema de las competencias se ha publicado⁴. Hemos clasificado la información en cuatro posibles áreas temáticas que coinciden de una u otra manera con formas de abordaje desde las disciplinas. Así, por ejemplo, podríamos encontrar la conceptualización del término competencia desde diversas perspectivas como la lingüística, la filosofía, la psicología cognitiva o la administración, entre otras. En algunos casos encontraremos cómo los desarrollos de una disciplina constituyen continuación y hasta contradicción con los supuestos utilizados por otra mirada disciplinar.

Con la consolidación de este "estado del arte" pretendemos establecer una especie de mapa que nos permita tomar decisiones sobre la base del diálogo racional argumentado y, al final del proceso, adoptar para la Facultad de Psicología una definición propia que oriente hacia el futuro todo el proceso curricular.

La posibilidad de establecimiento de estas categorías no elimina el encontrar lugares comunes a las conceptualizaciones, siendo la más importante la superación de la oposición *capacidades-disposiciones* que incuba la dicotomía innato-adquirido que se ha convertido en el problema del huevo y la gallina en muchas ciencias sociales. Las competencias instauran un nuevo orden en donde ahora reina la dicotomía *contexto-funcionamiento* que implica un viraje completo en la relación que tienen esos elementos entre sí⁵.

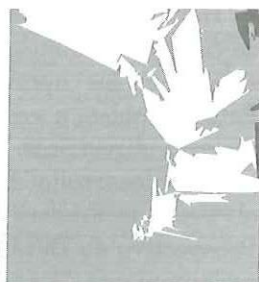
El contexto hace que la oposición herencia-medio ambiente pierda vigencia, pues, desde el punto de vista del funcionamiento de las conductas, el interés estaría determinado por las condiciones en que éstas se producen. Por el contrario, una concepción que privilegia la inteligencia como capacidad se posee o no. De donde deriva la cuestión de la magnitud de

dicha capacidad y, por supuesto, de su medición. El interés en las disposiciones de los individuos se traduce, entonces, en formular el problema en términos de capacidades; lo que a su vez deriva en una posición metodológica que implica que el sujeto tiene que probar poseer dicha capacidad o no.

La competencia comprende un conjunto de procedimientos para "desplegar la mente" (Bruner, 1982, p. 39), no es una capacidad. Al definirse como actividad, es decir un conjunto de acciones seriadas con un orden y una gramática interna, la competencia está ligada a un problema funcional. El conjunto de actividades tomadas en el contexto de su modo de producción exigen plantearse el problema de las metas, de la planeación, de los programas y por supuesto de la corrección.

Metodológicamente esto produce un cambio importante. No se trata ya de detectar una capacidad, como ocurre cuando se trabaja dentro del imperativo metodológico que articula el concepto de inteligencia desde una perspectiva como la de la psicometría, sino de trabajar sobre las condiciones de funcionamiento de una actividad. Esto quiere decir que si esos procedimientos no están presentes es porque las condiciones específicas de funcionamiento no lo evocaron y por consiguiente habría que trabajar sobre otras condiciones en las que se explicitaría dicha actividad.

Como se aprecia, son múltiples y provechosas las implicaciones que tiene el concepto de competencia para todos los ámbitos que toca. Revisemos ahora la clasificación sugerida.



⁴ Esta consolidación del estado del arte se ha realizado a partir de las ponencias preparadas por los profesores de la Facultad de Psicología: Nimia Arias Osorio, Vicky Arias, Eddie Amaya, y Leonardo Álvarez.

⁵ Un síntesis afortunada de esta transformación la encontramos en Bruner, J.: "From Disposition to Context", en Fraisse, P. (ed), *Psychologie de Demain*, París, P.U.F., 1982.

LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA LINGÜÍSTICA

¿Hay acaso mayor muestra de rigor que leer un texto bajo las categorías que nos proponen?

Jacques Lacan

En 1975 se publica *Aspectos de la teoría de la sintaxis*⁶, en donde Chomsky introdujo la noción de *competencia lingüística*. Los documentos que buscan aplicar ese concepto al campo de la educación así lo reconocen, de ahí que resulta pertinente la más impertinente de las preguntas: ¿por qué una categoría de la lingüística puede usarse también para evaluar áreas como las matemáticas o las ciencias naturales?. La respuesta tal vez estaría, entonces, no en el terreno de situar la propuesta de Chomsky como "inaugural", sino en preguntarse por qué el mismo Chomsky la requiere, o si hay un marco mayor en el que se inscriba su propuesta⁷.

En este orden de ideas, habría que precisar que, con ayuda de esta categoría, lo que Chomsky intenta es definir el objeto de estudio de la lingüística. De este modo, las objeciones a la definición chomskiana tienen que tener en cuenta que no se pretende de entrada hacer una descripción, sino que su planteamiento se inscribe en el ámbito de la lingüística para definir su objeto. Así dice Chomsky:

Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, es una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son limitaciones de memoria, distracciones, cambios del centro de atención e interés y errores (característicos o fortuitos) al

aplicar su conocimiento de la lengua al uso real (1975, p. 5).

Las críticas no se hicieron esperar tan pronto se vendió el primer ejemplar del libro: "¡Pero si hablantes oyentes ideales no existen!" "¿Qué es eso de comunidad lingüística del todo homogénea?" Pero lo que parecen no saber los críticos es que Chomsky conoce perfectamente que no hay interlocutores ideales ni comunidades homogéneas de hablantes. No habría que salir del texto citado para que esto quede claro, pero es muy ilustrativo recordar que el autor norteamericano es conocido en el mundo entero también como un político que se sitúa en contra de las políticas de los Estados Unidos frente a los países que caen bajo su influencia, lo que valdría como evidencia para reconocer que él sabe, en primer lugar, de la distancia que hay entre las condiciones específicas y los ideales y, en segundo lugar, de la existencia de la heterogeneidad.

Tal como lo señala Álvarez (2003)⁸, el interés de Chomsky por el concepto de competencia nace de la fascinación ante el proceso de apropiación que hace el niño del sistema de la lengua y alude a esa capacidad extraordinaria de interiorizar el mundo a través del lenguaje ya establecido.

De ahí que resulte la menos simple de todas las críticas a un autor el intentar no acceder a su propia lógica, incluso para saber qué está diciendo, y disfrutar en el debate insípido pero sin saber qué proponía; es decir, se pretende criticar a un autor antes de entender la lógica de su planteamiento.

En el fragmento citado, implícitamente Chomsky hace suya la posición según la cual el objeto de una ciencia debe estar constituido por algo que presente regularidades, en tanto que sería imposible hacer

⁶ Madrid, Aguilar, 1975.

⁷ Evidentemente, este parece ser el caso, ya que la propuesta podría ponerse en relación con una manera de entender el conocimiento, una idea nos permitiría argumentar mejor este argumento. Entre el 10 y el 13 de Octubre de 1975 fueron reunidos en Europa, exactamente en el "Centre Royaumont pour une Science de l'homme" a Noam Chomsky y Jean Piaget para discutir las implicaciones de esas dos posturas. Asistieron especialistas en antropología, psicología, epistemología, neurología, biología molecular, genética, matemáticas, inteligencia artificial, filosofía, etnología y comunicación. Como decíamos, la propuesta de Chomsky podría ponerse en relación con una manera de entender el conocimiento, ya que en ese debate se hace un símil entre la dicotomía competencia/actuación que introduce el lingüista norteamericano y que en biología se establece entre fenotipo y genotipo. Cfr. Piattelli - Palmarini, M. (comp), *Teorías del Lenguaje, teorías del aprendizaje*. Barcelona, Crítica, 1979.

⁸ Álvarez, L. (2003): "Anotaciones sobre la noción de competencias". Manuscrito no publicado

una ciencia de lo azaroso, de lo incierto. Es decir, procede de una manera que, entre otras cosas, él no se ha inventado (¡se trata del paradigma occidental!), que tiene su historia y que puede objetarse como procedimiento para definir el objeto de una ciencia (no tanto como definición acerca del lenguaje). En consecuencia, no está diciendo que haya hablantes-oyentes ideales o comunidades lingüísticas ideales homogéneas, lo cual es fácil de objetar: tales ideas no son más que consecuencias de la aplicación de aquel principio epistemológico. ¿Acaso no se trata de eso el control de variables?. Otra cosa, entonces, es criticar esa posición epistemológica, que puede ser la misma de quien asume una posición supuestamente contraria.

Chomsky intenta definir su objeto de investigación y para ello se sitúa en el contexto de su campo de trabajo. A diferencia de la manera como se había venido entendiendo el lenguaje, propone ciertas categorías para salir de ciertos problemas, para crearse problemas nuevos. Dominaba en ese momento en los estudios del lenguaje la posición estructuralista de Saussure.

Con los mismos criterios epistemológicos con los que Chomsky introduce su definición, a comienzos del siglo xx Saussure había dado nacimiento a la lingüística como ciencia. De manera que, para poder crear una disciplina científica sobre el lenguaje, cuyo objeto le fuera específico, es decir, que le perteneciera sólo a la lingüística, había que encontrar un objeto invariable, un objeto más o menos permanente, que se manifestara a partir de sus regularidades subyacentes⁹. Obsérvese que es la misma preocupación de Chomsky y, no obstante, los estructuralistas que no querían dejarse destronar no se dieron cuenta de que el *emisor* y el *receptor* saussureanos, unidos por el mensaje, también son hablantes-oyentes ideales, también son categorías, generalizaciones.

Podría, entonces, caracterizarse la preocupación de Chomsky en el sentido de que no le satisface el mundo que configura Saussure con sus planteamientos: un mundo dividido entre lo social (la lengua) y lo particular (el habla). De tal manera, la categoría de competencia no cabe en el mundo perfilado por Saussure:

sure: habría que asignarla al individuo, pero lo que cae de ese lado tiene la característica de ser variable, azaroso, incierto y, por lo tanto, no puede ser objeto de ciencia. Por estas razones, Chomsky tiene que inventar otro mundo.

Se supone que ambos están hablando del lenguaje, pero resulta que, al hacerlo, cada uno propone una manera particular de fraccionarlo, de clasificarlo, de ordenarlo, con lo que promueve otra cosa distinta a la existencia. El estadounidense no habla de lo mismo que el suizo. El mundo de Chomsky consta de "gramática", "competencia" y "actuación" (y "creatividad" si se quiere). Gramática de la lengua, gramática que debe ser universal, un conjunto de reglas que explican las estructuras superficiales de la lengua en términos de estructuras subyacentes universales. Esto va a ser muy importante por la concepción que él tiene de la mente.

Chomsky reconoce el uso (actuación), claro está, pero entre la gramática universal y el uso individual está la competencia que, no obstante, es individual. En ambos autores, lo social se opone a lo individual: en Saussure, lengua (social) se opone a habla (individual), y en Chomsky gramática (social) se opone a competencia y actuación (que están del lado del individuo). Pero, mientras la oposición *social/individual* le sirve a Saussure para delimitar el objeto de la ciencia, a Chomsky no: el primero se queda con lo social y desecha lo individual; el segundo se queda con lo individual en cuanto invariable (competencia lingüística) y desecha lo individual en cuanto variable (actuación o desempeño).

Chomsky elimina la actuación de la misma manera que Saussure el habla, en tanto que azarosa, irregular, etc. Para Chomsky las actuaciones no tienen valor gramatical. Por eso, quiere explicar cómo hace un niño –sometido a porciones inconexas de lenguaje, a un corpus lingüístico desigual– para apropiarse en tan corto tiempo de la gramática de la lengua; cómo hace para saber si una frase es o no gramatical, siendo que ha estado en contacto con un corpus lingüístico que no es, ni mucho menos, un mapa de la gramática de la lengua respectiva.

⁹ Cfr. De Saussure, F. (1987) *Curso de lingüística general* Madrid: Alianza

Entonces, es claro para él que a la competencia lingüística le es indiferente el hecho de que alguien se equivoque o no, no es que no existan las equivocaciones. Si accidentes como ése –tan frecuentes en el habla cotidiana– fueran importantes, entonces el niño no podría reconstruir la lengua. En lo que se le dice al niño hay frases entrecortadas, frase no gramaticales, interrumpidas, con errores (un corpus, según Chomsky, "de calidad bastante degenerada")... Sin embargo, el niño construye una gramática completamente lógica. De manera que –y esta es la razón de su "idealización"– la única descripción que permitiría que los actos de lenguaje coincidieran plenamente con la competencia que presuponen, sería la de un hablante oyente ideal. Solamente un hablante que no tenga limitaciones de memoria, que no se distraiga, que no cambie el centro de atención e interés, que no cometa errores, etc., tendrá actuaciones lingüísticas idénticas a su competencia. Es esta la razón por la que Chomsky define la competencia de esa manera. Los hablantes "de verdad" –él los conoce– tienen "ruido"; él necesita neutralizar esta variable "ruido".

En resumen, habría podido definir su objeto, la competencia lingüística, no como la habilidad de un hablante-oyente ideal, sino como la habilidad de un hablante-oyente "real", teniendo en cuenta que sus fallos de memoria, equivocaciones, etc., carecen de valor gramatical. Sería lo mismo, pero habría evitado muchas de las objeciones superficiales que se le hicieron.

Con base en los elementos expuestos, se puede aventurar una conclusión: tal y como la define Chomsky, la competencia lingüística podría no servir para operar en educación, pues apareció para delimitar el objeto de estudio de una ciencia, no para dar un objeto de evaluación a la educación. Sin embargo, pese a que servir como objeto de evaluación masiva no está en su propia lógica, tiene una característica que, sin ser concomitante con la evaluación, sí se presta para ello (lo que constituye, en consecuencia, cierto abuso epistemológico): se trata de su carácter universal. Como la evaluación subsidiaria de modelos opuestos a los chomskyanos, necesita constituirse

en una forma masiva, interpela al carácter universal de la competencia lingüística para justificar que a miles de estudiantes los evalúe la misma prueba, por eso se puede nombrar la competencia lingüística al hacer evaluaciones masivas (lo que no necesariamente respeta su lógica).

Pero veamos un inconveniente: se usa el concepto con su implicación universal (es decir, ajustado al ámbito chomskyano) y no obstante se la define –para efectos de evaluación masiva– como "saber hacer en contexto"¹⁰ (¡craso error categorial!, y el más recitado de todos), cuando el contexto, para el autor que respaldaría la concepción universalista de la competencia, no tiene valor gramatical, no puede entrar en la definición de competencia... A no ser que ese "en contexto" sea, de nuevo una abstracción, tal como el "hablante-oyente ideal" que critican quienes proponen el concepto de competencia para evaluar el aprendizaje.

¿Por qué definió Chomsky su objeto de esa manera y no de otra? La principal razón es que Chomsky asume que su propuesta no sirve tanto para describir el lenguaje, como para explicar cómo piensa el ser humano. Para ello, plantea algo que también ha sido muy polémico: la idea de que el ser humano tiene un *dispositivo de adquisición del lenguaje*, dispositivo hereditario que explicaría porqué un niño sometido a un corpus tan fragmentario como aquel que puede oír de sus mayores, con "arranques en falso, desviaciones de las reglas, cambios de plan a mitad del camino" (1975, p. 6), logra construir una gramática consistente.

Así, bajo los efectos de los intercambios lingüísticos, el niño actualizaría ese dispositivo en una lengua particular. Eso también explicaría, según Chomsky, que no haya dificultad alguna para que un niño aprenda cualquier lengua.

Tiene Chomsky la esperanza de que el análisis de las gramáticas de las lenguas particulares posibilite finalmente reconstruir la gramática universal (lo que equivaldría a la estructura del dispositivo para la adquisición del lenguaje). La *gramática universal* sería el aparato con el que el ser humano entiende,

¹⁰ En ello coinciden Mauricio Pérez y María Cristina Torrado en 1999.

con el que el ser humano habla, con el que se produce el conocimiento.

Las ligerezas epistemológicas con las que el tema se trata en educación no permiten entender que el asunto de las competencias atañe a cierta posición frente al conocimiento; posición que, paradójicamente, quienes pregonan la evaluación por competencias rechazan: que el conocimiento tenga un dispositivo innato, que todos los conocimientos estén organizados por la misma estructura. Esa estructura del pensamiento, de la mente (como diría Chomsky), sería sintáctica. En tal sentido, el ser humano entendería por tener un aparato formal que le permite llenar las estructuras sintácticas. Es decir, el conocimiento humano no tiene valores, no tiene significados, no tiene categorías, sino una estructura gramatical, que llenamos después con elementos semánticos. No en vano, Chomsky es un autor más reconocido fuera de la lingüística que en el área del lenguaje.

Entonces, para cerrar este apartado provisionalmente, podríamos decir que cuando se utiliza la idea de "competencia lingüística" y se respeta la lógica de quién la acuñó, no puede agregarse ninguna otra competencia. Por ejemplo, se dice aceptar hasta cierto punto los planteamientos de Chomsky, pero se argumenta la necesidad de agregar la competencia comunicativa. Esto es lo que hemos llamado una ligereza epistemológica, pues Chomsky ya delimitó el mundo, ya lo creó: consiste en gramática, competencia y actuación. Todo lo que quepa en una "competencia comunicativa" es, según Chomsky, algo sin valor gramatical (lo que llevaría a cuestionar si, desde su óptica, merecen el nombre de competencia).

Desde la lógica del planteamiento chomskyano, los ejemplos de que en diversos contextos se habla de maneras distintas no sirven, porque esas diferencias contextuales no tienen valor gramatical. Y como la estructura del pensamiento, desde la óptica de Chomsky, es gramatical, nada que carezca de valor gramatical va a ser importante para él.

Entonces, si se usa la idea de competencia lingüística no puede agregarse competencia alguna. Nada más puede sumársele, porque justamente Chomsky

se ha tomado el trabajo de hacer lo que hizo para delimitar su objeto de estudio y poder operar con sus propias categorías. Sería como aceptar las reglas de un juego, por ejemplo del fútbol, y pretender después que hacen falta las raquetas para quedar completos... y pretender que se siga llamando fútbol.

LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA FILOSOFÍA

¡No piensen! ¡Vean!

L. Wittgenstein

Han sido múltiples los intentos por rastrear en la filosofía el concepto de competencia. Algunos visionarios lo encuentran ya en Parménides (Fernando Montero Moliner, 1998), en los presocráticos (Alfredo Llanos, 1997) y hasta en Aristóteles, (por ejemplo Edgar Torres Cárdenas, 2001). Otros, como el filósofo vienés Wittgenstein, reconocen que no hay en esos autores una mención explícita al vocablo *competencia*, pero sí en los precursores de la conceptualización moderna de esa noción (véase al respecto el trabajo de Saúl Kripke, 1989).

En nuestro caso recurriremos a la obra de Jürgen Habermas, quien utiliza ese término un buen número de veces: cuando se refiere a la "competencia comunicativa" y a la "competencia interactiva", tal y como las ha argumentado a lo largo de su teoría de la acción comunicativa.

Por limitaciones de tiempo y espacio tomaremos como punto de partida el libro de Habermas *Pensamiento postmetafísico*¹¹ texto que sintetiza toda una línea de reflexión perteneciente a lo que denomina "el giro lingüístico" del pensamiento occidental. En este texto afirma la teoría del *significado* —ya sea de los enunciados, de las proposiciones o del lenguaje— el cual es reconstruible desde una sucesión de "etapas" o momentos: 1) Teoría referencial del significado; 2) Teorías sintácticas; 3) Teorías semánticas y 4) Teorías pragmáticas.

¹¹ Madrid, Taurus, 1989.

Según la teoría referencial del significado, el lenguaje se cerciora de la realidad, como el nombre se cerciora del objeto. Son los nombres o descripciones definidas los que establecen el contacto entre lenguajes y realidad. Ante esto, las teorías formales y/o sintácticas del lenguaje esgrimen no un vínculo entre significado y significante —que remite a la relación del símbolo con el objeto designado como lo hace el referencialismo—, sino que la correcta comprensión de una expresión depende de la estructura formal o propiedades formales y leyes de formación de la expresión misma. En esta posición es ubicable la sintaxis pura de los neopositivistas que tanto ataca Habermas.

Opuesta, punto por punto, a la semántica formal se encuentra la semántica intencional o intencionalista. Para esta perspectiva, el lenguaje es un instrumento. El hablante hace uso de los signos y de sus eslabonamientos en pos de dar a entender algo. El sujeto, con su capacidad de representarse objetos, otorga significado o sentido. Si el significado proviene de la intención significante de los sujetos usuarios, quiere ello decir que no existe autonomía originada en una estructura interna o formal del lenguaje. Esta descripción nos coloca a un punto entre dos teorías opuestas del significado: una subjetivista intencional y otra objetivista formal. Ahora bien, en la sucesión que va del segundo Wittgenstein a Searle y Austin, este dualismo es superado y la semántica formal hace el tránsito del análisis de las oraciones al análisis de las acciones lingüísticas.

Este tránsito se produce mediante la *teoría del lenguaje como uso*, que permite aprehender los aspectos pragmáticos de las expresiones lingüísticas. Podríamos afirmar que con ello estamos asistiendo al paso de un análisis del lenguaje *in vitro*, a una observación del mismo como comunicación. Se hace caso omiso de la corrección o no de un enunciado —si está conforme con una estructura formal o una sintaxis pura—, para darle paso a la pertinencia en el contexto comunicativo correspondiente¹².

Habermas se inscribe en esta línea. Su intención es tomar estas investigaciones para erigir una teoría

de la acción comunicativa en la que considera los actores como hablantes oyentes que se refieren mediante sus expresiones a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, entablándose de este modo pretensiones de validez —que pueden ser aceptadas, rechazadas o no respondidas temporalmente—. Toda su teoría se basará en el estudio de lo que significa "entender-se con alguien —acerca de algo—".

Ahora bien, Habermas ha asumido la crítica a la sintaxis y la crítica a la semántica, tanto intencional como formal. Desde la pragmática afirma que la teoría del significado pasa del análisis de oraciones al estudio de las situaciones de habla, del empleo del lenguaje y de los contextos de empleo y también a la importancia que como componentes del significado tienen los roles, las pretensiones y las posturas de hablantes oyentes en contexto. Admite que el significado es el uso, que el lenguaje está conformado por un conjunto de juegos de lenguaje, y agrega: "El paso siguiente es el análisis de los presupuestos universales que han de cumplirse para que los participantes en la interacción puedan entenderse sobre algo en el mundo" (1989, p. 57).

Este "paso" es el que nos interesa en orden a referenciar la teoría habermasiana de las competencias. El estudio de Habermas se muestra más inclinado, en este punto, por la lingüística de Noam Chomsky que por la teoría de los juegos de Wittgenstein. Veamos por qué.

Los juegos del lenguaje tiene unos presupuestos universales, unas condiciones de su posibilidad. Es lo que Habermas llama la pragmática universal. En "Notas sobre el desarrollo de la competencia interactiva", nos dice:

El empleo de la expresión "competencia interactiva" señala la hipótesis básica, de la que voy a partir, de que las capacidades del sujeto que actúa socialmente pueden investigarse desde el punto de vista de una competencia universal, es decir, independientemente de esta o aquella cultura, al igual que sucede con las competencias de lenguaje y conocimiento cuando se desarrollan con normalidad.

¹² Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1987.

Partimos de que puede probarse la existencia de cualificaciones básicas ajenas a la participación en sistemas de interacción, a la solución de problemas interpersonales y al aprendizaje en el ámbito comunicativamente accesible de una realidad simbólica pre-estructurada, como es la sociedad, y hacérselas derivar de estructuras universales (1984, p. 16).

La pragmática universal es una ciencia reconstructiva, es decir una teoría que tiene como finalidad identificar y reconstruir las condiciones universales del entendimiento posible¹³. El mismo Habermas habla de "presupuestos universales de la comunicación". De este modo, y como base de validez del habla, el hablante tiene que elegir una expresión inteligible, tener la intención de comunicar un contenido proposicional verdadero y además tiene que desear expresar una manifestación correcta por lo que hace a las normas y los valores vigentes. Con el cumplimiento de estos principios, lograríamos el pleno entendimiento de los demás. Es de destacar que con esto Habermas está reconstruyendo una supuesta competencia universal.

El interés de Habermas es el de afirmar la existencia de estas condiciones universales de posibilidad de comunicación, entendida como competencia comunicativa. De este modo se abre paso una teoría de la acción comunicativa que establece una pragmática universal como el meta-contexto o meta-juego del lenguaje que garantiza validez inter subjetiva para pretensiones en relación con el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo.

LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO LABORAL¹⁴

*El hombre es la medida de todas las cosas;
de las que son en cuanto son,
y de las que no son en cuanto no son.*

Protágoras

Uno de los ámbitos en los que el concepto de competencia ha germinado es en el ámbito laboral y en muchos casos esta conceptualización está asociada con la educación para la eficacia y las demandas del mercado. Para Arias y Amaya (2003), el paso de la noción de competencia lingüística al entorno de las organizaciones tiene sus raíces en el planteamiento que hiciera David McClelland (1992) a los sistemas tradicionales de evaluación. Este investigador de la Universidad de Harvard resaltó el hecho de que obtener buenas calificaciones, si bien era un buen indicador de éxito académico, no era un adecuado predictor de éxito laboral y profesional, pero sí implicaba impedimentos para quienes tenían calificaciones inferiores. En consecuencia, este autor plantea la necesidad de diseñar un sistema de formación que responda a los requerimientos del medio productivo.

Dado que, desde la década de los ochenta, el elemento que permite establecer la diferencia en un mundo cada vez más competitivo lo constituyó el talento humano, se generó la posibilidad de explicar los atributos o saberes (saber, hacer, ser) como predictores del éxito, con lo cual se establece la primera propuesta formal del concepto de competencia laboral en términos de: motivación, características de personalidad, aspectos de auto imagen y de su rol social, habilidades y el conjunto de conocimientos que el individuo utiliza y que lo llevan a ser exitoso en su vida laboral.

Según Mc Clelland (1992) la competencia laboral se define como características de fondo de un individuo que guardan una relación causal con el desempeño efectivo o superior en su puesto.

Desde el punto de vista de la evolución histórica, podemos encontrar en dos de las tradiciones occidentales de pensamiento –la anglosajona y la europea–, formas de conceptualización complementarias. En el caso del Reino Unido, en la década de los 80s, debido al nuevo orden económico que obligaba a las organizaciones a buscar ventajas competitivas, se hizo

¹³ Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos, Madrid, Cátedra, 1984, p. 299.

¹⁴ La gran mayoría de este apartado es tomado del texto titulado "Análisis de las competencias desde el contexto laboral. Una aproximación para comprender las competencias académicas en la UNAB" realizado por los profesores Nimia Arias Osorio y Eddie Amaya Domínguez de la Facultad de Psicología y del texto antes citado del profesor Leonardo Álvarez.

necesario replantearse el sistema educativo para que pudieran ofrecer empleados con desempeños superiores, lo cual efectivamente se logró mediante la creación de nuevos sistemas de formación y calificación de competencias, que se trasladaron poco tiempo después al medio empresarial.

Otro tanto ocurre con su contraparte continental. Durante la misma década, Francia, por ejemplo, tenía un 60% de sus trabajadores carentes de conocimientos adquiridos en la academia, situación que llevó a reflexionar sobre las competencias que caracterizan un oficio, deducir de estas capacidades las que realmente se practican y relacionarlas con certificaciones y diplomas.

Bajo este contexto, los franceses diseñan la metodología llamada grupo o comité de oficio, los cuales abren un espacio de diálogo entre el mundo laboral y la educación. La noción de puesto de trabajo se reemplaza por el de capacitación para el oficio conforme a las condiciones de desempeño; al concepto de conocimientos se agrega el de competencias y capacidades y, finalmente, el perfil de competencias comienza a ser el lenguaje usado en el día a día y las capacidades se convierten en competencias observables y medibles.

Sólo hasta los 90s en los Estados Unidos, se identifican las conductas y comportamientos esperados en los ámbitos de la persona: psicomotor (saber hacer), cognoscitivos (saber declarativo) y socio afectivo (saber ser y estar). Igualmente se determina la congruencia entre las actividades que caracterizan el oficio y lo que la persona debe ser capaz de hacer, manifestadas por comportamientos en condiciones laborales específicas, al igual que por indicadores de desempeño esperados.

En la siguiente *tabla* se puede resumir esta evolución:

¿Cómo llega esta conceptualización sobre las competencias al ámbito educativo? Álvarez (2003), nos relata esa transición; en los últimos trece años se ha vinculado el tema educativo con las empresas y por ende con lo productivo.

Un pequeño muestreo nos ilustra esta situación:

- Encuentro Mundial de la Educación en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990
- El informe Delors en 1996
- El encuentro mundial de Dakar para evaluar la década de Jomtien, 2000
- El pronunciamiento Latinoamericano a propósito del primer evento de Dakar en Abril de 2000
- El Foro Mundial de la Educación en Porto Alegre, en octubre de 2001

A nivel nacional en 1993, cuando se vincula de manera expresa lo educativo con la empresa a través de diversos foros:

- "Educación, inversión para el desarrollo", 1993
- "Educación, trabajo y empresa", 1994
- "Conferencia Nacional de Educación para el Desarrollo Humano", 1997
- Diversos seminarios como el relacionado con la educación en adolescentes, 1990
- Varios encuentros locales y regionales con ocasión de la consulta Nacional para un acuerdo por la educación que se efectuó durante la primera mitad del año 2001

MODELOS DE ANÁLISIS DE COMPETENCIAS LABORALES

MODELO	Origen	Aportes
Funcional	Inglaterra 1980	Se define la competencia como lo que una persona debe hacer o debería estar en condición de hacer
Constructivista	Francia 1980	La competencia se construye en relación con el entorno, los objetivos y las posibilidades de las personas.
Conductual	USA 1990	Define la competencia a partir del desempeño de las personas que realizan bien su trabajo basado en resultados esperados

En ese contexto aparecieron nuevos enfoques, propuestas y conceptos entre los cuales estuvo el de "competencias". Al comienzo se aplicó a la formación laboral o a la educación ocupacional, pero ahora su uso se ha ido extendiendo a todos los niveles del sistema educativo, evidenciando así su importancia.

Desde 1995 se implanta desde el MEN el llamado "nuevo enfoque educativo" para efectuar la programación curricular orientada al desarrollo de competencias. Esta concepción surgió en otros países a mediados de los ochenta como respuesta a un acelerado proceso de cambios tecnológicos y el consiguiente implante de nuevas y cambiantes necesidades de la organización y funcionamiento de las empresas. La presencia de ese proceso en el ámbito producido hizo que los modelos y contenidos de capacitación puntual se volvieran caducos al no responder con eficiencia a una realidad cambiante. Eso trajo una notable discrepancia entre lo que ofertaba el sistema educativo y la demanda de la sociedad en materia laboral.

El surgimiento del concepto de competencia en ese ámbito no sólo tiene su explicación en los cambios técnicos y organizativos de las empresas sino también en la falta de adecuación oportuna del tema educativo a las necesidades del aparato productivo y la sociedad. Tal adecuación se garantizaría verificando la pertinencia de lo aprendido a través de su aplicación práctica.

Por lo anterior, no interesa la simple adquisición del conocimiento, el simple saber, sino que se da importancia al saber instrumental "utilizable". De este modo, con el enfoque de competencia laboral todo aprendizaje estaría conectado y en armonía con la realidad laboral, en la medida en que responda a ella.

Las competencias se conciben como conjuntos de actitudes, destrezas, habilidades y conocimientos requeridos para ejecutar determinadas funciones productivas. Desde el punto de vista productivo se describen como el saber, saber hacer y saber hacer como partes integrantes del concepto.

Todo lo anterior implica una concepción de la competencia basada en el desempeño, en un saber hacer bien. Y esto implica a su vez pasar por un proceso de formación que permita adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para ello, implica

aprendizajes en sus tres componentes: conceptual, procedimental y actitudinal.

Examinemos el concepto de competencia propuesto por la UNAB:

El concepto de competencia se ha interpretado como sinónimo de capacidad o destreza en un contexto específico y frente a una tarea concreta, también como punto de encuentro de capacidades, habilidades y conocimientos que participan mancomunadamente a la hora de abordar, asimilar y expresar un contenido en circunstancias determinadas.

Podemos apreciar que esta conceptualización integra los modelos de análisis de competencia funcional, constructivista y conductual propuestos en la tabla presentada atrás, situación que genera un eclecticismo que confunde al momento de establecer criterios de evaluación y desarrollo de estrategias desde un ámbito pedagógico.

Lo anterior va en contravía de la postura de aprendizaje constructivista definida en el PEI:

Tomamos el aprendizaje como el proceso de construcción de sentidos que permite integrar nuevos saberes e información a los ya existentes, lo cual conlleva una reconstrucción, una reacomodación, una reorganización no sólo en el terreno intelectual, sino en las demás dimensiones que integran al ser humano: afectiva, moral y físico sensible.

¿Será necesario precisar un modelo de competencias educativas que permita definir un criterio más diferenciado de lo que se entiende por competencias en el ámbito laboral?

LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

Comprender algo requiere mayor implicación personal, mayor compromiso en el aprendizaje, que seguir ciegamente unos pasos marcados, obedeciendo el dictado de unas instrucciones.

David Perkins

Una primera consideración que se deduce al observar el concepto de competencia desde la mirada de la Psicología Cognitiva, es su semejanza y eventual equivalencia con otros conceptos tales como:

- "Desempeño comprensivo" en Gardner, Perkins y el proyecto Cero de Harvard
- "Capacidad cognitiva e ínter subjetiva" en la contemporánea Teoría de la Mente con Pylyshyn, Perner, Harris, Riviere
- "Acción mediada", en Vygotsky, Wertsch y Bajtin

Estos tres conceptos presentan algunas características comunes:

- Toda acción humana se expresa en función de contextos particulares
- Toda acción humana es el resultado de interacción social y, en consecuencia, suele tener múltiples objetivos simultáneos
- Toda acción humana (sea producto de una comprensión, expresión de una capacidad ínter subjetiva o apropiación de una herramienta cultural) presenta múltiples cambios evolutivos, es decir, sus posibilidades de desarrollo son heterogéneas, diversificadas y fragmentarias
- Toda acción humana se efectúa a través de medios materiales; esto implica que la comprensión, competencia o representación de una acción necesariamente tiene que ser instrumental, funcional y práctica, de manera que, al ser internalizada, puede convertirse en una "competencia abstracta", susceptible de aplicar a cualquier contexto, pero igual puede ser modificada, rechazada o eliminada o por inadecuación con el contexto

Estas características revelan de manera contundente que cualquier "saber hacer en contexto" implica el reconocimiento de una multi causalidad e interdependencia de factores sociales, institucionales, biológicos y cognitivos irreductibles entre sí, en permanente tensión, susceptibles de entenderse sólo

mediante una metodología que involucre perspectivas múltiples, opuestas a cualquier determinismo y capaces de coordinarse entre sí.

Veamos tres posturas cognitivas contemporáneas para, desde allí, tratar de establecer posibles "implicaciones pedagógicas", de crear las bases materiales de lo que Torrado (2000) denomina "educar para el desarrollo de las competencias".

TEORÍA DE LA MENTE: LAS HABILIDADES COGNITIVAS ÍNTER PERSONALES¹⁵

Las dos formas básicas de entender la mente humana son tan antiguas que cualquier observador desprevenido se sorprenderá de que aún sigan vigentes y, más aún, de que gran parte del debate contemporáneo de las ciencias cognitivas gire en torno a estas posiciones contrarias. En efecto, por un lado existe la concepción de la naturaleza basada en Parménides, relacionada con la capacidad de organizar el mundo de una forma abstracta, formal, estática e impersonal, cuyas relaciones buscan siempre la invariancia. De otro lado, una concepción que sigue las ideas de Heráclito, mucho más dependiente de los contextos interpersonales, más dinámica, relacionada con la sagacidad y las capacidades que se desencadenan y activan de acuerdo con las exigencias de las tareas y problemas que los contextos disponen.

La herencia filosófica de la Psicología Cognitiva sin duda ha privilegiado durante mucho tiempo la concepción parmenídea, bien sea por la necesidad de establecer universales, bien por no enredarse en problemas metodológicos que podrían poner en tela de juicio su carácter científico o, simplemente, por mantener un lenguaje técnico que lo diferencie del lenguaje popular. Lo cierto es que Parménides y toda su descendencia racionalista siempre se han impuesto sobre Heráclito y sus continuadores dialécticos, relativistas e interaccionistas.

No obstante, desde hace algunos años la balanza se ha inclinado hacia la concepción situada o contextualizada de la mente humana. Como dice Puche

¹⁵ Bermúdez, Milton. Docente Facultad de Psicología.

(1991), se produjo un cambio de paradigma psicológico de la concepción clásica de la inteligencia por uno más cognitivo. Este cambio implica que el problema ya no está en saber si la inteligencia (y los procesos de conocimiento) están en los genes y cuál parte es heredada y cuál es aprendida; de lo que se trata ahora es de establecer cuáles son los procedimientos, estrategias, rutinas, esquemas de acción, patrones de resolución de problemas, procesos de internalización, en fin, todos los componentes pragmáticos implícitos en el proceso representacional.

Pero este cambio de lo intelectual a lo cognitivo (es decir, de la capacidad a la representación) no sólo implica el conocimiento de los mecanismos de la representación, sino que conlleva la reflexión de cómo nos representamos a los otros. Este énfasis de la Psicología Cognitiva se ha denominado por algunos autores *Teoría de la Mente*: "Llamamos así a la competencia de atribuir mente a los otros, y de predecir y comprender su conducta en función de entidades mentales, tales como las creencias y los deseos" (Rivieres y Nuñez, 1996, p. 25).

Es indudable que la competencia ínter subjetiva abre perspectivas enormes para la comprensión no sólo de las capacidades cognitivas, sino también para los procesos educativos. Ya que el proceso pedagógico debe partir de la representación que el profesor tiene de las representaciones mentales que tienen sus estudiantes, a pesar de saber que dichas representaciones pueden ser falsas.

Las competencias ínter subjetivas estudiadas por la Teoría de la Mente muestran varios puntos de interés para el análisis de las "competencias generales" y sus implicaciones evaluativas. En primer lugar, podemos señalar que la competencia para entender el mundo social no puede reducirse a la "modalidad paradigmática" de pensamiento, al decir de Bruner (1986), sino que tiene que ver también, y quizá principalmente, con la "modalidad narrativa". Esta modalidad narrativa está íntimamente relacionada con destrezas de ficción, de mundos posibles e irrealidades que necesariamente están vinculados con la competencia de construir modelos conceptuales, lógicos y formales de la realidad.

Las redes de relaciones interpersonales que se expresan a través de las competencias narrativas pueden, entonces, construir formas de representación capaces de ser verdaderas o falsas. Aun más: un individuo puede "saber" que su representación es falsa o, incluso, interactuar "sabiendo" que otro tiene una representación errónea de una situación (cuando es él mismo quien lo induce) y se aprovecha en beneficio propio. De esta forma, el engaño o la simulación de una representación o de una competencia constituye uno de los aspectos centrales de la Teoría de la Mente. Por tanto, el papel de las creencias, las intenciones y deseos constituyen factores fundamentales en el proceso de atribuir mente a otros y de predecir y comprender su conducta en función de entidades mentales.

Este proceso meta representacional implica mecanismos y dispositivos que van más allá de los puramente intelectuales, porque, en efecto, hablar de creencias, actitudes o deseos implica necesariamente hablar de emociones, sentimientos, disposiciones, valores y, en general, de toda la dimensión afectiva del ser humano.

La afectividad se constituye en el motor de las competencias ínter subjetivas y en el componente fundamental de las actitudes, y va a determinar el grado de disposición que un individuo asuma hacia un saber particular. En fin, es el desarrollo de lo que Platón llamó "erótica por el saber".

La Teoría de la Mente, como teoría de las competencias ínter subjetivas, resulta fundamental en la discusión sobre la evaluación por competencias, no sólo porque demuestra con mucha solvencia empírica y conceptual las características de los procesos meta representacionales (fundamentales a la hora de la representación en un contexto específico), sino por la importancia que le atribuye al papel del afecto, la simulación y el engaño en el desarrollo de estas competencias.

Soslayar estos dos aspectos en la conceptualización equivale a despojarla de su dimensión más auténticamente humana, vale decir, de las disposiciones, intereses, intenciones y significaciones, que los seres humanos activamos en cualquier contexto o frente a una tarea o problema particular.

LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN: ¿DESEMPEÑOS COMPRENSIVOS O COMPETENCIAS?

A partir de 1988, un grupo de investigadores de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard, encabezados por Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone, invitó a un pequeño grupo de colegas que trabajaban en universidades y en escuelas a que planificaran una investigación tendiente a una pedagogía para la comprensión, concientes de todas las implicaciones filosóficas, semánticas y pedagógicas que tal concepto conlleva. Por tanto, lo primero que hicieron fue delimitar el concepto de comprensión. David Perkins resuelve el problema desde una visión fundamentalmente pragmática: "Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la capacidad de desempeño flexible con énfasis en la flexibilidad" (1998, p. 70).

Uno de los elementos más sugestivos en esta propuesta es la crítica que Perkins hace a las concepciones representacionales de la comprensión, es decir, a las posturas cognitivas que asumen la necesidad de poseer una representación previa (llámese modelo mental, imagen, esquema de acción o estructura) para poder realizar una acción o desempeñar una tarea o, sencillamente, para comprender algo; en otras palabras, a la necesidad de tener una representación para hacer comprensiones:

¿Tiene sentido decir que comprender algo es tener un modelo mental de algo? No, porque podemos tener un modelo mental de algo sin entenderlo, según lo considera el criterio del desempeño flexible. Un modelo mental no es suficiente para comprender, sencillamente porque no hace nada por sí mismo (*Ibid.*, p. 79).

Es el énfasis en el desempeño flexible lo que va a permitir desarrollar la comprensión y a poner el aprendizaje de desempeños en el objetivo de una pedagogía para la comprensión. Ahora bien, ¿no resultan prácticamente equivalentes los conceptos de desempeño comprensivo flexible y competencia?.

En ese orden de argumentación Hernández y otros¹⁶ plantean que la diferencia radica en el debate de Perkins sobre las concepciones representacionales. Para estos autores, la posesión de una competencia implica a su vez la posesión de un "dominio cognitivo", una "estructura" o un "módulo" que, en última instancia, no son más que formas de denominar una representación mental. Como se puede ver, hay una descalificación implícita de las habilidades instrumentales, lo que conllevaría eliminarlas del proceso evaluativo por temor al tecnicismo equivalente no sólo a soslayar un aspecto fundamental de la competencia (como en el caso del afecto), sino a despojarla quizá de su mecanismo principal de expresión y tal vez de desarrollo.

LA COMPETENCIA COMO ACCIÓN MEDIADA

Torrado (2000) propone una negociación entre el concepto de competencia entendida como un conocimiento actuado de carácter abstracto universal e idealizado, y un segundo concepto que la define como la capacidad de realización mediada, situada y afectada por y en el contexto en que se desenvuelve el sujeto.

Considera que estas dos visiones de la competencia son complementarias en tanto "implican la articulación entre lo interno cognitivo y lo externo sociocultural" (Torrado, 2000, pp. 48 y 49), ya que la actuación de la competencia requiere no sólo un escenario social para expresarse, sino también ciertas reglas de funcionamiento mental para poder atribuirle sentido y significado, bien sea al otro o a la tarea que se le está proponiendo.

Este debate entre competencias abstractas universales y competencias situadas y particulares se asume, en el análisis socio cultural de Vygotsky y los continuadores de la Escuela de Moscú, como el problema de la tensión irreductible entre las herramientas culturales y el agente que define la acción mediada, es decir, entre los modos de mediación y el individuo. Uno de los resultados que ha señalado Ja-

¹⁶ Hernández, C.A.; Rocha, A. y Verano, L., *Exámenes de estado: Una propuesta de evaluación por competencias*, Bogotá, ICFES, 1998.

mes Wertsch¹⁷ al centrarse en la tensión entre estos dos elementos (el agente y el agenciamiento de la acción) es que comienza a borrarse y, en consecuencia, se hace necesario redefinir la propia noción de agente (o como dice Torrado, sujeto de las competencias), de tal forma que ya no podemos seguir considerando al individuo como responsable exclusivo de su propia acción, sino como "el individuo que opera con modos de mediación"¹⁸. De tal manera, no existiría un sujeto de las competencias, sino que éstas estarían distribuidas en el sistema social o, para este caso, el sistema escolar.

Este planteamiento nos lleva a considerar que las competencias dependen, en gran medida, de la disponibilidad y formas de apropiación de los instrumentos de mediación cultural. En consecuencia, los recursos materiales a los que pueda tener acceso un individuo resultan fundamentales para efectuar cualquier "conocimiento actuado" en virtud de que, sencillamente, los seres humanos resolvemos los problemas que tenemos con los recursos con que disponemos.

Resulta claro entonces que, entendido de esta forma, evaluar por competencias puede llevar a una discriminación y diferenciación socio cultural mucho más aguda de la que existe actualmente. Las implicaciones políticas, sociales y educativas son fácilmente previsibles porque, gracias al empleo de ciertos modos de mediación (tecnológicos, simbólicos, rotacionales), un individuo necesariamente se posicionará mucho mejor que otro cuyas herramientas de mediación cultural son más precarias o restringidas: la acción mediada de un sujeto cuyas interacciones comunicativas se mueven con códigos elaborados, técnicos y específicos, desarrollarán competencias mucho más ajustadas a las exigencias de contextos específicos, en oposición a sujetos cuyas posibilidades de apropiación de las herramientas culturales estén restringidas material y comunicativamente.

El análisis socio cultural nos revela, entonces, el carácter político, cultural y contextual de las compe-

tencias como acciones mediadas y, sobre todo, nos llama la atención sobre sus implicaciones evaluativas.

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

Probablemente el mayor problema práctico que tengan los docentes a la hora de evaluar por competencias sea el de cómo diferenciar niveles en ellas. ¿Qué diferencias hay, por ejemplo, entre las competencias en Estadística en un estudiante de segundo semestre y otro de tercer semestre? Este debate sobre cómo se desarrollan las competencias conlleva los más grandes debates contemporáneos de psicología evolutiva y psicología del aprendizaje porque, en efecto, las competencias ¿se desarrollan?, ¿se construyen?, ¿se aprenden?, ¿son capacidades innatas?. En otras palabras, el desarrollo de las competencias nos lleva a volver a poner sobre el tapete la discusión sobre las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, formas y contenidos, pensamiento y acción, estructura y funciones.

De entrada, el concepto mismo de desarrollo presenta serios problemas semánticos. Palabras o procesos como "evolución", "crecimiento", "construcción", "complejización" o, incluso, "progreso" son utilizadas, a veces indiscriminadamente, ya sea para definir, metaforizar o, simplemente, para darle un sinónimo¹⁹. Esta polisemia no es fortuita ni gratuita; cada una de estas palabras implica asumir una concepción evolutiva particular, adherirse a un modelo de desarrollo con sus propios principios y presupuestos. De esta forma, el cambio evolutivo puede entenderse en términos lineales acumulativos (como es el caso de las teorías mecanicistas de corte biologicista maduracional), organicista (teorías estructuralistas), dialéctico funcionalistas (teorías constructivistas y sociales). No obstante, todas estas teorías y/o modelos de desarrollo están centrados en el sujeto, en las regulaciones internas procesuales que establecen nexos de correspondencia con las regulaciones externas sociales.

Como ya dijimos antes, las competencias tienen un carácter particular, contextual, mediado y social. Esto quiere decir que su desarrollo no puede estudiarse en términos estructurales, centrados en el sujeto, sino que, por el contrario, debe realizarse desde una perspectiva intra psicológica en la cual los procesos cognitivos sean entendidos en términos socialmente distribuidos, compartidos, negociados y co-construidos.

Esta perspectiva implica que deben ser las prácticas interpretativas de una comunidad particular, las variaciones o reformulaciones en el universo de presuposiciones compartidas de un colectivo, las que en última instancia determinen y legitimen el nivel de comprensión novata o experta que un individuo pueda tener frente a una tarea o problema determinado (Yañez, 2000).

Por tanto, establecer niveles de desarrollo que implican una apropiación cada vez más elaborada de los principios y reglas de un campo disciplinar conlleva necesariamente a las formulación de estadios formales, abstractos, independientes del contexto, pero sobre todo a una homogenización del conocimiento que impide cualquier forma de actualización de nuevas significaciones e intencionalidades y el rompimiento con las estrictas reglas y principios que las disciplinas exigen. Sin proponérselo, la graduación de las competencias en tres niveles planteadas por Bogoya (2000) cae en esta encrucijada.

En efecto, la nivelización propuesta por Bogoya apoyada en los planteamientos de Gardner (1991) sobre el desarrollo de los procesos de simbolización, asume que la diferencia fundamental entre un nivel y otro estriba en el manejo o uso que el sujeto hace del sistema rotacional o de significación de un campo disciplinar. La complejización, es decir el criterio de clasificación estaría en el grado de elaboración conceptual y de aplicación del "saber apropiado" a diversos contextos. No obstante, si aceptamos con Wertsch que los desempeños han de entenderse como acciones mediadas en las que las competencias se asumen como disposiciones que buscan la comprensión, no sólo por razonamientos lógicos sino por otras moda-

lidades de pensamiento (narrativas, analógicas, metafóricas) que operan en cada caso en particular, la resolución de un problema ya no depende del grado de apropiación de la lógica de un campo disciplinar, sino de las posibilidades de "actualización de las significaciones y relaciones totales ya construidas y una resignificación y ampliación de sus difusos límites" (Yañez, 2000, p. 132).

Desde este punto de vista, el sujeto dispondría, entonces, no sólo de una diversidad de modalidades de pensamiento (y no sólo las lógico-conceptuales), sino también podrá contar con todo el universo de presuposiciones de la comunidad a que pertenece para valorar los problemas específicos. De esta forma el sujeto irá "concretizando" el problema, lo cual supone condiciones tales como la intencionalidad, la significabilidad, la monitorización del pensamiento y, sobre todo, la progresiva modularización del pensamiento, es decir, el desarrollo de dominios cognitivos particulares que posibilitan la resolución de problemas específicos.

NIVELES DE VARIACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Más que una clasificación o nivelización alternativa a la propuesta por Bogoya, de lo que se trata en este apartado es de establecer los lineamientos básicos del desarrollo de las competencias cognitivas, teniendo en cuenta la discusión conceptual y metodológica antes planteada.

Decimos niveles de variación (también podría decirse de reformulación o reconstrucción) por cuanto los niveles no se diferencian tanto por su complejidad estructural, como por los modos de funcionamiento y significabilidad, definidos por el tipo de representación de que el sujeto disponga en un momento determinado. En otras palabras, los niveles de variación de las competencias se producen por la progresiva amplificación, jerarquización y resignificación que los contenidos representacionales van teniendo al estilo de los "formatos" planteados por Bruner²⁰. Estas

¹⁷ Vygotsky y la formación social de la mente, Barcelona, Paidós, 1998.

¹⁸ *Ibid.*, p. 67.

¹⁹ Una ampliación de este aspecto aplicado al PEI UNAB se encuentra en: Bermúdez, M.E., "No hay cama pa'tanta gente", Bucaramanga, UNAB, 2001

²⁰ Bruner, J.S., *Acción, Pensamiento y Lenguaje*, Madrid, Alianza, 1985.

amplificaciones y resignificaciones sólo son posibles mediante una acción (si se quiere un desempeño) intencional, significativa, mediada por herramientas, apoyada en información nueva o discordante, modularizada y auto monitoreada, es decir, delimitada y conciente (Pastor y Sastre, 1998).

Los niveles que se podría proponer serían:

- **Nivel de rutinización:** La acción se repite indefinidamente, es una especie de "asimilación reproductiva" indeterminada. La rutinización permite autocorregir, anticipar y aplicar flexiblemente diferentes cursos de acción. Su característica más importante es su aspecto instrumental, procedimental y experimental. Sin la rutinización de la acción, no hay aprendizaje ni comprensión. No obstante, no estamos hablando de la repetición sosa de datos o fórmulas, nos referimos a la ejercitación de acciones (la misma acción) en diversos contextos (o tareas).
- **Nivel de significabilidad:** La atribución de significado es un proceso que involucra aspectos psico sociales, histórico culturales, semiológicos y psicológicos. Decimos esto por cuanto la construcción de significado no puede reducirse a procesos puramente cognitivos o afectivos, sino que se hace necesario hacerlo desde una mirada interdisciplinaria. No obstante, desde el punto de vista de acción la acción significativa (y significante), implica que el sujeto establece un vínculo entre sus contenidos representacionales (y, si se quiere, entre sus esquemas generales) y procedimientos y estrategias de resolución de problemas. En otras palabras, para que una tarea o problema desencadene un nivel de significabilidad, requiere que establezca un vínculo entre saber declarativo (el saber qué) con el saber procedimental (el saber cómo). La significación conferida se evidenciará en la transformación del curso de la actividad.
- **Nivel de actualización y amplificación de significaciones:** Las condiciones del contexto (interpersonales, comunicativas, etc.) posibilitan en todo caso (tarea, problema y actividad) que se manifiesten los objetivos del universo de presuposiciones en los que se desenvuelve el sujeto. Esta actualización de significaciones se moviliza, en gran me-

da, por los intereses y motivaciones personales de los individuos, quienes, bajo unos referentes más o menos explícitos, desarrollan procesos de dominio de problemáticas particulares, de forma tal que se va configurando una maestría o "experticia" en dominios de conocimiento particulares.

De este modo, la competencia se expande a medida que se especializa. Es una dialéctica permanente: a mayor modularización y especificidad, mayor expansión y complejización. Sin embargo, la posibilidad de transferencia del desarrollo de una competencia desde un campo específico a otro todavía es materia de discusión, tanto en psicología como en educación. Durante años, muchos profesores han creído que ciertas materias "disciplinan la mente" y, en consecuencia, se deben enseñar. No tanto por su importancia en sí misma, como por su eficacia para facilitar otros aprendizajes. No obstante, "la idea de que se puede esperar una fuerte transferencia del aprendizaje de un área hacia otra nunca ha sido comprobada fehacientemente en lo empírico" (Resnick, 1995).

- **Nivel de experticia:** Lo que diferencia a un experto de un novato es que el primero orienta sus juicios y acción no por reglas estrictas, sino por un acto de intuición. Para algunos autores como Richard Dreyfus (1986) la intuición es como una experiencia no limitada, que opera en cada caso en particular, poniendo en relación la información de miles de casos posibles y de un sinnúmero de hechos y valoraciones. El experto dispone de miles de ejemplos y posibilidades de interpretación que posibilitan el juicio y la acción correcta en las situaciones particulares.

Creemos que el nivel de mayor elaboración de las competencias presenta estas mismas características y debe ser interpretado en estos mismos términos, vale decir, que el "sujeto de las competencias" es aquel que, sin emplear reglas y métodos preestablecidos y predeterminados y apoyado en una infinidad de casos y presuposiciones (tanto disciplinares como culturales, y aquí debemos pensar en todos los procesos de transformación didáctica y de deformación que el profesor realiza de su saber disciplinar y escolar) puede actualizar en contextos específicos la

determinación y valoración de los acontecimientos y de los caminos para la comprensión y valoración de un problema.

No se tratará, entonces, de poseer un sistema de reglas de pensamiento formal y abstracto, ni de manejar unas definiciones de memoria para establecer "un diálogo fluido entre los procesos cognitivos que den cuenta del reconocimiento y la distinción de objetos y códigos", como diría Bogoya (2000, p. 13). Lo que se pretende es que el sujeto pueda recurrir a su universo de presuposiciones y disponer de una diversidad de ejemplos coherentes con su contexto socio cultural. Al actualizar sus niveles de significabilidad, le da sentido a los problemas que se le presenten y puede solucionarlos.

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO VÍA REGIA PARA UNA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS (A MANERA DE CONCLUSIÓN)

La resolución de problemas dejó de ser hace rato un área de la psicología cognitiva para constituirse en un campo de trabajo al que recurren disciplinas educativas (didáctica, investigación curricular y evaluativa, etc.); áreas psicológicas: psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje, psicología social; y la más reciente: epistemología del conocimiento científico.

Ahora bien, las teorías sobre resolución de problemas no escapa a las dos grandes concepciones de la mente que las que hablamos al comienzo de este apartado: la heraclíteica y la parmenídea, esto es, la utilización contextual, particular y concreta de estrategias y procedimientos, por un lado, y por otro, a la solución de problemas como habilidades generales en donde "las diferencias individuales en la forma de resolución de problemas no serían debido tanto a diferencias en las capacidades de las personas como a diferencias entre las tareas y al diverso aprendizaje que han tenido los alumnos que las resuelven" (Pozo, 1994, p. 40).

Sin entrar en esta discusión, queremos resaltar el hecho fundamental de que las competencias para resolver problemas que implican razonamiento cien-

tífico se inician en una temprana edad y su carácter activo e intencional es indiscutible.

Existe un amplio grupo de programas que apuntan a educar para el desarrollo de las competencias en resolución de problemas, tanto específicos –disciplinarios– (Pozo, 1994) como generales (Nickerson, Perkins y Smith, 1985). Resnick (1995) señala la necesidad de usar diversas formas de interacción social, tanto para hacer visibles los procesos de resolución de problemas, como para aumentar el monitoreo y el control conciente (es decir, desarrollar habilidades meta cognitivas) por parte de los alumnos de sus propios procesos de pensamiento.

Como se puede ver, esta vía de interacción pedagógica se revela como la más fecunda para una educación para el desarrollo de las competencias, no sólo porque involucra y deslinda la diversidad de problemáticas planteadas a lo largo de este trabajo, sino porque en su "núcleo fuerte" asume la cognición humana como una construcción y una práctica social, relacionada con la forma como nosotros actuamos y nos relacionamos en el mundo según las representaciones, estrategias y habilidades que tenemos en un momento dado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L. (2003): "Anotaciones sobre la noción de competencias". Manuscrito no publicado
- Amaya, E. y Arias, N. (2003): "Análisis de las Competencias desde el Contexto Laboral. Una aproximación para Comprender las Competencias Académicas en la UNAB". Manuscrito no publicado
- Arias, V. E. (2003): "Relatoría del documento *Las competencias en la UNAB*". Manuscrito no publicado
- Aristóteles (1999): *Metafísica*, traducción de Francisco Larroyo, decimocuarta edición, México, Porrúa
- Bermúdez, M. E. (2001): "No hay cama pa'tanta gente", Bucaramanga, UNAB
- Bruner, J. S. (1982): "From Disposition to Context", en: Fraisse, P., *Psychologie de Demain*, París, P.U.F.

- (1985): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza
- (1986): "De la disposición al contexto", en: Fraisse, P., *El porvenir de la psicología*, Madrid, Morata
- Chomsky, N. (1975): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar
- Goodman, N. (1978): *Manera de hacer mundos*, Barcelona, Tusquets
- Gardner, H. (1991): *La mente no escolarizada*, Barcelona, Paidós
- Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus
- (1984): *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra
- (1989): *El pensamiento postmetafísico*, Madrid, Taurus
- Hernández, C. A.; Rocha, A. y Verano, L. (1998): *Exámenes de estado: una propuesta de evaluación por competencias*, Bogotá, ICFES
- Kripke, S. (1989): *Wittgenstein: reglas y lenguaje privado*, México, UNAM
- Pastor, E. y Sastre, S. (1998): "Desarrollo de la Inteligencia", en: Bermejo, V., *Desarrollo Cognitivo*, Madrid, Síntesis
- Perkins, D. (1998): *La escuela inteligente*, Barcelona, Gevisa
- (1999): *¿Qué es la comprensión?*, en: Stone, W. M., *La Enseñanza para la comprensión*, Barcelona, Paidós
- Piattelli-Palmarini, M. [comp.] (1979): *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*, Barcelona, Crítica
- Pozo, J.I. (1994): *La solución de problemas*, Madrid, Santillana
- Puche, R. (1991): "De la inteligencia a la cognición", en: Montealegre, R., *La psicología en la educación: aspectos teóricos, evaluativos y educativos*, Serie Monografía Psicológica 5, Bogotá, Uniandes
- Resnick, L. (1995): *La educación y el aprendizaje del pensamiento*, Buenos Aires, Aique
- Saussure, F. (1987): *Curso de lingüística general*, Madrid, Alianza
- Torrado, M. (2000): "Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar", en: Bogoya y otros, *Competencias y Proyecto Pedagógico*, Bogotá, Universidad Nacional
- Wertsch, J. (1998): *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós
- Yáñez, J. (2000): "El debate Kohlberg-Gilligan", en: Robledo, A. y Puyana, Y. [comp.], *Ética: masculinidad y feminidad*, Bogotá, Universidad Nacional

Artista invitado

