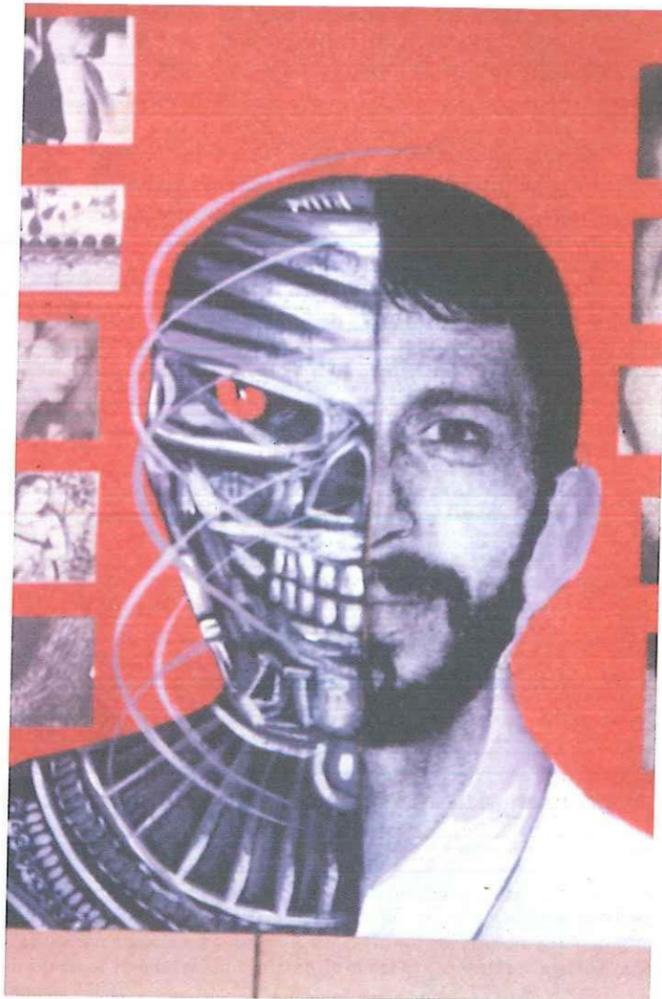
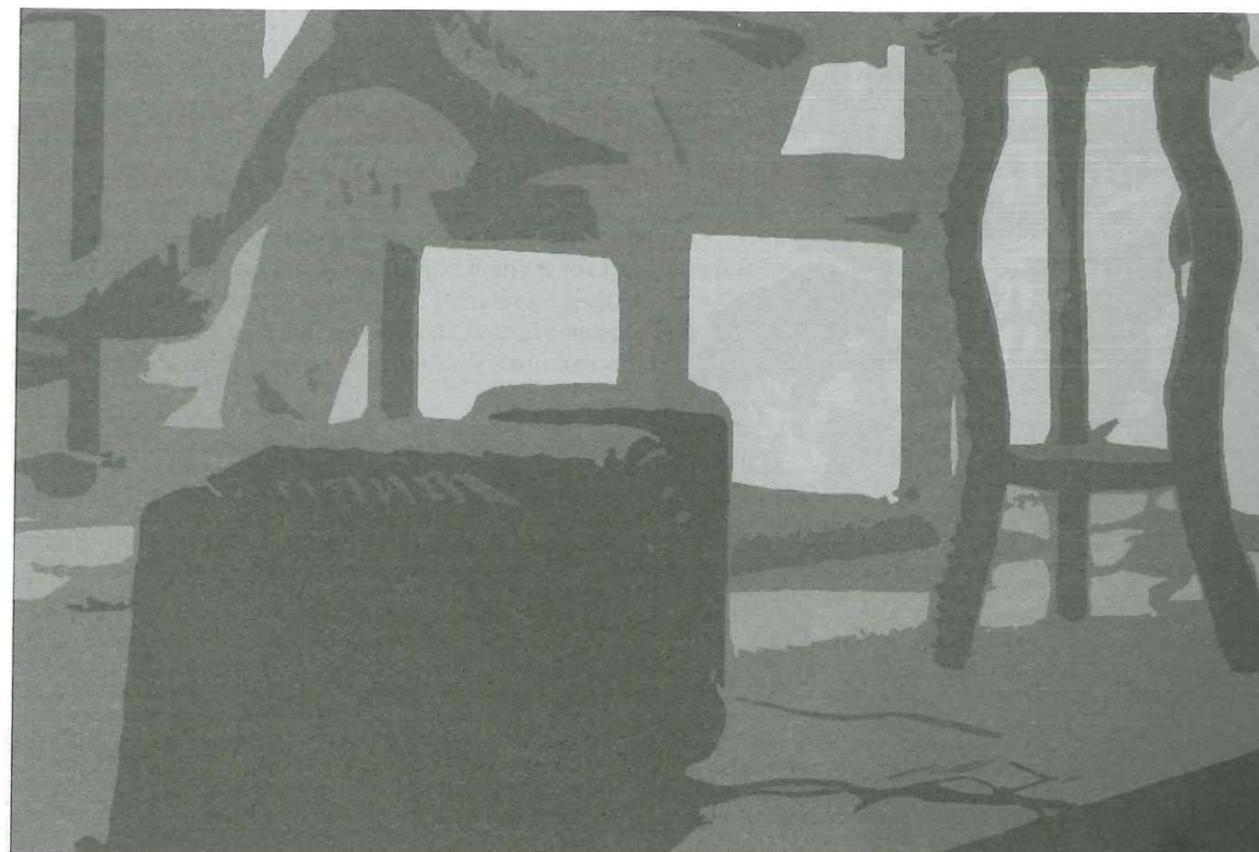


LA FICCIÓN DE SÍ MISMO, 1997

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 díada 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 díada 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 díada, 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 interdictora, 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 interdictora 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 porqué 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.

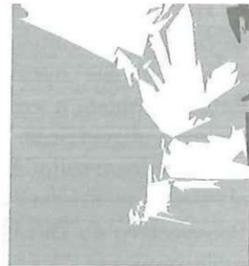
El contexto hace que la oposición herencia-medio ambiente pierda vigencia, pues, desde el punto de vista del funcionamiento de las conductas, el interés estaría determinado por las condiciones en que éstas se producen. Por el contrario, una concepción que privilegia la inteligencia como capacidad se 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 –disciplinares– (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

