

Construcción de la Subjetividad

Autor: Hanny Suárez

••••

Construcción de la Subjetividad / Hanny Suárez, / Bogotá D.C.,
Fundación Universitaria del Área Andina. 2017

978-958-5460-14-0

Catalogación en la fuente Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá).

© 2017. FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA
© 2017, PROGRAMA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
© 2017, HANNY SUÁREZ

Edición:

Fondo editorial Areandino
Fundación Universitaria del Área Andina
Calle 71 11-14, Bogotá D.C., Colombia
Tel.: (57-1) 7 42 19 64 ext. 1228
E-mail: publicaciones@areandina.edu.co
<http://www.areandina.edu.co>

Primera edición: noviembre de 2017

Corrección de estilo, diagramación y edición: Dirección Nacional de Operaciones virtuales
Diseño y compilación electrónica: Dirección Nacional de Investigación

Hecho en Colombia
Made in Colombia

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.



Construcción de la Subjetividad

Autor: Hanny Suárez





Índice

UNIDAD 1 Formación de la afectividad: Primera Infancia

Introducción	7
Metodología	9
Desarrollo temático	10

UNIDAD 1 Panorama histórico de las concepciones acerca de la construcción de subjetividad

Introducción	23
Metodología	24
Desarrollo temático	25

UNIDAD 2 Construcción individual de la subjetividad dimensiones del sujeto

Introducción	39
Metodología	40
Desarrollo temático	41

UNIDAD 2 Construcción individual de la subjetividad configuraciones sociales

Introducción	51
Metodología	52
Desarrollo temático	53



Índice

UNIDAD 3 La escuela como un espacio de subjetividades: subjetividad y escuela

Introducción	62
Metodología	63
Desarrollo temático	64

UNIDAD 3 Lenguaje, educación y subjetividad

Introducción	71
Metodología	72
Desarrollo temático	73

UNIDAD 4 Subjetividad y representaciones sociales. Mirada interdisciplinaria

Introducción	81
Metodología	82
Desarrollo temático	83

UNIDAD 4 Subjetividad y representaciones sociales: herramientas para la construcción de subjetividad

Introducción	92
Metodología	93
Desarrollo temático	94

Bibliografía	102
--------------	-----



1

Unidad 1

Formación de la
afectividad: Primera
Infancia



Construcción de la subjetividad

Autor: Hanny Suárez

Introducción

La educación tradicionalmente se ha dedicado a trabajar, con buenos y regulares resultados, en el desarrollo del campo intelectual de los estudiantes, descuidando aquellos campos que aseguran el éxito de tan importante gestión del docente, en todo lo relacionado con el fortalecimiento y desarrollo de las competencias afectivas (emociones, actitudes, etc.), necesarias para el óptimo desempeño y la sana convivencia de las personas durante su paso por la vida. Resultado de tal olvido son todos aquellos actos de violencia presentes en cada lugar del planeta, los que vienen incrementándose en Colombia, especialmente entre las nuevas generaciones de escolares en las que el *bullying* y el matoneo se constituyen en rutinas violentas de cuyos efectos ningún estudiante ni docente está a salvo. Tales acciones se trasladan, transformadas, a la violencia social de cada lugar haciendo difícil la convivencia entre los seres humanos.

Esta situación ha convocado la preocupación de organismos internacionales (UNESCO, UNICEF, OEI), y nacionales a cuestionar y proponer cambios educativos tendientes a dar especial atención a la formación de competencias socio-afectivas, al tiempo que se trabaja con la dotación y el desarrollo intelectual de los estudiantes desde la Primera Infancia.

En este sentido se han hecho propuestas desde Zubiría en Colombia; Goleman con su teoría de las inteligencias múltiples; Kohlberg y Piaget, con el planteamiento sobre la formación del juicio moral en el niño; Winnicott con una propuesta desde el psicoanálisis sobre la participación de la madre en la formación de la afectividad a partir la Primera Infancia, junto a otros autores que vienen aportando en los campos de la psicología, la sociología, la ecología y la pedagogía.

Desde el conocimiento y estudio de estos aportes, junto con la experiencia y punto de vista de quienes participan en el presente módulo, se diseñan las estrategias necesarias que aplicarán los docentes para el desarrollo de la competencia requerida en cuanto la formación de la afectividad en los niños de 0 a 6 años.

Desde esta perspectiva, la cartilla de la semana 1 desarrollará los principios básicos relativos a la formación de la afectividad en la Primera Infancia, y para lograrlo se trabajarán tres aspectos

tos fundamentales que deben conocer y trabajar:

- Perspectivas internacionales y nacionales sobre la necesidad de la formación de competencias afectivas en la Primera Infancia.
- Bases fundamentales para el desarrollo de la afectividad en la Primera Infancia.
- Acción del docente en la formación integral del niño de 0 a 6 años de edad.

La óptima apropiación de estos conceptos será la piedra angular de la formación como docentes si tenemos en cuenta que no solo les compete el trabajo con el niño sino también con los padres y con la comunidad en la que se desarrolla.

La presente cartilla busca introducir al estudiante en los aspectos necesarios para la formación integral docente dirigida a niños entre 0 y 6 años por quienes, sin descuidar la importancia de la formación intelectual, se intervendrá con gran responsabilidad en su formación afectiva. Se recogen igualmente, diversos principios educativos básicos para la intervención docente.

Aunque los temas obedecen a una amplia indagación y experiencia por parte de la autora del módulo y, dado que la metodología es fundamentalmente participativa, se solicita a los estudiantes abordar el tema desde diferentes puntos de vista, incluyendo su propia experiencia, para que las participaciones contribuyan al enriquecimiento de los conocimientos de quienes participan en el estudio del presente módulo.

Por tanto se sugiere la lectura cuidadosa del texto así como la reflexión sobre su contenido; tomar notas, hacer aportes y formular preguntas.

El estudiante debe realizar todas las actividades y compartir sus dudas con sus compañeras y tutor, para compartir experiencias y enriquecer este módulo.

Perspectivas sobre el desarrollo de la afectividad en la Primera Infancia

Perspectivas internacionales

Con los descubrimientos científicos recientes, especialmente desde las neurociencias, los organismos internacionales (OMS, UNESCO, OEI, UNICEF), encargados de la educación en el mundo se han venido preocupando por la educación de la Primera Infancia pues, como lo plantea la UNICEF (2008), con esos resultados se ha puesto al descubierto la importancia fundamental que reviste el desarrollo en esta etapa de la vida del ser humano con respecto a la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social. En este sentido, si los niños y niñas de corta edad no reciben la atención y el cuidado que necesitan, las consecuencias son acumulativas y prolongadas.

Al respecto **UNICEF** asegura que:

(...) además de los cuidados en salud y nutrición, debe tenerse en cuenta que el niño requiere atención holística en cuanto a su desarrollo en la Primera Infancia; de lo contrario se corre peligro de obstaculizar su pleno crecimiento y desarrollo.

Asegura también UNICEF que tanto los factores biológicos como el medio ambiente

afectan el desarrollo cerebral y el comportamiento. Por ejemplo, los niños y niñas de corta edad que sufren presiones extremas corren mayor peligro de sufrir problemas cognoscitivos, emocionales y de comportamiento. Esos impedimentos pueden afectar a largo plazo la capacidad de los niños y de las niñas para iniciar sus estudios escolares y, posteriormente, su desempeño académico.

Como resultado de las nuevas investigaciones y de la mejor comprensión del significado del bienestar integral de los niños y niñas, el desarrollo en la Primera Infancia adquiere una importancia cada vez mayor en el temario de promoción y defensa de los derechos de los niños. El derecho de los niños de corta edad al desarrollo cognoscitivo, social y emocional saludable amerita la atención prioritaria de todos los gobiernos, organizaciones, comunidades, familias y personas responsables.

La Organización Mundial de la Salud, OMS (2009), se refiere a la Primera Infancia como la fase más importante para el desarrollo general durante toda la vida y que el desarrollo cerebral y biológico durante los primeros años de vida depende, en gran medida, del entorno del lactante, por lo que son las experiencias tempranas las que determinan la salud, la educación y la participación económica durante el resto de la vida.

Durante la Primera Infancia (desde el período prenatal hasta los ocho años), los niños experimentan un crecimiento rápido en el que su entorno influye significativamente. Muchos problemas que sufren los adultos, como los relativos a la salud mental, obesidad, cardiopatías, delincuencia, y una deficiente alfabetización y destreza numérica, pueden tener su origen en la Primera Infancia. Debido a su desarrollo deficiente, muchos niños son propensos al fracaso escolar y, por consiguiente, sus ingresos en la edad adulta suelen ser bajos. También es probable que estas personas tengan hijos a una edad muy temprana y que proporcionen a sus hijos una atención de salud, nutrición y estimulación deficientes, contribuyendo así a la transmisión intergeneracional de la pobreza y al desarrollo deficiente.

Desarrollo cerebral en la Primera Infancia

Según la OMS, la Primera Infancia es el período de desarrollo cerebral más intenso de toda la vida del ser humano, por lo que se hace necesario proporcionar una estimulación y nutrición adecuadas para el desarrollo durante los tres primeros años de vida, ya que es en estos años cuando el cerebro de un niño es más sensible a las influencias del entorno exterior. Un rápido desarrollo cerebral afecta al desarrollo cognitivo, social y emocional, que ayuda a garantizar que cada niño o niña alcance su potencial y se integre como parte productiva de la sociedad.

Cuanto más estimulante sea el entorno en la Primera Infancia, mayor será el desarrollo y el aprendizaje del niño. El desarrollo lingüístico y cognitivo es especialmente intenso desde los seis meses a los tres años de vida. Los niños que pasen su Primera Infancia en

un entorno menos estimulante, o menos acogedor emocional y físicamente, verán afectado su desarrollo cerebral y sufrirán retrasos cognitivos, sociales y de comportamiento. Estos niños, en momentos posteriores de su vida, tendrán dificultades para enfrentarse a situaciones y entornos complejos. También los niveles altos de adversidad y estrés, durante la Primera Infancia, pueden aumentar el riesgo de enfermedades relacionadas con este problema y de problemas de aprendizaje que perdurarán durante la edad adulta.

El desarrollo de una conexión emocional temprana con un cuidador también es fundamental para el bienestar de un lactante. Si el niño no cuenta con un cuidador habitual con quien establecer un vínculo afectivo, como ocurre en los orfanatos gestionados deficientemente, dice la OMS, “puede sufrir efectos perjudiciales significativos en su desarrollo cerebral y en su función cognitiva”.

Intervenciones

Para alcanzar su potencial, los niños de corta edad deben pasar tiempo en un entorno afectuoso y receptivo en el que no sufran abandono ni castigos o muestras de desaprobación no apropiados como lo expone la psiquiatra Margarita Burgos.

Las intervenciones en pro del desarrollo en la Primera Infancia (DPI) proporcionan experiencias de aprendizaje directo a niños y familias, y se caracterizan por:

- Dirigirse a niños de corta edad y desfavorecidos.
- Ser de calidades altas y duraderas.
- Estar integradas con sistemas y servicios de apoyo a las familias, la salud, la nutrición y la educación.

El sistema de atención de salud y los proveedores de asistencia sanitaria desempeñan roles fundamentales, y se constituyen en puntos de contacto temprano con un niño o niña facilitando su acceso a otros servicios de atención a la Primera Infancia. Los dispensadores de atención de salud son fuentes fidedignas de información para las familias y pueden proporcionar orientación crítica sobre:

- La forma de comunicarse con los lactantes y los niños.
- Las formas de estimular a los niños para mejorar su desarrollo.
- El modo de solucionar problemas de desarrollo comunes, como los relativos al sueño, la alimentación y la disciplina.
- Las formas de reducir lesiones comunes en la infancia.

Repercusión económica

La inversión en los niños de corta edad es fundamental para el desarrollo de la economía de un país. Proporcionar oportunidades de aprendizaje en la Primera Infancia, junto con una nutrición mejorada, aumenta la probabilidad de que los niños sean escolarizados y, de adultos, obtengan mayores ingresos, tengan una mejor salud, no caigan en la delincuencia y sea menor su dependencia de la asistencia social con respecto a los que no reciben apoyo a su desarrollo en la Primera Infancia.

La **UNESCO** de manera muy similar a lo planteado por los organismos vistos en párrafos anteriores, dice que durante los seis primeros años de vida tiene lugar en el ser humano un desarrollo físico y cognitivo, que se potencia a través de la cultura, y que el

cuidado y afecto de los padres, madres, familiares, cuidadores y adultos significativos en la vida del niño, es indispensable para la supervivencia de los niños y de las niñas, y para desarrollar un sano ambiente que les permita adquirir y aprender habilidades para desenvolverse en su medio.

De acuerdo a la UNESCO:

(...) lo niños y niñas son sujetos activos en las relaciones familiares. Los padres de manera conjunta desarrollan una relación con ellos que se basa en el afecto que brindan a los niños. Precisamente, el trabajo con padres es una forma de intervención que pretende potenciar las relaciones familiares y responder al desarrollo de cada uno de sus miembros en los diferentes ciclos de su vida. Esta intervención se basa en el reconocimiento de la diversidad de tipos de familia, la protección de los derechos de la infancia y las dinámicas familiares que van en contra de su desarrollo social y personal.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), se refiere a la importancia que tienen los primeros años de vida, dado que en ellos se establecen las bases madurativas y neurológicas del desarrollo, por lo que es necesario garantizar las condiciones básicas de alimentación y de salud, la provisión de estimulación variada y la incorporación progresiva de los niños en centros educativos que contribuyan, junto con la familia, a su desarrollo y a su aprendizaje, realidad que pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo programas y acciones dirigidas a la Primera Infancia en un doble sentido. En primer lugar, el que se refiere al acceso a la

educación, ya que las desigualdades existentes en la región requieren la adopción de medidas de compensación que apoyen una oferta educativa para todos y, al mismo tiempo, que la calidad educativa permita hablar de equidad y de calidad, preocupación muy sentida en este importante organismo internacional, para la educación de la Primera Infancia.

El artículo 205 del Código Infancia y Adolescencia, destaca el rol del ICBF como órgano rector del Sistema Nacional del Bienestar Familiar para garantizar y proteger los derechos de los niños. Formulándose desde el Ministerio de Educación Nacional, en el Plan Decenal Nacional de Educación 2006-2016 se destacan las directrices para los programas de atención integral a la Primera Infancia, siendo a través del Conpes 109 de 2007 y Conpes 123 de 2009 en donde se argumenta la importancia de la Primera Infancia para el desarrollo posterior de procesos educativos, sociales y culturales, así como de la participación de actores sociales e institucionales, articulados posteriormente en el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI), orientado fundamentalmente, a la integración de esfuerzos conjuntos desde el MEN y el ICBF fortaleciendo, entre otros, el componente de educación inicial en el entorno comunitario y ampliando la cobertura institucional para la atención integral de niños y niñas menores de cinco años.

Para que esta propuesta sea posible, las leyes colombianas estimulan la dinamización de los mandatos nacionales e internacionales sobre la protección y promoción de los derechos de la infancia, en particular de la Primera Infancia, desde el nivel local en departamentos y municipios a través de instancias como los Consejos Municipales

de Política Social (CONPOS), las Juntas Municipales de Educación (JUME), los Concejos Municipales, los Consejos Territoriales de Planeación y, sobre todo, las Mesas de Primera Infancia. Ministerio de Educación Nacional (1991).

Perspectivas Nacionales

La política pública en Colombia es la respuesta que ofrece el Estado a los retos del desarrollo humano de la sociedad desde programas, proyectos y servicios regidos, regulados, controlados y garantizados a través del mismo. Toda política pública aunque responde a los derechos, genera e implica deberes.

Según la Constitución Política de 1991, Colombia es un Estado Social de Derecho y se adhiere a la convención, postulados y enunciados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea general de las Naciones Unidas en 1948 y a la Declaración de los Derechos del Niño en 1959.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño aprobada por el Congreso de la República de Colombia, mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991, introduce un cambio en la concepción social de la infancia:

Los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos, imponiendo a las familias, a las comunidades y a las instituciones del Estado las obligaciones de reconocer los derechos de los niños y las niñas, asegurar su garantía y cumplimiento, prevenir que esos derechos sean amenazados o vulnerados y restablecer aquellos que han sido vulnerados. El desarrollo integral, que considera

aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos y espirituales aparece así como un derecho universal o como un bien asequible a todos, independientemente de la condición personal o familiar.

Principales Políticas Públicas para la Primera Infancia

La atención de la Primera Infancia en Colombia se ha convertido en una prioridad de las políticas gubernamentales, pasando su abordaje del ámbito privado al público al tiempo que, progresivamente, vienen en aumento los recursos para financiar programas orientados a este grupo poblacional. Instancias gubernamentales y sociedad civil se han unido en torno a este propósito común y han definido metas a mediano y largo plazo.

Los factores antes mencionados hacen que en Colombia se empiece a hablar de una política pública de Primera Infancia, esto como respuesta a un proceso de movilización social generado a partir de la necesidad de retomar y dar un nuevo significado a las oportunidades efectivas de desarrollo de la Primera Infancia en Colombia.

Desde esta perspectiva, el cumplimiento de los derechos de la Primera Infancia, si bien es un asunto de corresponsabilidad, le corresponde el Estado, quien directamente debe garantizar las condiciones materiales, jurídicas e institucionales para su promoción, cumplimiento y protección, por lo que es al Estado a quien pertenece el posicionamiento de los derechos de los niños y de las niñas en su conjunto, como prevalentes sobre los derechos de los demás, tarea que se llevará a cabo a través de mecanismos contruidos con criterios de accesibilidad,

disponibilidad, permanencia y aceptabilidad social y cultural, razón por la que se han emitido las leyes y normas que se observan a continuación:

1. **Constitución Política de Colombia, Artículo 44**, en el que se definen los derechos fundamentales de los niños, los responsables de su garantía y su prevalencia sobre los derechos de las demás personas.
2. **Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006**, cuya finalidad es garantizar a los niños, niñas y adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.

El artículo 29 del mismo código, establece la atención que deben recibir, desde la Primera Infancia, los niños y las niñas como sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código de Infancia y Adolescencia, derechos que son impostergables por los que se legisla para la obtención de la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial.

El artículo 205 del mismo código, destaca el rol del ICBF como órgano rector del Sistema Nacional del Bienestar Familiar para garantizar y proteger los derechos de los niños. Por otro lado, el MEN formuló el **Plan Decenal Nacional de Educación 2006-2016** con directrices para los programas de atención integral a la Primera Infancia y a través del **Conpes 109 de 2007 y Conpes 123 de 2009** en los que se argumenta la importancia de la Primera Infancia para el desarrollo posterior de procesos educativos, sociales y culturales, así como de la participación de actores sociales e institucionales, lo cual se

articula en el **PAIPI (Programa de Atención Integral a la Primera Infancia)** que integra esfuerzos conjuntos.

En esta dirección y con estos objetivos, el programa compartido: Metas educativas 2021, ha propuesto el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia que ha sido diseñado y compartido en este sentido. Con esta propuesta se trata de incorporar, en su marco de trabajo, no solo la dimensión educativa sino también el contexto social y familiar en que el niño se desarrolla. Según la Constitución Política de 1991, Colombia es un Estado Social de Derecho y se adhiere a la convención, postulados y enunciados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 y a la Declaración de los Derechos del Niño en 1959; proponiéndose y acogiendo, como se observa, el mejoramiento de la vida de sus habitantes, desde la infancia temprana.

La dinamización de los mandatos nacionales e internacionales sobre la protección y promoción de los derechos de la infancia, en particular de la Primera Infancia, se da en el nivel local en departamentos y municipios a través de instancias como los Consejos Municipales de Política Social (CONPOS), las Juntas Municipales de Educación (JUME), los Concejos Municipales, los Consejos Territoriales de Planeación y, sobre todo, las Mesas de Primera Infancia.

Estos son espacios de participación en los que coinciden actores del ámbito público, privado, comunitario, social e institucional hacia la garantía y protección de los derechos de la Primera Infancia y de la educación inicial, espacios que tienen la responsabilidad de exigir y promover el cumplimiento de los mandatos de la política pública desde

los que se apunta a lograr el bienestar de niños y niñas.

Modalidades de atención integral en Primera Infancia

En el marco de la política educativa para la Primera Infancia se desarrolla en el país desde el año 2008, la atención integral a la Primera Infancia a partir de tres modalidades de ICBF, según la guía operativa #35 del Ministerio de Educación Nacional:

- 1. Entorno comunitario:** modalidad que se lleva a cabo para brindar atención integral a niños y niñas menores de cinco años atendidos actualmente por los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) del ICBF complementando los servicios de cuidado y nutrición con el componente educativo.
- 2. Entorno institucional:** modalidad dirigida a niños y niñas menores de cinco años ubicados en zonas urbanas que no acceden a ningún servicio de atención integral por falta de oferta. Comprende los componentes de cuidado, nutrición y educación inicial durante cinco días a la semana, en jornadas de ocho horas diarias.
- 3. Entorno familiar:** modalidad que brinda atención integral en cuidado, nutrición y educación inicial a niños y niñas menores de cinco años, prioritariamente a aquellos en condición de desplazamiento, ubicados en zonas rurales dispersas o urbano-marginales que por dificultades geográficas o de otro tipo no acceden a ningún servicio de atención integral. También atiende a los padres, madres o adultos responsables a través de acompañamiento para fortalecer su rol educativo en el hogar.

Es por esto que el niño y la niña son el centro de atención dentro de la familia. El entorno familiar busca fortalecer el rol educativo de los cuidadores. Siendo la familia el núcleo educativo por excelencia y los padres los primeros educadores de los niños y niñas este entorno se constituye como el espacio propicio para apoyar, acompañar y promover el buen trato y el fortalecimiento de vínculos afectivos entre los padres y sus hijos e hijas y entre la comunidad.

Desarrollo de la afectividad y su importancia en la educación de la Primera Infancia

Cada idea, acción o comportamiento, por importantes que sean, sólo tendrán fuerza según sea el grado de aceptación o rechazo que generen en quien o quienes lo crean, y en quien o quienes lo reciben, indicado con esto que se requiere un buen grado de afectividad a favor o en contra de los mismos. Esto quiere decir que es la afectividad el motor del comportamiento, pues es desde ésta que se origina la mayor parte de las conductas humanas, razón por la que se hace tan urgente que la educación no descuide su formación en el niño desde el mismo instante en que este nace.

La investigación científica reciente, especialmente la llevada a cabo desde las neurociencias, ha demostrado que no nacemos con las competencias afectivas pero sí con la habilidad para adquirirlas, pues éstas, además de permitirnos la relación con el medio que nos rodea, generando las emociones y la motivación, también actúan con fuerza sobre la toma de decisiones de cada uno para su desempeño general en la cotidianidad de cada ser humano.

Además de constituirse en el motor del comportamiento, la afectividad también incide sobre la forma como nos relacionamos con los demás. Ella se manifiesta por el tono de la voz, por los gestos que la acompañan y por la expresión corporal. La fuerza con que ella se emite es suficiente para contagiar al interlocutor, sin que este pueda darse cuenta, llegando a generarle estados afectivos de miedo, alegría, atracción o rechazo, asociados con las situaciones, ambientes o eventos a los que se esté haciendo referencia.

Los psicólogos estudiosos de la personalidad coinciden en afirmar que en la formación de ésta intervienen los actos afectivos de la madre y de las personas más próximas al recién nacido, quienes se constituyen en el grupo primario con el que el niño interactúa generándole las conductas iniciales de apego que marcarán, para siempre, su personalidad y su forma de relación con su medio ambiente.

La afectividad en la etapa inicial: 0 a 3 años

El desarrollo de la afectividad se inicia desde el momento del nacimiento del niño y se consolida con la participación activa del entorno social próximo al bebé: mamá, papá y hermanos, especialmente por la primera, quien responde por la satisfacción o insatisfacción de las necesidades vitales del bebé: alimentación, sueño, protección, etc. La oportunidad y calidad de respuesta de la madre en este sentido, generan en el recién nacido seguridad junto con las emociones de confianza-desconfianza y, por lo tanto, de aceptación o rechazo a las expresiones de acercamiento que se intenten por parte de la madre o de la persona que cuida del niño. La madre también puede incidir y con-

tagiar a la criatura con el estado emocional en que se encuentre. Como puede observarse, el carácter de la comunicación con los adultos próximos se convierte en la base para la modificación de los estados emocionales del niño, generada por una reacción emocional constante hacia las personas y hacia sus acciones.

La afectividad en la edad preescolar: 3 a 6 años

Desde el nacimiento hasta los tres años el vínculo que el niño establece con el adulto más próximo a él es el de apego, que se manifiesta por la dependencia absoluta del niño para la satisfacción de todas sus necesidades.

Comúnmente a esta edad en el niño se desarrollan actitudes hacia los actos de las personas y hacia los personajes de los cuentos. La aprobación o censura que recibe el niño de las personas significativas para él consolida la mayor parte de sus respuestas afectivas al tiempo que otras pueden extinguirse siendo precisamente, en la etapa del jardín, cuando el niño comienza a decodificar las expresiones emocionales de los adultos y de sus compañeros a través de la interacción con estos especialmente durante el juego y con los personajes de los cuentos que va conociendo.

La valoración que el niño recibe de los adultos por sus actos genera en él estados emocionales interiores manifestados con miedo o alegría, placer o displacer. Por esto la necesidad de que el niño cuente siempre con las personas significativas para él: padres, hermanos, maestros con quienes pueda compartir experiencias, recibir caricias, atención y protección.

Acción del docente en la formación integral del niño de 0 a 6 años de edad

El docente como agente educativo para la formación de la afectividad en la Primera Infancia cobra gran importancia en el actual momento. En este sentido la subdirección de calidad de la dirección de Primera Infancia del MEN, hace referencia al mismo diciendo que:

(...) se entiende por agente educativo aquel que “agencia” el desarrollo de los niños y las niñas, de manera intencional y pertinente, reconociéndolos como sujetos activos y generando acciones que, a la vez que responden a sus necesidades de desarrollo integral, influyen de manera favorable en dicho desarrollo y en sus aprendizajes, convirtiéndose así en el principal soporte del acto educativo.

Es por esto que el docente dedicado a la educación en este momento de la vida del niño (0 a 6 años) para hacer óptima su interacción con estos grupos de edad, debe crear condiciones para mejorar la calidad de los contextos junto con las relaciones que desde ellos se establecen pero especialmente en aquellas en las que los niños y las niñas de estas edades son los protagonistas de su propio desarrollo. El acompañamiento afectuoso e inteligente es corresponsabilidad de todos los agentes educativos que trabajan con la Primera Infancia especialmente el docente, los familiares y todos aquellos representantes del sector salud.

El docente como agente educativo pedagogo

El docente es el experto en educación que,

a través de la reflexión y la investigación, así como de sus prácticas y saberes pedagógicos, generan mejoras en los programas educativos, utilizando todos los recursos metodológicos y físicos a su alcance. Además, a través de un trabajo interdisciplinario y con la participación de la familia y la comunidad, contribuye al fortalecimiento de la educación inicial de calidad.

Este docente se caracteriza por su capacidad para planear, implementar y evaluar las acciones intencionadas orientadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el niño y la niña son el centro de dicho proceso, reconociéndoles como portadores de saberes, pensamientos y emociones.

El docente como agente pedagógico, a través de su ejercicio diario, debe contar con la capacidad para identificar las necesidades especiales, los intereses y habilidades de los niños y de las niñas, para potenciar en ellos sus capacidades y competencias particulares buscando favorecer el desarrollo infantil en sus diferentes dimensiones.

En repetidas ocasiones el docente debe interactuar con otros agentes entrenados para trabajar con los niños de 0 a 6 años entre los que se encuentran los agentes educativos comunitarios, cuya función principal es la participación con los niños y niñas en la comunidad de manera intencional en espacios públicos con el fin de favorecer su desarrollo integral; son personas que conocen y trabajan por el bienestar de la comunidad desde instituciones públicas, privadas o desde organizaciones no gubernamentales.

Aunque no todos los miembros de la comunidad pueden ser considerados agentes educativos, todos ellos tienen el deber ante la sociedad, de ser cuidadores de la Primera Infancia.

Otros agentes con los que se encontrará el docente son aquellos profesionales encargados de la protección y cuidado del niño menor de seis años, cuya función es la de promocionar la salud de las madres gestantes y lactantes, y de los niños y las niñas, a través de la prevención de enfermedades relacionadas con la alimentación, la nutrición, etc., al tiempo que con la determinación de acciones pertinentes para favorecer una mejor calidad de vida en todos ellos.

Propuesta para la intervención del docente como agente educativo en el desarrollo integral del niño

En 1996, Jacques Delors propuso cuatro pilares para la educación del siglo XXI que apuntan al saber, al ser, al hacer y al convivir; sobre estos pilares es que el docente trabajará para que se construyan y desarrollen por los niños. Siendo esto así y como agente educativo, no solo deberá conocerlos sino apropiarlos y demostrarlos pues se constituirán en parte fundamental de su competencia pedagógica, y garantizarán su óptimo desempeño en el campo educativo, tanto con el niño como con los otros agentes encargados del desarrollo integral de este, durante la Primera Infancia.

Competencias de los docentes como agentes educativos para la Primera Infancia

Siguiendo a Delors los docentes autorizados para trabajar con la Primera Infancia deben presentar competencias relacionadas con el ser, el hacer, el saber y el convivir. Así las cosas, cada una de estas competencias se reconocerán en el docente por las manifestaciones que se presentan a continuación:

Relacionadas con el ser

- a. Comportamiento adecuado a las diversas circunstancias.
- b. Compromiso y gran responsabilidad en cada uno de sus actos.
- c. Respeto a los niños, a las personas, a las comunidades, a sus agentes y a conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre la crianza, y las necesidades de los niños menores de seis años.
- d. Respeto por los valores, normas, leyes y acuerdos existentes.
- e. Demostración de competencias humanas, emocionales, lúdicas y expresivas
- f. Respeto y comprensión a las conductas, acciones y manifestaciones infantiles.
- g. Creatividad, comprensión y accesibilidad con el niño, con la comunidad y con los demás agentes educativos.
- h. Preocupación por su actualización permanente respecto al mejoramiento de su desempeño.
- i. Paciencia y tolerancia con gran capacidad de escucha.
- j. Capacidad para compartir conocimientos.
- k. Alta autoestima y confianza en sí mismo.

Relacionadas con el hacer

- a. Conocimiento acerca del niño especialmente en cuanto a su desarrollo y sus derechos.
- b. Conocimiento del contexto familiar y sociocultural en el que tiene lugar el desarrollo del niño.
- c. Conocimiento de las leyes y normas relativas a la educación, especialmente en la Primera Infancia.

Relacionadas con el hacer

Capacidad, aptitudes y competencias para:

- a. Promover en los padres de los niños menores de seis años, las acciones relativas al desarrollo integral del niño especialmente aquellas relacionadas con el desarrollo de la afectividad.
- b. Fortalecer a las familias de los niños menores de seis años, en cuanto a las acciones educativas que llevan a cabo con ellos para promover su desarrollo, teniendo en cuenta el contexto donde ellas se encuentran.
- c. Intervenir en los procesos familiares relativos a la aplicación de pautas de crianza para la convivencia.
- d. Compartir conocimientos acerca de los derechos del niño y su desarrollo afectivo con la comunidad encargada de la formación integral de la Primera Infancia.
- e. Promover el buen trato entre los miembros comunitarios y familiares de los niños.
- f. Intervenir directamente con las poblaciones infantiles menores de seis años con la aplicación de didácticas orientadas al desarrollo de la afectividad.

La presencia de estas competencias en el docente que se encarga de la formación afectiva en la Primera Infancia garantizará que su desempeño sea óptimo y realmente edificante en su intervención con las comunidades infantiles a su cargo, con las familias a las que cada niño pertenece, con las comunidades de las que estas hacen parte y con los demás agentes encargados de participar en el desarrollo integral de la Primera Infancia, por lo que trabajará a partir de las potencialidades y no de las carencias de

los niños y de las niñas, sin estigmatizarlos por la situación en la que viven, respetando la dignidad de cada uno de ellos, en su persona y en su integridad, acompañando y guiando al niño y a la niña en su proceso de formación y desarrollo, procurando que este se lleve a cabo en sintonía con su entorno (familia comunidad-estado), confiará en los niños y en las niñas mostrándoles confianza considerándolos como personas únicas, sujetos de derechos, protegiéndolos contra diversos riesgos y peligros, y previniendo amenazas contra su salud y bienestar.

Dado que el hogar, la relación con su madre y con su familia próxima es la dimensión del primer mundo del niño, es en el hogar el espacio inicial en el que él se siente aceptado, amado y seguro, por lo que el docente debe comprobar que allí se le proporciona sostén físico y psicológico. Es un ambiente adecuado a las necesidades cambiantes e inherentes a su desarrollo y siendo también el hogar, el espacio que contiene y tolera sus impulsos, sentimientos y conflictos. El docente entrará en cordial contacto con la familia, con la que compartirá responsabilidades y conocimientos acerca del crecimiento, desarrollo y formación de niños y niñas, escuchará sus necesidades, respetará sus sentimientos y creencias, permitirá y estimulará la participación de todos sus miembros en el proceso educativo de los niños como actores protagonistas por lo que respetará su palabra y valorará su opinión, mostrando afecto y empatía ante sus necesidades e intereses.

Respecto a la creación de vínculos afectivos en la Primera Infancia, el docente contará con estrategias que se manifestarán por:

a. La expresión sincera de afecto, pues los

niños y niñas necesitan sentirse amados, lo cual puede manifestarse a través de palabras de halagos y reconocimiento, acciones, detalles, regalos, llamadas, y acciones físicas: abrazos, besos, caricias.

b. El sentimiento de pertenencia, pues la vivencia que define un vínculo afectivo para cualquier persona, es la incondicionalidad en el sentido de que haga lo que haga, ella se siente querida y aceptada por quien le ama y, puesto que el afecto y presencia de la persona no viene condicionada a sus características o acciones tendrá la sensación de ser único, elegido, insustituible y especial, lo que genera en el niño o niña, el sentimiento de pertenecer a un sistema que va más allá de sí mismo, en el que se siente amparado y acompañado.

c. El vínculo afectivo brinda seguridad a las personas porque les hacen sentir parte de algo y de alguien, asignándoles un lugar en el mundo.

d. Tiempo y conocimiento del otro, teniendo en cuenta que el tiempo es una condición imprescindible para la formación de un vínculo afectivo, no sólo en cantidad, sino en calidad, ya que durante el mismo se generan comunicación, conocimiento mutuo y actividades compartidas. Los vínculos afectivos se crean compartiendo esferas de relación y desarrollo en las que la presencia afectiva y física duraderas son imprescindibles. A medida que el niño y la niña crecen, pueden entender mejor la ausencia física sin que eso dañe su configuración afectiva, pero durante las primeras fases de desarrollo y de la creación del vínculo afectivo, la presencia física en el tiempo tiene un valor imprescindible.

e. Compromiso y cuidado del otro pues las personas han de comprometerse en un pro-

yecto de vida a largo plazo que posibilite la permanencia de la persona querida en la vida del niño o niña, que necesita seguridad, vinculándose en el cuidado y apoyo en las dificultades del otro, acompañándole, escuchándole y dándole consejo o sencillamente “estando ahí”.

Estas conductas se constituyen en estrategias psicológicas de creación de un vínculo afectivo que se crea y luego se cultiva, haciendo cosas por el otro, resultado del vínculo con él o ella, de modo que el sistema se mantiene y retroalimenta. En el momento que ese cuidado desaparece la huella afectiva queda en el receptor del acto afectivo. De este modo se configura el psiquismo de un niño o niña o de otro adulto, hombro a hombro, aportando significados y modelos de conducta desde la propia experiencia relacional a la interioridad, al psiquismo del niño o de la niña.

Núcleo temático

La afectividad es el motor del comportamiento si se tiene en cuenta que es desde ella que se origina la mayor parte de todas las conductas humanas, siendo esta la razón por la que se hace tan urgente no descuidar su formación durante la Primera Infancia, haciéndose presente en el niño desde el mismo momento de su nacimiento.

Las neurociencias vienen demostrado que no se nace con las competencias afectivas pero sí con la habilidad para adquirirlas, pues ellas, además de permitirnos la relación con el medio que nos rodea, generan las emociones y la motivación, actuando con fuerza sobre la toma de decisiones de cada uno para su desempeño general en su cotidianidad.

También los psicólogos estudiosos de la personalidad coinciden en afirmar que en la formación de la afectividad intervienen los actos afectivos de la madre y de las personas más próximas al recién nacido. Ellas se constituyen en el grupo primario con el que el niño interactúa generándole las conductas iniciales de apego que marcarán, para siempre, su personalidad y la forma en que se relaciona con su medio ambiente.

Ejemplos, ejercicios o casos de aplicación práctica

La importancia de la formación de la afectividad durante la Primera Infancia tiene lugar debido a la necesidad de aprovechar en el niño su plasticidad cerebral que le permitirá la generación de redes neuronales permanentes para el desarrollo del afecto, necesario para la selección de actividades, comportamientos, personas y acercamiento o rechazo de situaciones, y toma de decisiones para la vida social, laboral, etc., que emprenderá y le acompañará durante toda su vida adulta.

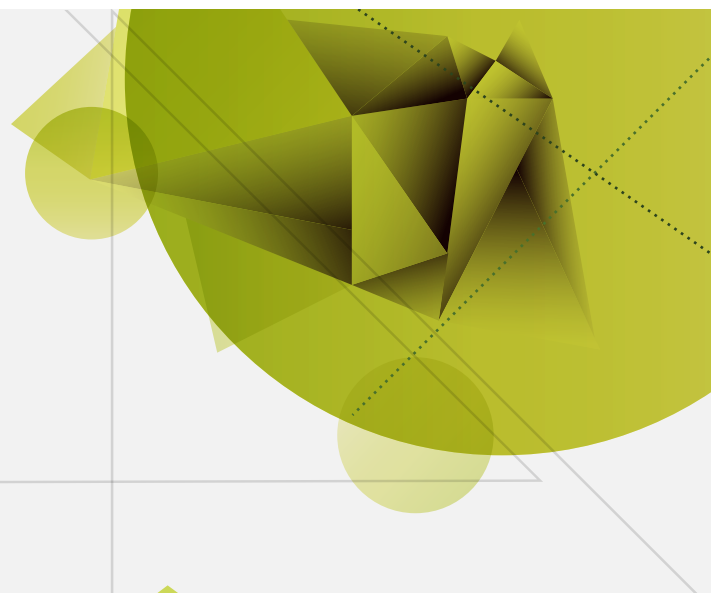
En este sentido el estudiante, como agente pedagógico, asesorará a los padres sobre la forma de participar en el desarrollo de la afectividad en el niño desde su nacimiento y por esto va a explicarles qué es y en qué consiste la afectividad, su importancia para la vida y cómo actuar en cada momento para el desarrollo de la misma.



1

Unidad 1

Panorama histórico
de las concepciones
acerca de
la construcción
de subjetividad



Construcción de
la subjetividad

Autor: Hanny Suárez

Introducción

El estudiante debe continuar con el desarrollo de los conceptos sobre la construcción de subjetividad, por lo tanto es importante tener claridad en los temas: Época Antigua, la Edad Media, el Renacimiento y parte de la Era Moderna, visto en la semana pasada.

Por lo tanto, en esta segunda semana se continuará con una perspectiva histórica de la construcción de subjetividad, por lo cual se seguirá indagando sobre las corrientes epistemológicas más influyentes e importantes que abordan la construcción del sujeto, por lo que seguirá profundizando sobre la Época Moderna con la corriente epistemológica de fenomenología, y continuar el camino para llegar a lo hoy llamamos postmodernidad.

En esta semana encontrará características de la fenomenología y su contribución teórica a la construcción de subjetividad. De igual forma algunas miradas de la era postmodernidad y una comparación a la época moderna, así como su relación frente a la construcción de subjetividad. Es importante aclarar que hay muchos aportes condensados y la invitación es a seguir profundizando en los otros módulos de la licenciatura.

Al finalizar esta unidad temática, con el aporte de las ciencias sociales, el estudiante se aproximará a una crítica del mismo, porque al entender epistemológica e históricamente como se han constituido los objetos teóricos al interior del discurso pedagógico, usted estará en capacidad no solo de comprender y conceptualizar los problemas y las condiciones teóricas que lo hicieran posibles, sin poder encontrar y formular nuevos objetos de conocimientos.

Cada estudiante en su proceso de formación encontrará una serie de herramientas que le ayudaran a construir sus conceptos, por tal razón encontrará textos como fuente de saber, en nuestro caso la cartilla de contenidos, lo cual implica una lectura juiciosa, comprensiva y reflexiva. De igual forma encontrará preguntas, que le ayudaran a encontrar respuestas, construir conceptos y aclarar dudas sobre los ejes temáticos de cada unidad.

Cabe señalar que el estudiante como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje tiene múltiples herramientas dentro de la plataforma, lo cual implica autonomía, responsabilidad y una actitud de curiosidad sobre los temas, por lo que va encontrar bibliografía recomendada que le permitirá profundizar y ampliar sus conocimientos sobre los ejes temáticas del módulo y así alcanzar las competencias o logros propuestos para cada unidad.

La fenomenología del sujeto

La Fenomenología, es una corriente filosófica que surge a principios del siglo XX en Europa, fundada por **Edmund Husserl**, quien se consideraba un discípulo de Brentano.

Sobre Brentano, Sánchez S., (2009) sostuvo lo siguiente:

Franz Clemens Brentano nació el 16 de enero de 1838 en Marienberg –Alemania- y murió el 17 de marzo de 1917 en Zürich), fue un filósofo, psicólogo y sacerdote católico. Defendió la tesis de la intencionalidad de la conciencia y de la experiencia en general. Brentano concluía que la mente se compone de actos mentales que se dirigen a objetos con significados externos a la mente misma, no siendo una situación compleja de agregados mentales formados por elementos sensoriales. Para él la mente no era un mundo mental conectado accidentalmente a la realidad, sino el medio a través del cual el organismo capta de manera activa la realidad que nos rodea. Su denominada “Psicología del acto”, convertida en Fenomenología, dio un gran impulso a la Psicología Cognitiva describiendo la conciencia en lugar de analizándola y dividiéndola en partes. La Fenomenología continuaría siendo desarrollada por Edmund Husserl.

Surge como una crítica al cientificismo y como una nueva manera de saber e interpretar las condiciones materiales concretas.

Al respecto Sahakian, (2000), decía que:

“La tarea comprensiva de la psicología fenomenológica es un examen sistemático de los tipos y formas de la experiencia intencional y la reducción de sus estructuras a las primeras intenciones, aprendiendo por tanto qué es la naturaleza de la psique y comprendiendo el ser de la mente”.

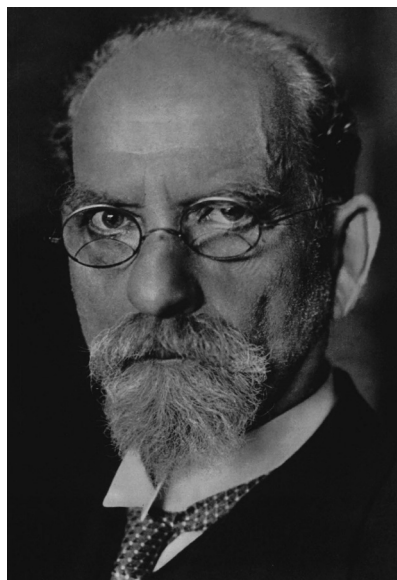


Imagen 1. Husserl

Fuente: <http://bitly.com/1DHOP5j>

La frase de Husserl “volver a las cosas mismas” expresa de manera sintética la intención de retomar el mundo de la experiencia y la abundancia de significados que en éste se puede encontrar.

Se reconocen tres formas de conocer: subjetivo, objetivo y fenomenológico, a partir del cual buscan reconstruir el significado de las vivencias internas. Cada forma de conocer tiene un marco de referencia distinto desde el cual se construyen las hipótesis:

- Conocer subjetivo:
Experiencia pre conceptual.
- Conocer objetivo:
Las teorías científicas.
- Conocer fenomenológico:
La relación Inter-subjetiva. Esta manera de conocer implica una doble transacción: objetividad – subjetividad e intersubjetividad.

Pero ¿qué se entiende por fenomenología? Parecerá extraño, pero todavía se plantea esta cuestión, después de medio siglo después de los primeros trabajos de Husserl. **La fenomenología** es el estudio de las esencias, y todos los problemas, según ella, se reducen a definir esencias: **esencia de la percepción**, esencia de la conciencia. La fenomenología propone que para descubrir las verdades ideales, que sostienen toda inteligibilidad teórica y práctica, hay que cambiar de actitud intelectual e incluso vital. Desde siempre como se vio en Platón, la mirada y la mente humanas se encuentran inclinadas al aspecto material; y especialmente desde la modernidad es permanente el acoso de la mentalidad científicista, racional con su pretensión de imponer su reduccionismo materialista. Y eso termina por configurar el modo de pensar y de construir

lo subjetivo, por más que su modo de vivir no pueda explicarse en absoluto con ese modelo mecánico material.

Se tiende espontánea o naturalmente a vivir en una actitud según la cual lo que existe es ese gran cosmos material del que formamos una minúscula parte; se vive, entonces, de la satisfacción de necesidades y a la búsqueda de la utilidad para resolver problemas vitales y sociales. Ésta es la actitud natural que la fenomenología describe como prevalente punto de partida del ser humano moderno, sin por ello negar que en otra época o cosmovisión se viviera o se pueda vivir en otra actitud natural. Pero dicha actitud natural es en realidad una actitud que convierte al ser humano y a su vivir en un fragmento de la naturaleza necesaria, sea física, biológica, económica, social, política, etc. Por eso hay que superarla, igual que había que superar el psicologismo.

Por lo cual es necesario trascender ese mecanicismo para ver las verdades de las que en realidad se nutre la existencia humana, por lo que únicamente un cambio de actitud es lo que permite una vida genuinamente humana; en otras palabras, modificar la actitud natural viene a ser nada menos que un imperativo humano, moral, esta es la propuesta de construcción de la subjetividad desde la fenomenología

El reto, desde la fenomenología es liberarse de esa fuerte inclinación natural o naturalista, mediante una poderosa reflexión. Para lo cual se requiere un explícito y esforzado ejercicio para caer en la cuenta de que nuestro vivir cotidiano y natural se alimenta o está animado por verdades propias y no por elementales hechos mecánicos. Este ejercicio reflexivo pretende ante todo la contem-

plación de la vida humana para dejar que se nos aparezca en su verdad y sentido. Porque la verdad profunda y el sentido último que anhelamos como seres racionales y sujetos en construcción, sólo pueden *aparecer* y ser contemplados, y no producidos como las verdades y sentidos simplemente útiles.

Por lo tanto, esta nueva actitud, es una actitud que contempla el mundo está siempre “ya ahí” lo que se aparece, está es una actitud fenomenológica (aparecer se dice en griego *phainesthai*, verbo del que proviene la palabra fenómeno); y es también una actitud que trasciende el escenario material, es una actitud trascendental.

Pero la fenomenología es también una **filosofía trascendental**, pues es un intento de hacer una descripción directa de nuestra experiencia tal cual es, y sin ninguna consideración de su génesis psicológica y de las explicaciones causales que el especialista, ya sea el historiador o el sociólogo puedan dar.

De acuerdo a lo anterior se concluye que la fenomenología de sujeto según Husserl es sacar el máximo rendimiento posible a la correlación intencional entre actos de conciencia y contenidos objetivos, o también, entre vida y mundo de los sentidos, es decir, cada acción que hace el sujeto ilumina un contenido o aspecto del objeto, y cada objeto sólo se ve al ejercer cierta clase de actos. Un ejemplo de Husserl: la visión capta el peculiar y concreto rojo de un objeto, mientras que la ideación capta —sobre la misma experiencia— el rojo ideal, capta el valor en las cosas, el deseo el atractivo y la posibilidad o no de realización de tales cosas, etc.

La fenomenología quiere explorar con todo detalle esta relación en todas sus modalidades, sin apresurarse a construir un sistema que explique más de lo que se da inmediatamente, y sin apoyarse en presupuestos dados con evidencia. “A las cosas mismas” era el lema que Husserl acuñó para la fenomenología; consigna que produjo una poderosa atracción a quienes deseaban, frente a tradiciones académicas artificiales, filosofar sobre la vida concreta y real.

Dicho de otra manera, la fenomenología del sujeto quiere respetar e incluso defender los fenómenos humanos como tales. De ese modo, ve en el reconocimiento del yo trascendental y de sus operaciones racionales o espirituales algo decisivo para hacerse cargo de lo propiamente humano. Y no se trata sólo del plano cognoscitivo teórico, conceptual y discursivo, sino también de la percepción de presencias y ausencias, del establecimiento de partes y todos, del recordar y anticipar humanos, del verificar, del proponerse fines, del decidir moralmente, del percibir sentimentalmente valores, del amar, etc.

La posmodernidad y la subjetividad

Las formas de pensamiento que componen lo que podemos concebir como postmoderno son múltiples, y no necesariamente coherentes entre sí. El postmodernismo representa una crítica y un conjunto de opciones a los principios que guiaron las diferentes formas de creación y de representación del mundo en el llamado período moderno, por lo cual la postmodernidad toma atributos diferenciados en los diferentes campos de actividad humana a los que dirige su crítica.

En el ámbito filosófico, la postmodernidad tiene una fuerte inspiración en el pensamiento de Nietzsche y de Heidegger, en lo que estos pensadores trajeron en relación a la crítica de la metafísica y a la sustancialización del ser, a pesar de las diferencias que existieron entre ambos. En relación a sus consideraciones sobre el ser, mientras que Heidegger resaltaba las prácticas humanas en un dominio hermenéutico, y procesal, en constante movimiento, Nietzsche enfatiza una naturaleza humana instintiva, orientada al placer, que está en la base del dogma de Freud creador de un inconsciente de base metafísica.

Sobre este término:

Baeza, D. (2002), define que la hermenéutica también nos sugiere y, sin duda, antes que toda otra consideración, un posicionamiento distinto con respecto a la realidad: aquel de las significaciones latentes se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad (con sus implícitos prejuicios), sino de asumirla. En otras palabras, la búsqueda de sentido en los documentos sometidos a análisis se ve afectada por un doble coeficiente de incertidumbre: la interpretación es relativa al investigador, así como al autor de los textos en cuestión”



Imagen 2. Mafalda

Fuente: <http://bit.ly/1BZGqZa>

El placer toma una forma de universalidad en Nietzsche, que alimenta una noción de Ser que termina fijado a sus propias tendencias instintivas, negando así el movimiento y la diversidad de formas que lo humano puede tomar, y que marca su historicidad, no sólo en relación al placer, sino en relación a todas sus manifestaciones en cada época histórica.

Sin embargo, Nietzsche, como Heidegger y antes que él, trajo una discusión de los procesos asociados al lenguaje y a las diversas producciones humanas, que es una preocupación esencial del orden postmoderno, la ruptura con un mundo “correcto” naturalizado en nuestras diferentes prácticas y en especial en nuestro lenguaje. De ahí su famosa expresión “Cada palabra es un pre-concepto” formulada en el Nacimiento de la tragedia, con la que desnaturaliza una relación lineal del lenguaje con las cosas, principio que también anima la hermenéutica heideggeriana, como se vio anteriormente. En la actualidad es ampliamente reconocido la influencia y el carácter precursor de las construcciones de Nietzsche y Heidegger en autores como Foucault, Derrida, Rorty entre otros.

El pensamiento psicológico inspirado en Marx, que se desarrolló por primera vez en los marcos de la psicología soviética, generó nuevos dilemas para la comprensión de la psique en el marco de la cultura, que permitieron nuevos desarrollos en la psicología, algunos de ellos trayendo cuestiones que anticiparon ciertos temas que aparecieron en todo su despliegue en la literatura posmoderna, como las relaciones recursivas entre procesos psicológicos y el carácter socialmente construido de las prácticas humanas, entre otros

El propio pensamiento complejo, que se desarrolla a partir de los avances en las ciencias naturales, lleva a una crítica epistemológica del período moderno, que le sitúa dentro del campo postmoderno, sólo que ese pensamiento defiende una ontología compleja y una ruptura epistemológica, que no son apreciadas por muchos de los autores que han representado lo postmoderno en la filosofía.

El doctor Edgar Morin, uno de los filósofos que más ha desarrollado la cuestión de la complejidad, reconoce en su obra autobiográfica *Mis demonios*, el peso que la obra de Marx tuvo en su desarrollo científico, como lo veremos más adelante. Esa influencia también la vamos a encontrar en Castoriadis, otro de los grandes pensadores sociales que se inscribe en la superación de los límites del pensamiento moderno y que, sin duda, comparte atributos del pensamiento postmoderno. Entre algunos de los presupuestos más generales compartidos por estos autores están:

- El antiesencialismo.
- El rechazo a los metarrelatos.
- El reconocimiento del valor de las prácticas contextualizadas.
- El rechazo a la filosofía de la conciencia y el énfasis en el lenguaje.
- El discurso.

Así, por ejemplo, Foucault critica la existencia de un sujeto transhistórico, racional y universal, pero se refiere a un sujeto definido en sus prácticas, dentro de los espacios discursivos en que se desarrolla su experiencia, así como a los procesos de subjetivación, a los que se refiere de forma particular en la Historia de la sexualidad.

Sin embargo, autores como Lyotard y Derrida abandonan la idea de sujeto, así como también cualquier referencia a procesos de subjetivación. El giro lingüístico de la filosofía, unido al peso del lenguaje en el estructuralismo, influencias que marcaron fuertemente a estos pensadores, fueron convirtiendo el lenguaje y las diferentes prácticas discursivas en

la única ontología legítima de los fenómenos humanos, lo que contribuyó a la exclusión de toda alternativa de producción teórica, las cuales pasaron a ser "obsoletas".

Para resumir, observemos el siguiente cuadro, donde se muestra las características de la modernidad y la postmodernidad.

Modernidad y postmodernidad

Modernidad	Postmodernidad
La modernidad se consideraba altamente racional y rígida.	La Racionalidad parece más irracional y flexible.
Ruptura con el pasado referencial: la Iglesia, la Civilización romana y el Imperio Carolingio.	Se renuncia a las utopías y a la idea de progreso de conjunto. Se apuesta la carrera por el progreso individual.
Superación desde la manera cristiana de comprender la historia, en lo que lo nuevo, es la redención de lo antiguo.	Se reconocen los límites de las ciencias modernas en cuanto a la generación de conocimiento verdadero, acumulativo y de validez universal.
Surgen movimientos que marcan la novedad: artístico, música, letras, pintura, filosofía, teología, entre otros.	Se produce un cambio en el orden económico capitalista, pasando de una economía de producción hacia una economía del consumo.
Se inicia un despertar del pensamiento humano, libre de toda esclavitud intelectual.	Desaparecen las grandes figuras carismáticas, y surgen infinidad de pequeños ídolos que duran hasta que surge algo más novedoso y atractivo.

Modernidad	Postmodernidad
Separación entre la fe y la razón.	La revalorización de la naturaleza y la defensa del medio ambiente se mezclan con la compulsión al consumo.
Adversarios y partidarios de la modernidad se unían en una creencia en común que se perpetuaría a lo largo de los siglos: los valores son universales y eternos.	Los medios masivos y la industria del consumo masivo se convierten en centros de poder.
Introducción al progreso: político, social y económico.	Deja de importar el contenido del mensaje, para revalorizar la forma en que es transmitido y el grado de convicción que pueda producir.
La modernidad nace del presente: el presente ya no existe en relación con el pasado, sino en sí mismo.	Desaparece la ideología como forma de elección de los líderes siendo reemplazada por la imagen.
La modernidad se vuelve no sólo normativa, sino imperativa: ya no es la pertenencia a un periodo histórico, ser moderno se vuelve una elección.	Hay una excesiva emisión de información, frecuentemente contradictoria, a través de todos los medios de comunicación.
El mundo como lo conocemos ahora, es una mera respuesta a la modernidad, es decir, un suceso de cambios en el pensamiento del ser humano.	Los medios masivos se convierten en transmisores de la verdad, lo que se expresa en el hecho de que lo que no aparece por un medio de comunicación masiva, simplemente no existe para la sociedad.
De la mano del ser humano, surge la ciencia y poco después la tecnología.	El receptor se aleja de la información recibida quitándole realidad y pertinencia, convirtiéndola en mero entretenimiento.

Modernidad	Postmodernidad
Aparece el humanismo: movimiento intelectual que surge en las Ciudades Italianas y desde ellas se expande por Europa. Trae consigo una nueva mentalidad crítica individualista.	Se pierde la intimidad y la vida de los demás se convierte en un show, especialmente en el contexto de las redes sociales.
Crecimiento económico: aparecen nuevos productos, nuevas rutas y nuevos países hegemónicos.	Desacralización de la política.
En lo social: nuevas enfermedades atacan los núcleos urbanos, mestizaje, crecimiento poblacional.	Desmitificación de los líderes y el cuestionamiento de las grandes religiones.
En lo cultural: época de intercambio cultural.	Los individuos sólo quieren vivir el presente; el futuro y el pasado pierde importancia y hay una búsqueda de lo inmediato.
Se establecen nuevas clases sociales: nobleza, burgueses y campesinos.	Proceso de pérdida de la personalidad individual.
El conocimiento es del dominio público: las universidades son la piedra fundamental del cambio del pensamiento humano.	La única revolución que el individuo está dispuesto a llevar a cabo es la interior, pero se rinde culto al cuerpo y la liberación personal.
Se somete todas las doctrinas y teorías filosóficas existentes al juicio de la razón: la comprobación de toda la verdad por la razón.	Se vuelve a lo místico como justificación de sucesos.
Hay una premisa Realista: la realidad existe "fuera del individuo" y está dirigida por leyes y mecanismos naturales.	Hay una constante preocupación respecto a los grandes desastres y al fin del mundo.

Modernidad	Postmodernidad
Aparecen las principales escuelas del pensamiento.	Pérdidas de fe en la razón y la ciencia, pero en contrapartida se rinde culto a la tecnología.
El racionalismo: R. Descartes (1586-1650), B. Spinoza (1632-1677), Leibnitz (1646-1716).	El ser humano basa su existencia en el relativismo y la pluralidad de opciones, al igual que el subjetivismo impregna la mirada de la realidad.
El empirismo: J. Locke (1632-1704), T. Berkley (1685-1753), D. Hume (+1776).	Se pierde la fe en el poder público y hay una despreocupación ante la injusticia.
La revolución del conocimiento: E. Kant (1724-1804)	Desaparición de idealismos.
El idealismo: F. Hegel (1770-1831)	Pérdida de la ambición personal de auto superación y desaparece la valoración del esfuerzo.
El positivismo: A. Comte (1798-1857)	Existen divulgaciones diversas sobre la Iglesia y la creencia de un Dios y aparecen grandes cambios en torno a las diversas religiones.
Otra premisa del pensamiento Moderno es: Describir, Explicar, Controlar y Predecir.	La gente se acerca cada vez más a la inspiración 'vía satelital y las personas aprenden a compartir la diversión vía Internet.
La objetividad es una meta en la investigación.	Se crean teorías de la conspiración permanentemente, para explicar los grandes problemas económicos, políticos, sociales, religiosos y medioambientales.

Tabla 1. Modernidad y postmodernidad
Fuente: propia.

La subjetividad y las ciencias sociales

El tema de la subjetividad no es nuevo en las ciencias sociales, probablemente cobra gran importancia en el ámbito teórico, político y social en la actualidad. Comencemos por conceptualizar lo que son las ciencias sociales: el ambiente humano en el que nos movemos, los grupos sociales, la familia y las personas se rigen por pautas de comportamiento establecidas y sujetas a la influencia de un enorme número de factores. El conocimiento de esas esquemas, que vienen marcadas en las mayoría de los casos por asuntos sociológicos y psicológicos y a la vez por factores, que se rigen por cuestiones demográficas, económicas, etnológicas, pedagógicas y ambientales, es esencial para un correcto desarrollo humano en todos los ámbitos.

Ahora bien, se considera ciencia a un sistema organizado de conocimientos, saberes y los métodos requeridos para la producción de dichos conocimientos. Se denominan ciencias sociales aquellas que se centran en la actividad del ser humano como parte de un colectivo. El objetivo o fin de estas ciencias es conocer causas, procesos y consecuencias de los comportamientos humanos tanto desde una perspectiva individual como social.

Una de las principales diferencias de las ciencias sociales y las ciencias de la naturaleza o ciencias naturales reside en su objeto de investigación: las primeras estudian la interacción entre los individuos y las colectividades, mientras que las ciencias naturales se dedican al estudio de los componentes físico-químicos y del funcionamiento de los seres vivos y su entorno.

Otra diferencia importante para las ciencias naturales es el sujeto y el objeto de estudio están separados, mientras que en las ciencias sociales el objeto de estudio y el sujeto que lo realiza coinciden. Esta diferencia cuestiona el carácter científico de las ciencias sociales, ya que es difícil que el ser humano pueda conseguir un conocimiento objetivo de la realidad social que él mismo genera. Esas diferencias son las que han hecho surgir en la ciencia moderna la división entre cultura científica y cultura humanística.

Las ciencias sociales son relativamente recientes en el ámbito científico-académico. Se originaron a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, a raíz de la importancia capital que el pensamiento ilustrado dio al uso de la razón como arma de conocimiento. Entre los fundadores de algunas de sus disciplinas se encuentran pensadores franceses como Montesquieu y Comt , alemanes como Marx, e ingleses como Adam Smith entre otros.

La literatura científica social comenzó a proliferar en Europa en el siglo XIX, con la aparición de las primeras revistas de ciencias sociales, las facultades y los centros de investigación. Las ciencias sociales avanzaron conforme se batía en retirada el viejo mundo, arrastrado por la Revolución Francesa y la Revolución Industrial. Ciencias como la economía, la sociología, la antropología y la psicología tuvieron en ese siglo el momento de su consolidación como disciplinas autónomas.

El método de investigación de las ciencias sociales es básicamente el mismo que el de las ciencias naturales, pero con algunas diferencias:

- En las disciplinas o ciencias sociales no siempre es posible realizar experimentos. Hay fenómenos sociales que no se pueden repetir para observarlos, aunque algunas ciencias sociales como la psicología han intentado aplicar la experimentación como método de estudio.
- Como consecuencia de lo anterior, la verificación de la hipótesis resulta difícil de realizar.
- En gran parte de estas ciencias es muy difícil establecer una estandarización de las leyes, salvo en casos como la economía, que utiliza la estadística como medio para crear modelos matemáticos.

De acuerdo a lo anterior, vemos que las ciencias sociales son las que han incidido en el estudio de la subjetividad, y a la vez son temas complejos, debido a que tiene un carácter pluridimensional e interdisciplinario para abordarlo, pues se le puede dar una categorización general epistemológica, sociológica y psicológica, que puede constituir un referente necesario, como se pudo observar en las lecturas anteriores.

Entender las realidades como construcciones intersubjetivas de los sujetos sociales en sus diferentes manifestaciones como lo manifiesta Hugo Zemelman, que se materializan en prácticas constructoras de realidad, no significa “subjetivismo”, negación de lo objetivo, sino reafirmación, énfasis en la intervención de los sujetos en la configuración de lo social.

No obstante los importantes cuestionamientos de orden epistemológico que pueden situarse a estas interpretaciones, lo cierto es que constituyen aportes trascendentales al campo de la investigación social

y la comprensión de la acción humana, y que necesitan reenfocarse desde posiciones más integradoras que excluyentes.

Sin pretender abordar la cuestión en toda su amplitud y profundidad, podríamos afirmar que la subjetividad individual y social se construye en la interrelación entre el ser humano y su contexto social y natural, en el marco de su actividad cotidiana. Es, por tanto, un producto histórico-cultural o en unas condiciones materiales concretas.

La subjetividad social se puede decir que es toda construcción condensada en la producción cultural ya sea ideológica, espiritual y materialmente que constituye el conjunto de prácticas, tradiciones, creencias, valores, sentimientos, estereotipos y representaciones, entre otras, que forman la esencia de la subjetividad social, que conllevan a la formación del sentido común cotidiano, las manifestaciones del inconsciente colectivo y la intencionalidad reflexiva de los sujetos sociales. Expresándose en los grados de autor represión o autonomía social que posibilita el contexto.

Entender la sociedad como un mega sistema, compuesto de múltiples sistemas y subsistemas, con interrelaciones múltiples entre las partes y entre éstas y el todo, retroacciones y modos de autorregulación, no es algo nuevo, sino que se halla presente en algunas de las elaboraciones integrales de la sociedad en distintos enfoques sociológicos generales, sobre todo desde el siglo pasado.

Parafraseando a E. Morín, cuando afirma que “el todo está en la parte y la parte está en el todo” se puede decir que desde este punto de vista se hacen más evidentes las interconexiones entre las fenómenos; como

por ejemplo: el individuo o sujeto está en la sociedad y la sociedad está en el individuo o sujeto, propuesta que rompe la consagrada visión de la tradicional dicotomía individuo-sociedad.

Podemos concluir que la subjetividad es una construcción histórico-cultural: Todo proceso es vivido primero como externo, en la relación con los otros y luego se internaliza, según la ley de desarrollo de los procesos psíquicos superiores, de Vigotsky. desde una construcción propia, de sentido, de cada individuo social, que se basa en mecanismos de identificación a partir de las vivencias significativas en la relación interpersonal, en procesos de introyección-represión-proyección -en el sentido psicoanalítico- y de la imaginación creadora -Castoriadis- e interpretación reflexiva de cada cual.

Este es, además un proceso de mediación con el mundo de los objetos y de relaciones humanas, tal como lo manifiesta Acanda, J. (2002):

“Los individuos se relacionan entre sí, no en forma directa, sino mediada. Mediada por las relaciones que establecen con objetos. Objetos que no son cosas (aunque las apreciemos como tales) sino el producto de la actividad de los individuos, y en tanto tales expresan la subjetividad socialmente existente y no son más que la cristalización del sistema de relaciones sociales que condiciona esa subjetividad social. Esos objetos, expresión de la intersubjetividad social, funcionan a la vez como elementos mediadores y acondicionadores de esa intersubjetividad y de las subjetividades individuales.”



Imagen 3. Ángel

Fuente: <http://bit.ly/13g6YGE>

Concluyendo desde esta interpretación, que la construcción de subjetividad social no depende sólo de una intencionalidad determinada de los agentes sociales, institucionalizados o no sino, de un lado, o de complicados diseños de estructuras organizativas e instituciones, relaciones, tradiciones y normas instituidas históricamente en la sociedad, por otro.

De igual forma, se trata de la invisible acción de un sistema de prácticas de saber, de poder, de deseo, de discurso concientizadas y preparadas que constituyen modos de actuar, que se constituyen en patrones de interacción social más o menos establecidos que conforman toda una cultura de la práctica social vigente

Por tanto se enfatiza el papel, tanto de los factores macro-sociales estructurales, como de las prácticas sociales cotidianas y de la subjetividad social constituida, en la producción de las subjetividades individuales, así como sus retroacciones posibles, problemática compleja que se vincula a las relaciones de constitución e interdependencia entre los elementos de niveles micro y macro-sociales.

Por lo cual se puede observar, que la construcción de sentidos pasa por el plano de la interpretación y comprensión crítica, que decodifica y re significa los eventos por los actores individuales y sociales, siempre dentro del cuadro posibilidades y definido por la determinación real de sus condiciones socioculturales y materiales previas.

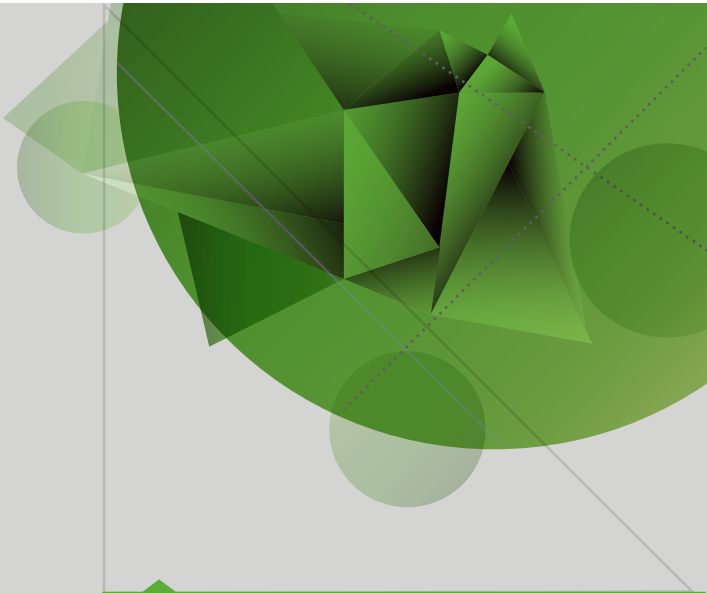
A large white number '2' is centered within a white circle. The circle is partially enclosed by a white line that forms a partial arc. The background is a solid green color.

2

Unidad 2

Construcción
individual
de la subjetividad
dimensiones
del sujeto

• • • •

A complex, abstract geometric design in various shades of green. It features overlapping, faceted shapes that resemble a crystalline or molecular structure. The design is set against a light gray background with faint circular patterns.

Construcción de
la subjetividad

Autor: Hanny Suárez

Introducción

En la semana 3, continuaremos abordando la temática de la construcción de la subjetividad en donde se expondrán aportes de autores como Sigmund Freud y Enrique Rojas, de la subjetividad del individuo; la unidad 2 está dividida en la cartilla 3 y 4, la primera expondrá aspectos de la construcción individual y la segunda expondrá aspectos sociales y colectivos.

Una vez abordados los aspectos históricos y planteamientos filosóficos sobre la construcción de la subjetividad, planteados en la unidad 1, nos centraremos en conocer los aportes realizados por Sigmund Freud, conocido como el padre del psicoanálisis, quien en el periodo de 1891 (primer trabajo publicado) y 1935 realizó aportes a la psicología y creó teorías centradas en comprender al sujeto, individuo, persona en el funcionamiento de la mente, de la psiquis, creando teorías que explican los procesos de desarrollo del ser humano y allí los procesos concebidos a partir de la teoría del desarrollo psicosexual, el ello, el yo y el super yo.

Los conocimientos adquiridos en la presente cartilla, serán de gran aporte para la comprensión de aspectos relacionados con las acciones del individuo, que en ocasiones no son fácilmente comprensibles, y como profesionales de la educación estamos convocados a conocer y comprender elementos relacionados con las subjetividades individuales para emprender estrategias desde el aula que logren transformaciones e impactos deseados en los sujetos.

Para el desarrollo, comprensión y análisis de las temáticas a desarrollar se recomienda, a los y las estudiantes, realizar la lectura reflexiva de la siguiente cartilla, profundizando y ampliando las temáticas expuestas con las lecturas sugeridas, con el ánimo, de establecer relaciones conceptuales y analíticas, de las categorías trabajadas en las dos unidades desarrolladas hasta el momento.

Cabe mencionar que el ejercicio constante y reflexivo, en este curso, brindará la posibilidad a cada estudiante de profundizar y alcanzar los logros diseñados en el plan de estudio, que están encaminados al desarrollo de competencias y habilidades para el ejercicio profesional. Por último, se sugiere la relación proporcional de temáticas, expuestas en cada semana, con el fin de obtener una gama de conocimientos, percepciones y análisis, que le permita a cada profesional en formación establecer un análisis crítico de la realidad en donde va a ejercer la docencia.

Específicamente, el desarrollo conceptual de la cartilla número tres, gira alrededor del concepto de psicoanálisis propuesta por Freud; es válido mencionar que ésta es una de las tantas teorías que intentan describir y comprender los comportamientos del ser humano a partir de la psiquis.

Desarrollo temático

Psicoanálisis y subjetividad

“ Si dos individuos están siempre de acuerdo en todo, puedo asegurar que uno de los dos piensa por ambos ”

Sigmund Freud



Imagen 1. Freud

Fuente adaptada de : <http://bit.ly/1C48yKV>

El psicoanálisis con sus desarrollos, se plantea como una corriente que explica los comportamientos del ser humano desde aspectos relacionados con la psique, su mayor exponente fue el médico neurólogo Sigmund Freud, quien creó unos postulados que han generado tanto fuertes críticas, como la aplicación tácita de sus planteamientos por parte de muchos profesionales que estudian psicoanálisis, quienes encuentran en la teoría de Freud los respectivos mecanismos para su realización y encuentran resultados positivos.

Desde ciertos lugares, se ha generado crítica debido a los avances en la psicología social y demás ciencias sociales quienes encuentran que los comportamientos de los sujetos sociales, los cuales explican la construcción de subjetividades superan elementos netamente mentales, de aspectos netamente psíquicos.

Aunque el término subjetividad no aparezca puntualmente en ninguna obra de Freud, si es claro que el autor mostró el interés por comprender el funcionamiento del aparato psíquico y desde allí creó teorías que aportaron a la humanidad en la conceptualización sobre la construcción del sujeto.

Sigmund Freud, nació el 6 de Mayo de 1856 en Pribor, ciudad situada en lo que hoy es Checoslovaquia, allí vivió los primeros 3 años de su vida; luego su familia emigró a Viena, donde Freud permaneció hasta 1939, allí falleció debido a un cáncer de mandíbula, enfermedad que lo acompañaba desde 1923. Ante la pregunta, ¿quién es Sigmund Freud? y, ¿cuáles fueron sus legados?, es preciso mencionar que Freud se doctoró en medicina y especializado en neurología. Con sus estudios emprendió la gran aventura intelectual que hoy por hoy constituyen sus aportes y continúan teniendo vigencia; Freud fue quien creó el **psicoanálisis**, por lo cual es llamado el padre del psicoanálisis.

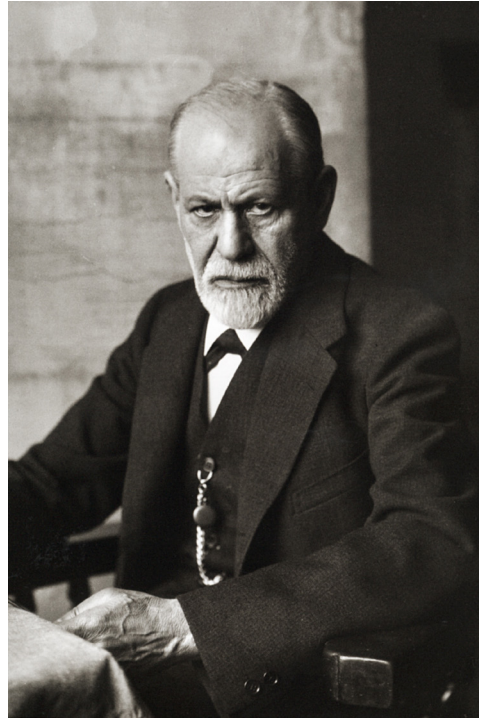


Imagen 2. Freud

Fuente adaptada de : <http://bit.ly/1hZ8XEH>

La obra de Freud, se puede dividir en cuatro periodos principales:

1. La investigación de la neurosis, desde que inició su práctica médica (1886) hasta los estudios sobre la histeria (1895).
2. El autoanálisis desde 1895 hasta 1899.
3. La psicología del ello, periodo en que se elaboró el primer sistema de psicología analítica, aproximadamente de 1900 a 1914.
4. La psicología del yo, 1914 a 1939.

De acuerdo a lo anterior, se describirá de manera breve los aportes en los 4 campos mencionados, haciendo mayor énfasis en el campo del ello, posteriormente el yo y del súper yo.

Freud parte en sus descubrimientos del trabajo clínico con un profundo interés por la neurosis, y en ella se centra a través de un

estudio de caso, donde inicia un proceso con una mujer con personalidad histérica, la cual toma como punto de partida para profundizar en sus teorías relacionadas con la neurosis e instintos sexuales reprimidos en la infancia.

El autor menciona que a través de la escucha, en la personalidad histérica hay un síntoma enigmático que la produce y lo llama el "inconsciente" relacionándolo con el mecanismo de la represión de la sexualidad, núcleo central de la producción de la neurosis, en el cual menciona que la represión es un proceso por el cual un episodio desagradable es rechazado por la conciencia..

Rivas, (1999) afirma que: a través del método de la libre asociación, descubre una nueva forma de entender la subjetividad. Las palabras que aparecen caóticamente en el discurso, tienen una significación oculta que se articula con la sexualidad infantil; el inconsciente no olvida registra y repite de manera encubierta

las experiencias pasadas a través de los síntomas, los actos fallidos y los sueños, camino real para descifrar los enigmas de la mente. Pero la histeria no solo muestra la manera inconsciente, su drama individual sino también denuncia las modalidades de la censura y la represión en un mundo histórico. En la época de Freud la represión de la sexualidad era floreciente y los síntomas que representaban las histéricas eran cualitativamente distintos a los de nuestra época. Sus somatizaciones serían escuchadas y leídas descifrando significaciones que el momento histórico proporciona.

Freud en sus aportes relacionados con el autoanálisis, inicio un proceso de autoanálisis, y fue el análisis de él mismo el que promovió su paso decisivo de la neurología a la psicología, donde creó un campo enteramente nuevo, **el psicoanálisis**, no se podría sobreestimar el gran papel histórico que desempeñó Freud en el autoanálisis puesto que sentó precedentes para el análisis didáctico que sigue siendo el núcleo de preparación de todo psicoanalista.

Psicología del ello (1900-1914)

En 1910 se creó La Asociación Psicoanalítica Internacional, con la finalidad de promover la ciencia psicoanalítica fundada por Freud, definida como disciplina de psicología pura, la cual Freud nombro como el primer sistema Psicoanalítico, el cual descansaba en tres bases:

1. Lo inconsciente.
2. La teoría de la libido.
3. Terapia fundamentada en transferencia y resistencia.

A continuación se hará especial énfasis en lo llamado inconsciente y teoría de la libido, ya que la terapia fundada en transferencia y resistencia, tiene un contenido mayormente terapéutico, elementos del conocimiento que tienen mayor importancia en el quehacer de los psicoanalistas en el escenario de atención terapéutica con el paciente.

Lo inconsciente

En todos los compendios del psicoanálisis publicados por Freud, Lo inconsciente desempeña un papel esencial. A menudo designó el psicoanálisis como “Psicología de las profundidades” o “psicología de lo inconsciente” Etcheverry, (1982). Freud en el desarrollo de sus tesis sostuvo que existe un gran poder de lo inconsciente en la vida psíquica.

Etcheverry, (1982), decía que: “Por lo inconsciente Freud entendía, procesos psíquicos inconscientes”. Lo inconsciente no tiene localización anatómica, no es un concepto reificado. La teoría de lo inconsciente brota de muchas fuentes, pero su explicación rectora aparece en conexión con los sueños, que Freud llamo *la vía regia hacia lo inconsciente*. El capítulo 7 de *la interpretación de los sueños*, contiene el corazón de su doctrina, la cual se presentará a continuación de manera resumida. En este capítulo Freud pregunta: a la luz de lo que se ha descubierto acerca de la naturaleza de los sueños, ¿Qué estructura física postularíamos para dar razón de los fenómenos? Sobre ello algunas breves consideraciones sobre dicha complejidad.

El olvido de los sueños

¿Cómo se sabe si los sueños se han recordado fielmente?, el principio según el cual los acontecimientos psíquicos están determinados, asegura que lo recordado posee sentido, siempre que se sepa cómo extraérselo. En el análisis el olvido sirve a los propósitos de la resistencia. Y de manera similar, en los sueños, uno se remite, para explicar el olvido y al poder de la censura.

La regresión

La característica psicológica más sorprendente del sueño es la figuración de los pensamientos. Etcheverry, (1982).

*En general, los procesos psíquicos avanzan desde el extremo perceptivo hasta el extremo motor; es el consabido concepto del arco reflejo. Un sistema situado en la parte anterior del aparato, recibe estímulos perceptivos pero no retiene huellas de ellos y por lo tanto carece de memoria, mientras que tras él se sitúa un segundo sistema que transforma las excitaciones momentáneas en huellas mnémicas permanentes. Ulteriores consideraciones de esta índole llevaron a Freud a caracterizar la división de la psique en **consciente, preconscious e inconsciente**, como se observa en el diagrama a continuación.*

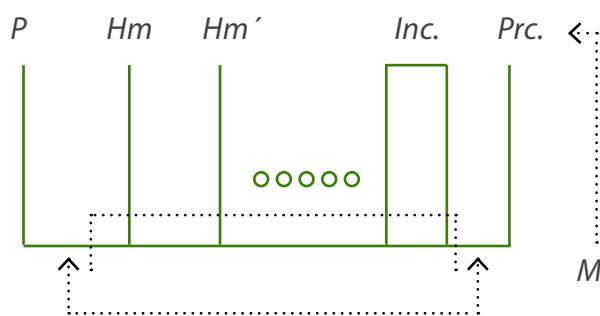


Imagen 3. Diagrama
Fuente: Propia

La figura se describe de la siguiente manera: el lado izquierdo de la figura es el extremo perceptivo y el derecho es el extremo motor; de esta manera lo percibido da lugar a recuerdos o huellas mnémicas permanentes que son inconscientes. Lo inconsciente es asequible para la conciencia solo por medio de preconscious; no puede devenir consciente de una manera directa. En la figur, la vía que parte del preconscious es la que lleva a la conciencia para lo cual se debe satisfacer ciertas condiciones. Por supuesto el extremo perceptivo es también consciente. Etcheverry, (1982).

La fuerza motriz para la construcción de los sueños se sitúa en el inconsciente. En los sueños la excitación discurre en retroceso, en lugar de avanzar desde la percepción hasta la actividad motriz retrocede desde ésta hacia el extremo sensorial y, por último, produce una percepción. Éste movimiento hacia atrás es "regresivo" es una regresión porque en un sueño cierta representación vuelve a la imagen sensorial de la que originariamente derivó.

De esta manera se puede decir que el proceso regresivo no se presenta en el estado de vigilia, es decir cuando la persona está despierta, ya que en el estado de vigilia hay una corriente desde el extremo perceptivo hacia el motor, en sentido progresivo, mientras que en el sueño, esta corriente se detiene al dormir y así facilita la dirección inversa o regresiva.

La realización del deseo según Etcheverry, (1982)

Para que un deseo sea figurado en un sueño tiene que ser un deseo infantil que proviene de lo inconsciente. Como se mencionó anteriormente, lo inconsciente no entra directamente en la conciencia, sino se hace a través del preconscious y este proceso se llama

transferencia. *¿Por qué lo inconsciente no produce más que deseos? En la primera infancia el desear terminaba en una alucinación de la satisfacción y el pensar era solo un sustituto del deseo alucinatorio, entonces afirmar que un sueño es una realización de deseo se vuelve casi redundante, puesto que solo un deseo es capaz de poner en movimiento al aparato psíquico.*

El despertar por obra del sueño, Etcheverry, (1982), sostenía que:

Los desprendimientos del placer y del displacer regulan automáticamente el curso de un material que posee intensidad afectiva; Todos los sueños despiertan en alguna medida; al mismo tiempo, sirven para eliminar las perturbaciones del dormir. Un deseo inconsciente puede ser librado a sí mismo y descargado en movimientos, o en lugar de ello, puede ser influido por el preconscious y ligado.

Los procesos primarios y secundarios, sobre esto, Etcheverry 1982 afirmaba que:

El trabajo del sueño, que tanto difiere del pensar racional, constituye un enigma, para explicarlo Freud postulo dos procesos básicos: primario y secundario. El proceso primario es el que opera dentro del inconsciente; está presente desde el nacimiento, tolera contradicciones, no conoce la negación, todo le es permitido. El proceso secundario, es el sí-mismo racional de cada quien, procura inhibir antes que descargar, puede permitir que una idea llegue a la conciencia sólo si es capaz de inhibir el displacer que ella genera. Establece una identidad de pensamiento, no está presente desde el nacimiento, sino que solo se desarrolla después.

Lo inconsciente y la conciencia, según el autor, Etcheverry, (1982):

Lo inconsciente es lo psíquico verdaderamente real, nos es tan desconocido en su naturaleza interna como lo real del mundo exterior, y nos es dado por los datos de la conciencia de manera tan incompleta como lo es el mundo exterior por las indicaciones de nuestros órganos sensoriales. Hay dos modos del inconsciente, uno es inadmisibile para la conciencia (lo inconsciente genuino); el otro es admisible (lo preconscious). Desde este punto de vista la conciencia se caracteriza como un órgano sensorial para la percepción de cualidades psíquicas.

Teniendo en cuenta, las formas prácticas en la vida cotidiana donde se manifiesta el ello, se puede decir que los aspectos de la vida humana pueden descubrirse manifestaciones de lo inconsciente, por ejemplo los sueños, los deslices que se comenten en la vida cotidiana, los chistes, el arte, la religión, la conducta cotidiana, por ejemplo, el modo de caminar, hablar y vestirse de una persona. En resumen lo inconsciente puede ser aplicable a cualquier ámbito de la existencia humana.

La teoría de la libido desarrollo psicosexual

La teoría de la psicosexualidad, según Etcheverry, (1982), Freud también lo llamó teoría de la libido. Por "libido" entendía una fuerza susceptible de variación cuantitativa, que puede servir como medida de procesos y transformaciones sobrevenidos en el ámbito de la excitación sexual. En la práctica la libido equivale a la sexualidad en su sentido lato.

La teoría de la libido consiste en cierto número de hipótesis diferentes que provienen de diversos periodos del desarrollo de Freud. Pero es ésta una de las teorías cuestionables, si bien no en su totalidad, a ello nos referíamos con las críticas que recibían hoy por hoy algunas teorías de Freud.

Según Freud la teoría de la libido consistía en seis hipótesis principales:

1. Hay un proceso de desarrollo compuesto por varios estadios libidinales.
2. La libido es la fuente esencial de la energía psíquica.
3. La elección del objeto (relaciones interpersonales) es resultado de las transformaciones de la libido.
4. Las pulsiones libidinales pueden ser satisfechas, reprimidas, tramitadas mediante formaciones reactivas o sublimadas (modo de ajuste normal del ser humano).
5. La estructura del carácter se edifica con arreglo al modo en que se tramitan los instintos que obedecen a un determinismo biológico.
6. La neurosis es una fijación a cierta fase de la sexualidad infantil o una regresión a esta.

Etcheverry, (1982) señala que Freud dividió la vida sexual humana en tres periodos: sexualidad Infantil (más o menos hasta los 5 años), período de latencia y pubertad.

La primera, la sexualidad infantil, se subdivide a su vez en las fases oral, anal y fálica, y culmina con el complejo de Edipo en algún momento entre los 3 y los 5 años. El complejo de Edipo está relacionado con el deseo de tener relaciones sexuales con el

progenitor del sexo opuesto y los correspondientes deseos hostiles hacia el del mismo sexo. En el caso de los niños se llamó complejo de Edipo y en el caso de las niñas complejo de Electra. Mediante el análisis de la situación edípica, Freud fue el primero en poner de relieve la decisiva importancia de la constelación familiar para la formación de la personalidad.

Frente al periodo de **latencia**, que coinciden más o menos con la edad escolar, fue discernido como un estadio, de determinismo biológico, en que las manifestaciones de la sexualidad están ausentes o reducidas al mínimo.

En la **pubertad** aflora la unión de sentimientos sexuales y tiernos hacia una persona del sexo opuesto, en otras palabras, se alcanza el amor de objeto. Y el objeto deseado por el individuo, con quien desea casarse o se casa, es una réplica del objeto que habría cobrado importancia durante del estadio del Edipo.

En este orden, Etcheverry, dijo que:

Lo inconsciente tiene que ver ante todo con los restos de la sexualidad infantil; y recíprocamente, ésta es inaceptable para el individuo y es reprimida a lo inconsciente. El proceso total es la causa de que las personas se encuentren bajo la influencia de un conjunto de tendencias irracionales que no pueden ni aprender, no gobernar de manera adecuada.

Psicología del yo

Desde 1914, Freud se empeñó a obtener una nueva síntesis, la estructura tripartita del **yo, el ello y el superyó. El autor dijo en 1923 que: el ello** es el reservorio de los impulsos instintivos, derivado de una tendencia instintiva como la sexualidad o libido, el **yo** es aque-

la parte de la personalidad que trata con la realidad y el **superyó** es la consciencia inconsciente, la heredada de los progenitores.

El yo es aquella parte del aparato psíquico que tiene que ver con la realidad. Es el proceso secundario, siendo el ello el proceso primario. En el nacimiento del niño, el yo y el ello están indiferenciados, poco a poco cuando el individuo se desarrolla surge un yo, que se puede decir que existen cuando se perciben sensaciones corporales, por tanto, el yo, es un yo corporal.

Sobre el yo, Etcheverry, (1982),

Es la parte del ello, que ha sido modificada por un influjo directo del mundo exterior, transmitido este mediante el sistema de percepción conciencia. Por su gobierno sobre la percepción y la conciencia, el yo se mantiene en guardia frente a las situaciones provocadoras de angustia. El yo está en buena posición para defenderse de los peligros que amenazan desde el mundo exterior; pero esto es imposible frente a los impulsos interiores (los impulsos instintivos).

El yo depende de una energía neutra desplazable, esa energía desplazable también se podía presentar como energía sublimada, debido a los medios socialmente aceptables para satisfacer impulsos prohibidos. Las variaciones del yo pueden ser hereditarias o adquiridas, cada individuo tiene ciertas maneras características de relacionarse con el mundo, que son mezclas de estructuras innatas con influjo del medio.

Por lo anteriormente mencionado, el yo se puede considerar según los casos, fuerte o endeble. La capacidad del yo para manejar la realidad, tanto interna como externa, es la medida de su fuerza.



Imagen 4. Sujeto

Fuente adaptada de: <http://bit.ly/1zCpeHg>

Podemos preguntarnos, en el ejercicio de la docencia, analizando los comportamientos de los/las estudiantes ¿cual es la responsabilidad moral del individuo, en si sus actos pueden estar relacionados con impulsos inconscientes?

Frente a ello, Salcedo, (2012), menciona que existe una escision que divide el Yo, se trata de la consciencia y el inconsciente, en donde el fenómeno de la consciencia basa su existencia en la presencia misma de los fenómenos puramente inconscientes, que son a su vez los que hacen comprensibles trascendentales interrogantes éticos como ¿Quién soy yo?, ¿Por qué hago lo que hago? ¿Qué quiero para mi vida?

Sin el componente del inconsciente la acción humana quedaría reducida a un cómputo de la razón, resultante de un ser instrumental que adopta lo que la lógica racional establecería como lo más conveniente. Salcedo, (2012)

Hablando de la responsabilidad moral del sujeto escindido, según Salcedo, (2012), no es el "soy consciente de lo que hago" lo que define la responsabilidad del individuo en su acción; es el compromiso que adopta con su ser, es el "esto es lo que quiero hacer" lo que lo hace responsable ante otros.

El Superyó

El superyó, de acuerdo a Etcheverry, (1982), es el aspecto enteramente nuevo de la psicología del yo; por medio de este concepto Freud se aproximó a la problemática de las relaciones interpersonales, amplió el sentido psicológico de la estructura familiar y aclaró el significado del complejo de Edipo.

Freud siempre tuvo viva conciencia del papel esencial de las relaciones humanas. Desde la monografía sobre el narcisismo, de 1914, empezó a considerar el problema de manera más sistemática. Postuló la existencia de un ideal del yo, que es para la persona un patrón con el que mide su rendimiento efectivo. Menciono también la imagen de sí mismo, la autoestima y otros aspectos del sí-mismo que él antes había dejado de lado. En psicología de las masas y análisis del yo (1921), puso de relieve el papel decisivo del caudillo para las masas y mostró que la cohesión de éstas derivan de que los miembros tienen un **ideal del Yo** o superyó común.

Así como el Yo se diferencia desde el Ello, el superyó lo hace desde Yo, el superyó es el he-

redero del complejo de Edipo y se origina en la internalización de las imágenes parentales después de que se ha superado el Edipo.

Etcheverry (1982) cita a Freud, quien define del siguiente modo, Edipo:

Así, como el resultado más universal de la fase sexual gobernada por el complejo de Edipo, se puede suponer una sedimentación en el yo, que consiste en el establecimiento, de dos identificaciones, unificadas de alguna manera entre sí. Esta alteración del yo recibe su posición especial: se enfrenta al otro contenido del yo, como ideal del yo, o súper yo.

Es decir, el superyó está impregnado de un ideal del yo, de las conductas deseables, culturalmente aceptables por la sociedad, heredada de los progenitores, de las vivencias de relaciones interpersonales y familiares relacionadas en el contexto el cual fue el medio en el que el individuo transitó en el proceso de la infancia, adolescencia y juventud. De allí, que algunas acciones y conductas humanas se encuentran en permanente tensión.



Imagen 5. Yo
Fuente: Propia

ELLO, & yo, SUPER yo.



Imagen 6. Ello y yo
Fuente adaptada de: <http://on.be.net/1GyHEum>

2

Unidad 2

Construcción
individual
de la subjetividad
configuraciones
sociales



Construcción de
la subjetividad

Autor: Hanny Suárez

Introducción

En la semana 4, se discutirá la construcción de la subjetividad, ampliando y desarrollando algunas ideas de Emile Durkheim y Hugo Zemelman, principalmente. Estos dos autores, reconocidos en el campo de las ciencias sociales y la sociología especialmente, por sus propuestas contemporáneas sobre la subjetividad, el individuo y la sociedad, son quienes plantean en la actualidad, los desafíos y reflexiones entorno de las condiciones establecidas por la sociedad y el papel del individuo en la construcción de su subjetividad.

Con el fin de dar continuidad a las reflexiones surgidas, entorno a la subjetividad constituida en la individualidad de cada sujeto, frente a sus roles y desafíos culturalmente asignados; se busca fortalecer esta mirada, ya no desde el individuo y su psiquis (tema de estudio de la psicología y el psicoanálisis), sino especialmente desde la Sociología, donde se plantea como problema conceptual el análisis de los modos de sujeción, donde el sujeto, resulta condicionado por la sociedad, en sus modos de existencia.

Para el desarrollo de las temáticas, iniciaremos con los planteamientos de Émile Durkheim, desde su postura Sociológica, rescatando los conceptos fundamentales de su teoría y posteriormente, extenderemos las ideas de Hugo Zemelman, referentes al sujeto en la construcción de historia, las subjetividades emergentes y sus formas de participación social.

Para el desarrollo, comprensión y análisis de las temáticas a desarrollar se recomienda, a los y las estudiantes, la lectura reflexiva de la siguiente cartilla, profundizando y ampliando las temáticas expuestas con las lecturas sugeridas,) con el ánimo, de establecer relaciones conceptuales y analíticas, de las categorías trabajadas en las dos unidades desarrolladas hasta el momento.

Cabe mencionar que el ejercicio constante y reflexivo, en este curso, brindará la posibilidad a cada estudiante de profundizar y alcanzar los logros diseñados en el plan de estudio, que están encaminados al desarrollo de competencias y habilidades para el ejercicio profesional. Por último, se sugiere la relación proporcional de temáticas, expuestas en cada semana, con el fin de obtener una gama de conocimientos, percepciones y análisis, que le permita a cada profesional en formación establecer un análisis crítico de la realidad en donde va a ejercer la docencia.

Las enseñanzas de la sociología de Émile Durkheim.

Émile Durkheim, sociólogo francés, es uno de los principales precursores de la Sociología Positivista, quien consideró que el objeto principal de estudio de la sociología, es la existencia de fenómenos específicamente sociales, denominados hechos sociales donde se incluyen los modos de actuar, pensar y sentir externos al individuo, y que poseen un poder de **coerción** en virtud del cual se imponen a él. Durkheim, (1956).

Entre las principales obras del autor se destaca La división del trabajo, Las reglas del método sociológico, El suicidio, La educación moral y Las formas elementales de la vida religiosa. En estas obras el Durkheim, busca demostrar que el método científico, puede aplicarse a la sociología y de esta forma establecer en ella el carácter de ciencia. Donde el objeto de estudio debe ser separado del sujeto.

El autor en La división del trabajo social, considera que los hechos sociales, deben ser tratados como "**cosas**" para distinguir la filosofía, de la sociología. Al tomarlos como cosas, es decir como objetos, estos deben ser estudiados de un modo empírico no filosófico. En este mismo orden, Durkheim para diferenciar la sociología de la psicología, plantea que los hechos sociales son externos y coercitivos para el sujeto.

El sociólogo diferencia los hechos sociales en dos grupos: **hechos sociales materiales** y **hechos sociales inmateriales**. Los primeros son coactivos no en el plano físico, sino moral, por la presión que ejercen sobre la conciencia individual.

Según el autor los hechos sociales, (*materiales*) son producidos por la sociedad y por lo tanto externos al individuo, estos operan cuando los individuos tratan de resistir o infringir y la coerción se manifiesta de carácter formal o institucional.

Los hechos sociales existen antes del nacimiento del individuo y ya están establecidos por la sociedad, por lo cual hacen parte de la cultura de una sociedad colectiva, que se manifiesta con normas y reglas que determinan formas de actuar.

Sobre esta idea Durkheim (1959), plantea que:

"si existían antes es que existen fuera de nosotros. El sistema de signos de que me sirvo para expresar mi pensamiento, el sistema monetario para pagar mis deudas, los instrumentos de crédito en mis relaciones comerciales, (...) funcionan independientemente del uso que yo hago de todo ello", por tanto, son modos de obrar, pensar y sentir que presentan la notable propiedad de que existen fuera de las condiciones individuales.



Imagen 1. Liniers

Fuente adaptada de : <http://bit.ly/1CcOanS>

La coerción, se hace visible entonces por ejemplo en los tipos de conducta o de pensamiento, que no solamente son exteriores al individuo, sino que además están dotados de un poder imperativo y coercitivo que se impone, sin el consentimiento del sujeto. Imponiendo una forma de coerción desde la conciencia pública que reprime todo acto, no establecido y aceptado socialmente. Durkheim, (1956).

Sobre los hechos sociales materiales, Durkheim, (1959), presenta tres categorías:

“Primero, las creencias y las prácticas constituidas con una organización definida, contemplando por ejemplo: los dogmas religiosos, sistemas financieros y reglas jurídicas. La segunda categoría establece las corrientes sociales, que no se presentan de igual forma, sin embargo, tienen la misma objetividad y el mismo ascendente sobre el individuo, éstas se expresan en asambleas, grandes movimientos de entusiasmo, indignación y su origen no se remite a la conciencia particular. La última, referencia, movimientos de opinión, más duraderos que los anteriores, sobre condiciones religiosas, políticas, literarias y artísticas”.

Ahora bien, Durkheim, (1959) plantea los hechos sociales materiales, como entidades reales, donde se establece los “elementos estructurales de la sociedad y sus componentes morfológicos”. Sin embargo, es en los hechos sociales inmateriales, donde establece su mayor análisis y a los cuales proporciona mayor importancia.

A los hechos sociales inmateriales los considera como normas y valores de la sociedad, que se extienden a la cultura y son perceptibles desde la moralidad, la conciencia colectiva y las representaciones colectivas.

El estudio de estos hechos sociales, requiere la búsqueda y análisis de los hechos materiales, que reflejan los hechos inmateriales, sus cambios y correlación. El interés entonces de Durkheim se refiere a la influencia de las grandes estructuras de la sociedad y de la sociedad misma, sobre los pensamientos y acciones de los individuos.

El autor considera que la sociedad está constituida por hechos sociales, o estructuras sociales, que realizan variadas funciones para el mantenimiento de la misma. En el estudio

de la División del Trabajo Social, Durkheim, (1893) presenta dos tipos de sociedad, una más primitiva que corresponde a la solidaridad mecánica, donde se encuentra una estructura social, con poca o nula división del trabajo, diferenciándose de la sociedad moderna, donde se ubica la solidaridad orgánica, que presenta una mayor división del trabajo, indicando la especialidad de las tareas y responsabilidades.

En los planteamientos de, Durkheim (1933), se puede establecer que los dos tipos de sociedad presentan con **cohesión** intrínseca diferente, cada una derivada de las tareas (división del trabajo). Durkheim (1933), considera entonces, que la sociedad caracterizada por la solidaridad mecánica, conserva una mayor cohesión, porque sus individuos tienen conocimientos similares. En las sociedades modernas o avanzadas donde prima la **solidaridad orgánica**, la unión, se presenta, por el desarrollo de diferentes tareas que sus integrantes ejecutan, según la diversidad de conocimientos, logrando crear una red de **interdependencias**, generada por la necesidad de los servicios que presta cada uno de los integrantes para mantener la sociedad.

Por último, otro elemento importante para relacionar con los argumentos expuestos, es la tesis de la obra El Suicidio, de Durkheim (1912), donde el autor desarrolla el análisis sobre la anomia, al considerar que es una patología central de la sociedad moderna, que nace como consecuencia de la solidaridad orgánica, donde los individuos llegan a sentirse aislados en el desarrollo de sus tareas especializadas y pueden dejar de percibir el vínculo que los une a los demás individuos que realizan tareas a su alrededor.

Individuo y sociedad

Con el ánimo de continuar con el desarrollo de los postulados de Emilio Durkheim, en el siguiente aparte se desarrollara de forma más precisa, los planteamientos del autor, en referencia a la subjetividad, el individuo y la sociedad.

La sociología en sus posturas teóricas y conceptuales, plantea que el individuo se halla sujeto a *otro*, y condicionado por él en sus modos de existencia. Durkheim considera que lo *otro*, de lo individual es lo social, que por tanto es la sociedad. Dado que el condicionamiento social que se ejerce sobre el individuo, no lo realiza otro individuo, ni un grupo de personas, sino lo "**otro**" del individuo, que es la sociedad.

Para Durkheim, (1893), citado por Funes, (2004), una preocupación teórica, gira entorno a la relación entre individuo y sociedad, para la cual presenta dos tesis fundamentales: la primera propone que:

"Individuo y sociedad no se contraponen, sino que se requieren, sostienen y refuerzan mutuamente, por tanto a una mayor individualidad, se obtiene un mayor desarrollo y complejización de la sociedad. Y la segunda: la menor o mayor individuación del individuo y la correlativa diferenciación con la sociedad, son el resultado de distintas modalidades de configuración social: para explicar al individuo y su subjetividad es necesario estudiar la estructura social y su constitución".

1 Durkheim, considera al "otro" como el otro del individuo que es la sociedad. Este planteamiento se diferencia de las líneas teóricas Weberiano – parsoniana, donde se entiende el otro como un alter, es decir como otro u otros individuos.

En este sentido el autor, plantea que el individuo y el proceso de individuación, son parte de la formación de la subjetividad y sus formas de conciencia, que se desprenden de la estructura social. Y por ende la individuación es un proceso directamente relacionado con la organización social; condición que hace necesario el estudio de la estructura social, para la comprensión de la sociedad y la conformación de la subjetividad.

En La división del trabajo social, Durkheim (1893), plantea que el estudio de la organización social surge de la relación de los siguientes criterios: de un lado la posición entre **semejanza y diferencia** y por el otro, la distinción entre representaciones y funciones. Estos criterios son parte de la concepción de la solidaridad mecánica y orgánica, mencionada en el numeral anterior.

Estas solidaridades son el resultado de la relación entre la semejanza de las representaciones, que se contraponen a la diferenciación de funciones, donde las representaciones se explican por el orden y diseño de las prácticas sociales, en el que se deriva el principio de diferenciación estructural de la sociedad, que en otras palabras, sería, solidaridad mecánica: semejanza de representaciones: conciencia colectiva. Esta relación proviene de una organización social *segmentaria*, que se define por la semejanza o diferencia de funciones al interior de la sociedad.

En cuanto a la solidaridad orgánica, se considera como un tipo de cohesión moral, derivado directamente del tipo estructural de diferenciación, organizada, que se concibe en la diferenciación de funciones o división del trabajo.

En el paso que se desarrolla entre el pasaje del tipo segmentario al tipo organizado, se produce un retroceso de los lazos de solidaridad, soportados en la *identidad*, dando paso a nuevos mecanismos de cohesión social, de carácter *funcional*. Este proceso se enmarca en el paso de la comunidad a la sociedad.

Profundizando en el tema del individuo, Durkheim, (1982) citado por Funes, (2004) sostiene que el individuo es el producto de diversas articulaciones y ordenamientos interiores de la organización social, por tanto es el resultado de la sociedad, donde opera la conciencia individual y la colectiva. De ahí que en “toda conciencia hay dos conciencias: la del individuo, y la de la sociedad en el individuo”. De modo que el individuo posee siempre, dos contenidos de conciencia, y orientadores de su subjetividad, por un lado los contenidos y orientaciones, propios (del individuo mismo) y los relativos a la sociedad. Esto últimos, son lo común, los obligatorios que se exigen a los miembros de la sociedad. En cambio los individuales se refieren a la libertad, el deseo y la imaginación individual.

En este mismo orden Durkheim, relaciona los contenidos de la conciencia y sus orientaciones, en la obra El Suicidio, donde establece una diferencia conceptual, entre egoísmo y altruismo, el primero hace referencia a la orientación del individuo por los contenidos propios de la subjetividad individual, antes que por la conciencia colectiva.

Mientras en el Altruismo, la orientación es del individuo por los criterios y contenidos propios de la subjetividad social o colectiva, que están direccionados hacia la Sociedad. Donde el individuo renuncia al individualismo, mediado por el orden moral y simbólico.

Para Durkheim, (1982) citado por Funes, (2004), la subjetividad y la conciencia, son fenómenos organizados en un complejo diferenciado de tres instancias articuladas, el individuo como sujeto de la conciencia individual, el objeto de su orientación y su referencia subjetiva. Estos contenidos presentan dos fuentes, al individuo como objeto de orientación y a la sociedad como objeto de orientación.

La sociedad no solo es una referencia de orientación de contenido para la conciencia subjetiva individual, sino que además cumple con las funciones que operan en la interioridad, y la exterioridad del individuo. En este sentido la sociedad se presenta por un lado, como contenido ideal de la conciencia y por otro como norma, moral.

De esta forma la sociedad es para los individuos, la fuente de contenido de sus representaciones, al proveer de sentido la realidad y también es la norma o ley, externa al individuo, que pone límites.

Durkheim, considera que la sociedad, es para el individuo la fuente distribuidora de contenidos, pero de igual forma es una sustancialidad para las vivencias y la relación con el mundo. La sociedad genera la pertenencia a grupos, que resultan ser, soporte de la subjetividad individual, brindando al individuo seguridad y contención afectiva. Cuando este papel no se cumple, la subjetividad del individuo se ve afectada al experimentar su propia insuficiencia para sostener el criterio de realidad, produciendo en el individuo la sensación de vacío, tanto afectivo, como intelectual, al provocar el sentimiento del "sin sentido" de la vida.

De acuerdo a lo anterior, cabe mencionar que el sujeto requiere de la sociedad para

vivir y pensar, donde el sujeto (sociedad) es el sujeto (soporte) del sujeto. Este análisis nos lleva a comprender como la sociedad se presenta como el complemento necesario de la subjetividad individual.

Es importante resaltar que la subjetividad individual, se puede confundir en casos, donde el sujeto se envuelve en el grupo, anulando su diferencia, y desde luego aboliendo su individualidad subjetiva, esta falta, se puede entender como falta de moral o vergüenza.

El individuo percibe a la sociedad como la proveedora de los significados de la vida, que pueblan y rellenan la interioridad de la conciencia del sujeto. La sociedad aparece como el orden simbólico, dotador de leyes restrictivas simbólicas, del orden significativo, que se imponen, generando límites a la subjetividad individual al atribuir su propia legalidad a la subjetividad del individuo.

No existen sujetos sin ley, el individuo es sujeto, porque su subjetividad se legaliza y se somete a un orden del significante, a un orden social.

En conclusión el individuo construye su subjetividad en base a la sujeción de otro, que es la sociedad y en virtud de las modalidades de su relación con ella. El individuo solo puede separarse de la sociedad, cuando la sociedad se diferencia internamente a sí misma, desdoblando una sociedad comunitaria. De esta manera el individualismo moderno es producto del surgimiento de un nuevo tipo de orden social, fundado en la diferencia funcional. En otras palabras el individuo es el resultado de la separación y coexistencia de la diferenciación de identidad y función, propias de la sociedad moderna.

El sujeto como constructor de historia

En esta segunda parte del texto, retomaremos algunos postulados del sociólogo Chileno, Hugo Zemelman, quien entiende la sociedad como una construcción abierta, compleja, cambiante e indeterminada con diversos planos espaciales y temporales. Condición que permite que sujetos y subjetividad confluyan en diversos planos de la realidad social.

Desde la perspectiva que plantea Zemelman (1997), los sujetos sociales son creadores de historia. Esta posición supera otros postulados que presentan al sujeto enmarcado exclusivamente en una clase o relación política. En este orden el autor considera que el sujeto debe ser activo y fundador de nuevas significaciones, para lo cual necesita hacer uso de un lenguaje abierto y nuevo.

Frente de la construcción de la subjetividad Zemelman, (1997), propone, recuperar la historia a través del sujeto, donde este pueda relacionar la conciencia de su historicidad con sus prácticas.

Para la construcción de la historia es necesaria la reflexión del conocimiento que contemple, variadas dimensiones de la realidad donde el sujeto se desarrolla. En estos términos "sujeto y realidad", son pilares del conocimiento social, donde la realidad es examinada como campo de acción "forma y contenido" que opera en determinado tiempo y espacio, situando al sujeto frente al mundo. Zemelman, (1997).

En otras palabras, el autor enfatiza en que somos producto de algo que tiene un origen en un momento dado, por tanto, siempre estamos en tiempos y espacios, espe-

cíficos, encadenando múltiples tiempos y espacios, que dejan huellas en el camino social. De aquí que las reflexiones giren en torno a que la historia se impone en realidades presentes y pasadas.

La observación de la realidad social no se limita a la delimitación temporal, de un acontecimiento, coyuntura o periodo, por el contrario, debe trascender en una visión lineal espacial, respecto al pasado, presente y futuro.

Entendiendo que el sujeto está determinado por la historia, es necesario reflexionar sobre el papel de la historia como parte del proceso de construcción del ser humano, y la variación de sentidos que el hombre puede generar para su vida. De esta forma el sujeto, puede ser una entidad sujeta o adherida, y por tanto condicionada; sin embargo, de forma paralela, puede ser un sujeto actuante y en consecuencia, ser transformador de sus sujeciones y condicionamientos.

El sujeto en su realidad encuentra un sinnúmero de representaciones, simbolizaciones y dotación de significados, que se movilizan en su interpretación e intercambio con el mundo. Estas condiciones hacen parte de los procesos constitutivos, como posibilidades o condicionantes, que el sujeto desarrolla o rechaza, mediante su proyecto de vida.

En esta medida se piensa al sujeto como un proceso inacabado, con flujos y reflujos, continuidades, rupturas, puntos de inicio y llegada que se establecen en diversos contextos.

Respecto al tiempo histórico, este requiere un análisis complejo de las articulaciones presentes, las reconstrucciones pasadas y los horizontes de futuro, al convertir las visiones del mundo y las prácticas sociales,

en un consolidado de espacio/tempo de los sujetos y sus subjetividades; dado que no se puede hablar de un solo tiempo histórico, porque no hay una sola práctica social, ni un solo tipo de práctica social, ni un solo modo de subjetividad.

Para Zemelman, (1997), la subjetividad social reviste importancia en las ciencias sociales dado que es:

En la subjetividad y en los sujetos donde confluyen y se reelaboran tanto los factores estructurales de la vida social, (sean estos económicos, políticos, sociales o culturales), como los procesos constructivos de la vida social; y es a través de ellos que se articulan y que podemos comprender las dinámicas de la sociedad.

La subjetividad social sea individual o colectiva, se desprende del plano de la realidad social donde se articulan la memoria, la cultura, la conciencia de voluntad y la utopía, todos elementos constitutivos de la historicidad social.

Zemelman, (1997) plantea que los individuos y grupos sociales por medio de prácticas materiales y simbólicas adquieren una **subjetividad colectiva** que construye su propia realidad. De esta forma reivindica al sujeto contra la homogenización de la vida social.

En estos términos la subjetividad social se estudia no solo en términos de clase social, sino también en la materialización de las dimensiones individuales, en contextos locales, étnicos o incluso de género. Los sujetos sociales son entonces producto histórico y productores de historia, quienes viven una doble realidad, una referente a las condiciones estructurales: como formas organizativas, patrones de comportamiento y la otra

que se ubica en un plano inmaterial, privilegiando la memoria, la experiencia, la conciencia y las costumbres.

En este orden plantea Zemelman, (1997), que los sujetos sociales, deben promover su actuación en los grandes momentos históricos o coyunturas, donde todos pueden expresar sus capacidades para transformar sus realidades tangibles. La idea es entonces de temporalidad presente, donde el hombre puede actuar, de forma individual o colectiva, al entender que puede construir historia, y que está se construye en el tiempo existencial, que se refiere al presente.

Subjetividades emergentes y los proyectos colectivos

En esta última temática vamos a bordar una serie de reflexiones alrededor de la participación y contribución de los sujetos en la construcción de las instituciones, proyectos y sociedad.

Fernández y Ruiz, (1994) plantean que “las limitaciones que presentaron en el siglo pasado los grandes proyectos totalizadores, que proponían un consenso y hegemonía absoluta”, fueron las principales causantes de las desconfianzas y decepciones frente a grandes relatos y héroes de la historia, que al final sembraron, la abstención que ahora persisten en la actualidad. Estas condiciones, sin embargo, no suponen la renuncia a participar e intervenir en la construcción de las instituciones, que proponen en sus agendas los movimientos sociales.

Al mencionar la crisis de los actores sociales y de los sujetos, en referencia a la participación activa en la construcción de sociedad, cabe preguntarnos ¿de cuáles sujetos hablamos? y a ¿qué proyectos nos referimos?

De acuerdo a las condiciones mencionadas en los numerales anteriores, sobre el sujeto y su relación con la sociedad, cabe resaltar en esta parte; como en esa sociedad donde los individuos se desarrollan y con la cual se constituyen, presenta una serie de complicaciones que motivan o no motivan a los sujetos a participar en su transformación.

El sujeto contemporáneo, reclama su lugar y su inclusión, esta situación se manifiesta sobre todo en el reclamo por la satisfacción de deseos de supervivencia, dejando de lado, lo "constitutivamente humano que se centra en los intercambios intersubjetivos y en los bienes de la cultura." Follari, (1984).

Al pensar en un proyecto más integral que movilice y haga posible la intervención creciente de los sujetos, para construir su realidad y crear sus significaciones, es indispensable, establecer que en las relaciones de los sujetos, se debe promover la tolerancia por la diferencia, omitir las censuras y marginaciones, y permitir que todos los actores puedan participar y tener una oportunidad para resignificar su historia y sus proyecciones.

En este sentido, los proyectos colectivos apuestan por la construcción colectiva, plural, con base al respeto de las subjetividades, las raíces, las historias y los orígenes. Y por consiguiente, con deseos, valores y necesidades culturales amplias.

De igual forma que en las subjetividades, los proyectos colectivos, son procesos de constitución individual (subjetividades), "siempre en tránsito, que alude a subjetividades fragmentadas, contradictorias no unitarias, atravesadas por elementos irracionales y conflictivos." Fernández y Ruiz, (1994)

En este sentido se considera a las subjetividades como emergentes, que hacen parte del proceso de constitución, donde crean materialidades y son parte importante de movimientos sociales, al generar significaciones y aportar en sus diferentes apuestas, políticas, religiosas y culturales.

Pensar el proyecto colectivo en el presente, es tener en cuenta lo reconstituido en el pasado y el porvenir, es importante reconocer que "el olvido también produce efectos en la dinámica del poder" Fernández y Ruiz, (1994). Por tanto "pensar en lo nuevo es impedir que el orden, legitimado por los aparatos de dominación, se reutilice y obstaculice la emergencia de los nuevos proyectos. Fernández y Ruiz, (1994).

De aquí la importancia de la historia como productora de nuevos significados que permitan rescatar también esa historia invisible, no oficial, que interviene también en la construcción de un nuevo resignificado.

Los proyectos son contingentes, dado que existe un elemento de incertidumbre que tiene que ver con las subjetividades colectivas (interés), contradictorias, reflexivas e irracionales, que limitan la posibilidad de construir un proyecto único para siempre.

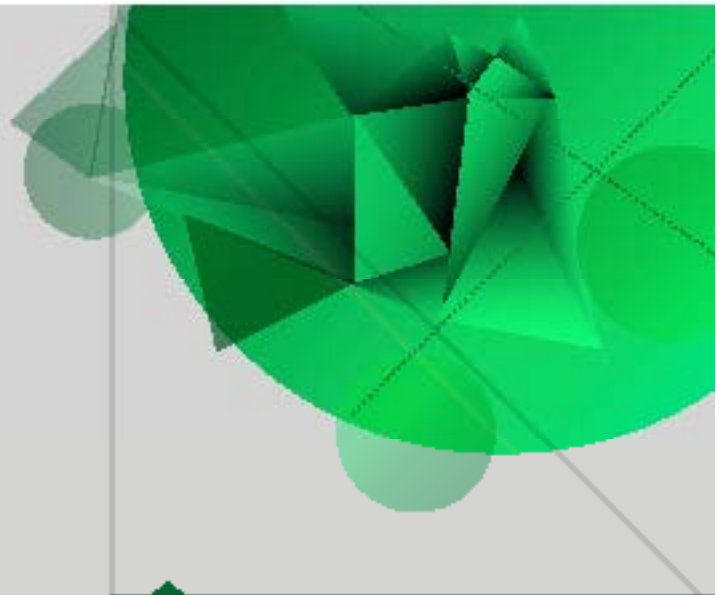
Por lo tanto, es preferible retomar proyectos temporales y en continua renovación, que requieren de compromiso, confianza y reciprocidad de los participantes. En este sentido, los proyectos colectivos son una oportunidad para que los "sujetos puedan ocupar un lugar en la historia de los movimientos sociales, si comprenden y se adueñan del sentido de sus acciones y se apropian del lugar que desean a través de sus prácticas".



3

Unidad 3

La escuela como un espacio de subjetividades: subjetividad y escuela



Construcción de la subjetividad

Autor: Hanny Suárez

Introducción

En la semana 5, el estudiante seguirá abordando la temática de la construcción de la subjetividad, ya que encontrará aspectos relacionados con el rol del educador, aspectos a tener en cuenta cuando se es un educador que trata con niños y niñas que diariamente constituyen su propia subjetividad.

Conocerá las identidades juveniles, las categorías que describen juventud y el ser joven. Para luego profundizar en las subjetividades que construyen y manifiestan de diversas maneras. De igual forma, verá una pequeña reflexión sobre el papel de las ciencias sociales en la educación desde la praxis en relación con la categoría de juventud y el ser joven.

Finalmente, se realiza una invitación para implementar modelos de educación acorde a las necesidades y contextos contemporáneos, los cuales generen transformación social.

Para el desarrollo, comprensión y análisis de las temáticas a desarrollar el alumno debe realizar la lectura reflexiva de la siguiente cartilla, profundizando y ampliando las temáticas expuestas con las lecturas sugeridas, así establecerá relaciones conceptuales y analíticas, que permitirán identificar elementos técnicos y conceptuales para implementar estrategias en el aula.

Subjetividad y escuela

A continuación algunas consideraciones importantes que le brindarán luces para crear e implementar métodos y estrategias educativas con educandos bien sea niños, niñas o jóvenes, teniendo en cuenta aspectos históricos, sociales y culturales que han permeado y modelado sus comportamientos, y de esta manera han incidido en la construcción de subjetividad de la persona.

Se hace necesario que los docentes en ciencias sociales estén abocados a desarrollar mecanismos, habilidades y competencias interpretativas, argumentativas, dialécticas y críticas, frente a su quehacer profesional, entendiendo que la construcción de la subjetividad de cada ser humano, esta permeada por un proceso individual y social, en donde no todos los seres humanos generan conductas homogéneas, en este sentido, y si no reconocemos las particularidades, no es posible generar estrategias de transformación como lo hemos mencionado repetidamente en el transcurso del módulo.

Rol de educador con los niños y las niñas

El aspecto sociocultural en el cual se desarrolla el niño y la niña está determinado por una serie de factores que le facilitan o

dificultan su trabajo intelectual, éstos están relacionados con el aspecto familiar y las condiciones socioeconómicas de las personas responsables de él o ella, y corresponde al educador tener presente estos aspectos con el fin de generar mayor rendimiento escolar, y a su vez, aportar en la consolidación del desarrollo sano de los educandos, en cuanto a la construcción de la autoestima y personalidad.

Aspecto familiar

La familia es el grupo primario más importante para el ser humano, con ella se realiza su socialización y su humanización. Se ve constituida como una unidad básica compuesta por adultos y niños, hombres y mujeres; unidos por lazos de sangre, afinidad, afecto y cultura, donde cada miembro tiene roles determinados y funciones definidas.

En el seno de la familia el niño o la niña comienza a desarrollar sus conductas, sentimientos, madurez y equilibrio, acompañado de las personas con las cuales socializa y quienes desempeñan un papel trascendental para el desarrollo emocional, social y del lenguaje de cada individuo.

Según Soto, A. (1999), los vínculos afectivos establecidos entre los diferentes miembros de la familia repercuten en el niño de la siguiente manera:

- Le crean protección y seguridad.

- Garantizan su salud física y psíquica, sentirse acogido dentro de un grupo y le motiva a tener seguridad de sí mismo.
- Se convierte en el punto de partida para las exploraciones del entorno y así incorporar en su repertorio nuevos conocimientos, valores, pautas de comportamiento y consciencia de su propia identidad.



Imagen 1. Niños
Fuente <http://bit.ly/1r2Jxvx>

Por el contrario a las acciones mencionadas anteriormente, cuando el docente encuentra en sus estudiantes niños o niñas comportamientos que llaman la atención, es fundamental estar alerta, debido a que las crisis en las relaciones familiares ocasionan trastornos entre sus integrantes, y de ésta manera en las familias disfuncionales se puede presentar "Familias carentes de amor, tensiones silenciosas, falta de reconocimiento a la autoridad, agresividad entre sus miembros." (Soto, 1999)

De igual forma (Soto, 1999), menciona que:

Todo el caos ocasionado por las crisis familiares es supremamente lesivos y negativos para el niño, le afectan grandemente en su

rendimiento escolar; le crean sentimientos de inferioridad, timidez, desesperación, desorganización, falta de concentración, atención dispersa y agresividad. En casos como estos el educador está obligado a ofrecer amor, afecto y comprensión.



Imagen 2. Docente
Fuente <http://bit.ly/1z8aQaH>



Imagen 3. Lego
Fuente <http://bit.ly/1w2nlrE>

La situación socioeconómica

En nuestra sociedad, la familia se satisface en sí misma y por sus propios medios cubre las necesidades de producción, consumo y educación. Condición establecida desde el enfoque de desarrollo de nuestro país. El sistema económico es de corte neoliberal, en donde prima el interés individual sobre el colectivo, y las necesidades se satisfacen por medio de un servicio que en la mayoría de los casos, corresponde a una transacción económica de oferta y demanda.

Así las cosas, la atención del niño y la niña generalmente está a cargo de las madres, abuelas y familiares que determinan un papel significativo en la socialización primaria, debido a que son las personas con quienes los niños o niñas comparten el mayor tiempo, una vez terminan su jornada escolar.

En este aspecto, es relevante, identificar como afectan las variables como la pobreza que genera niveles de riesgo relacionadas con la desnutrición, hacinamiento e insatisfacción de necesidades básicas, que influyen de manera negativa en el desarrollo psicológico y social del niño o la niña y al mismo tiempo que favorece la deserción escolar y la educación extraedad.

Frente al tema de los niños y las niñas, no habrá un gran énfasis ya que se profundizará en otro módulo académico, como se especifica en el currículo de la Licenciatura en ciencias sociales. En este sentido, pasaremos al tema de los jóvenes y juventud como categoría, identificando factores que contribuyen en la construcción de subjetividad; propuestas para tener en cuenta en el rol del educador.

Las manifestaciones identitarias juveniles

Hay muchas formas de parecer joven, pero solo en una etapa de la vida se es realmente joven. Es allí donde se incorporan y se apropia jergas, estéticas, espacios, prácticas culturales, expresiones artísticas y manifestaciones políticas, que dan cuenta de una diversidad surgida poco después de los años 50 en el siglo XX, y como producto de las transformaciones socioculturales dadas en otras latitudes. El rock and roll, el feminismo, el hipismo, entre otras corrientes como el nadaísmo que llegaron en los años 60 a transformar los escenarios culturales marcados por un excesivo tradicionalismo. Los jóvenes aceleran el proceso de secularización de la sociedad y la delinear bajo los pinceles del rock, del baile y la estética en una excesiva marcha generacional en pos de criticar un sistema que parecía no funcionar. (Reina, 2011).

Los estudios sobre jóvenes en Colombia, en pocas ocasiones hacen referencia a la historia y a la memoria como fuente para reconstruir un pasado que existe, y que dio forma a las manifestaciones identitarias juveniles en Bogotá, en su mayoría desconocidas por los y las jóvenes en la actualidad. (Reina, 2011).

Los y las jóvenes han sido objeto de estudios entre otras, desde una mirada psicológica, antropológica y sociológica, para encontrar explicaciones sobre su conducta, sobre los tratamientos que deben o no deben darse para que los y las jóvenes generen conductas apropiadas y aceptadas socialmente.

Carlos Reina y su grupo de investigación, en el libro Historia, memoria y jóvenes en Bogotá, plantean una separación conceptual entre lo

joven y juventud, ésta última, como categoría diferenciada por sus intereses y necesidades:

Según Reina et al. (2011) c.p. Olmedo (s.f.).

Juventud es una categoría política que designa un lugar dentro de la jerarquía de la sociedad... el joven es el soporte biológico de la categoría juventud, es un individuo que está sometido, está sujeto a las determinaciones que conforman la categoría de juventud. El joven es un sujeto social que es producido como un sujeto jerárquico. La "clase" sintetiza el conjunto de determinaciones denominadas económicas. La categoría sintetiza el conjunto de determinaciones denominadas políticas. La política es el conjunto de relaciones que organizan el propio sistema de jerarquía de la sociedad. En el movimiento juvenil, los intereses de clase de los individuos participantes predominan sobre sus intereses de clase.

De igual forma Carlos Reina (2011) c.p. Schmitt y Claude, (1996) y su grupo de investigación, retoman otras lecturas que explican a la juventud como una condición, como una construcción que se relaciona con el contexto, que además lo reconoce como pasajero, como un estado de habitar temporalmente en una sociedad particular siendo hombre o mujer, si bien, "la diferencia entre muchachos y muchachas, ya bien acentuada en la socialización infantil, encuentra en la juventud las formas de su institucionalización".

Hoy, encontramos manifestaciones identitarias de jóvenes, que pueden o no ser transitorias, no todas reconocidas y respetadas, para mencionar un ejemplo, el joven rapero, que se identifica con el Hip- Hop, por su lírica, que describe realidades del sujeto joven y su contexto; quien en sus manifestaciones

desea representar las problemáticas de su entorno, busca resignificar espacios de la vida y lugares como sujetos políticos, entendiendo estos como sujetos de derechos, de acuerdo a las miradas subjetivas de la sociedad y los individuos que la componen. Ese joven podría denominarse como "joven malo", "desadaptado", "de abajo" por las barreras que se generan debido a imaginarios y prototipos malformados por su apariencia, modo de vestir, lenguaje y expresión corporal, ya que seguramente se sale de los convencionalismos y parámetros creados por la cultura, por ejemplo si se refiere a su amigo como "ñero" y no compañero.

De acuerdo a los anteriores planteamientos, es necesario reflexionar sobre el papel de las ciencias sociales y el rol del maestro en la construcción de las subjetividades juveniles.

El papel de las ciencias sociales en la educación

La mirada de la juventud desde las disciplinas sociales generalmente se ha caracterizado por querer encorsetar en un aparato conceptual y metodológico las prácticas, los universos simbólicos, los procesos identitarios, y los procesos de subjetivación de los y las jóvenes, de tal forma que no quede una conducta sin explicar, un conflicto sin comprender o un símbolo sin interpretar. (Reina, 2011).

Es uno de los retos de las ciencias sociales continuar generando conocimiento y mayor investigación frente a las formas de relación, de construcción de nuevas relaciones sociales, que movilice el ejercicio de la ciudadanía en los y las jóvenes, quienes en su mayoría han sido estigmatizados en una categoría, por sus identidades y culturas juveniles, invisibilizando o no reconocido su

poder movilizador, transformador e histórico, condición que el docente, puede revertir al potencializar a los jóvenes desde sus habilidades e intereses.

La representación del cuerpo en occidente está profundamente determinada por una visión del cuerpo como factor de individuación. Una mayor atomización de la subjetividad y un individualismo egocéntrico y narcisista como hecho estructurante de la sociedad. Reina, (2011).

Debido a que las subjetividades juveniles, hoy están creadas y enmarcadas en el valor de las cosas, más que en el valor del ser, en parte debido a la carencia de educación transformadora, falencia en proyectos de vida, y como resultado del modelo de desarrollo y los medios de comunicación que bombardean frente al consumismo y la imagen ideal. Los y las jóvenes encuentran en el cuerpo, un elemento movilizador de sus intereses, de sus competencias y aspiraciones, planteando un valor como elemento, mas no como ser.

De allí, la importancia de conocer más acerca de los procesos de individuación de los y las jóvenes, con la finalidad de crear posturas amplias y que nos permitan comprender las actuaciones de los y las jóvenes, y poseer herramientas para canalizar la acción docente.

Según German Muñoz González y su grupo de investigación en el libro Jóvenes y derechos en la acción colectiva, desde el punto de vista de la sociología hay tres conceptos que son imprescindibles a la hora de trabajar, interactuar e investigar el tema de los jóvenes. Planteamientos principales de teorías sobre individualismo, entre las que se destacan las de Beck, Maffesoli y Lipovetsky.

En primer lugar el concepto de individualismo, con raíces desde perspectivas de Durkheim, se define como un conjunto de valores y principios centrados en la defensa de la persona humana, la defensa de sus derechos y libertades. El individualismo ha girado hacia los problemas de la subjetividad, la interioridad, el derecho a la intimidad y en general hacia la esfera de lo privado. (Muñoz, 2011).

Principales teorías del individualismo

Teoría de la individualización y el individualismo de Ulrich Beck (2003), considera que a diferencia de la primera modernidad que exalta el individualismo a nómico, inmerso en procesos de conocimientos lineales, una sociedad estable, y un sujeto racional y cognoscente, el individualismo (y el individuo) actual, en la segunda modernidad esta mediado por procesos de conocimientos no lineales, inciertos, con narrativas discontinuas y fragmentarias. (Muñoz, 2011).

En una perspectiva diferente Michel Maffesoli, (1990), sostiene que lo característico de la sociedad actual es un proceso de desindividuación, lo que está sucediendo en la actualidad en nuestra sociedad de masas y nuevos consumos es la agregación, la construcción de la identidad a través de la integración y la participación en las actividades, imaginarios y representaciones sociales de grupos pequeños en los cuales se comparan intereses transitorios o circunstancialmente. (Muñoz, 2011).

A pesar de que Lipovetsky,(1986) comparte alguno de los planteamientos de Maffesoli, lo que a él le interesa es el proceso de personalización, donde el individualismo pone el énfasis en la realización personal, la permisividad, la búsqueda del placer, el despliegue

de la intimidad, a legitimización del hedonismo y la libertad de expresión. (Muñoz, 2011).

Creemos que estas tres maneras diferentes de entender el individualismo se aplican – unas veces de forma complementaria, otras, en forma independiente- no solo a las narrativas biográficas de cualquier grupo social, sino a las nuevas socialidades que están desarrollando los y las jóvenes actualmente a través, tanto de las comunidades emocionales, transitorias y provisionales como de las redes virtuales que circulan en el ciberespacio. (Muñoz, 2011).

El papel del maestro en la implementación de la educación

Con la finalidad de generar estrategias transformadoras en la educación, las cuales reconozcan las subjetividades de los educandos y posibiliten desarrollos de proyectos de vida, rendimiento académico, competencias argumentativas y críticas del sí mismo y de la sociedad, presentaremos las maneras de implementar la educación, las que nos hacen daño, y las que nos posibilitan otros escenarios de transformación.

Según Carvajal, (2003) en su artículo Una educación para la democracia, existen tres maneras para implementar la educación:

1. Modelo represivo o de frustración excesiva: este modelo no permite que la persona piense sino que obedezca, se logra a través de la fuerza y el dominio.
2. Modelo perverso de educar, ausencia de frustración: cuando se deja que la persona haga lo que le venga en gana, sin inhibir ninguna tendencia natural sino dejando simplemente que emerjan de manera incontrolable, sin un orden preestablecido y solo como fin el que se

gratifiquen para permitir el máximo placer de quien las ejerce sin límites.

3. Modelo democrático, educar en frustración medida: bajo esta forma, el educando disfruta que se introduzca dentro de él mismo la nueva manera controlada de actuar, que solo se logra, si el docente se incluye en el proceso afectivo y emocional que se llama el amor, el cual se define como el modelo del vínculo que exige la democracia para poder cristalizar.

El método del maestro en democracia, es sobre el cual se realiza la invitación a los licenciados en ciencias sociales a que hagan parte de él, y que lo adopten de forma crítica y reflexiva, dado que está basado en la contención del amor, es decir, en la capacidad de recibir la mente del educando en la mente del educador, de conocerlo, entenderlo y ayudarlo placenteramente a digerir el mundo.

El del maestro en represión es el método expulsivo el que pone distancias y genera obediencia, temor sometimiento e idealización. El método de quien pervierte es la corrupción, aquel que estimula las crudas tendencias e impide domar la conducta. (Carvajal, 2003).

Cada una de las tres formas de educar anteriormente mencionadas, la represiva, la perversa y la democrática tiene un claro ideal o paradigma, totalmente diferente en esencia. No es aconsejable el método de represión, ni de corrupción, Carvajal, G. las ha definido de ésta manera, y aunque en ellas se pueden encontrar similitudes, de cierta manera en forma implícita, con algunos modelos educativos, uno de ellos, la educación tradicional, establecido de acuerdo a la realidad del siglo XXI y que no coincide precisamente con el modelo deseado y transformador que tanto se busca.

3

Unidad 3

Lenguaje,
educación y
subjetividad



Construcción de la subjetividad

Autor: Hanny Suárez

Introducción

En la semana 6, se discutirán los aportes de la psicología socio-histórica, los paradigmas de la subjetividad y complejidad en los procesos educativos de los sujetos individuales y colectivos.

Para esto, hablaremos principalmente de los autores Vigotzky y Morín. Ellos, son reconocidos en el campo de la psicología y la sociología, plantean el rol protagónico de la educación en la concepción de la realidad y la incorporación del conocimiento desde un enfoque histórico e integrador.

Desde la psicología histórica-social retomaremos la relación entre pensamiento y lenguaje, el uso de instrumentos y signos como mediadores para la comprensión de procesos sociales, la existencia del nivel de desarrollo real y el nivel potencial de las funciones mentales como indicadores para definir la zona de desarrollo próximo.

En el tema paradigma de la complejidad, el estudiante podrá contextualizarse en por medio de los debates, teorías e instrumentos de las ciencias sociales en el marco de las ciencias de la complejidad, para ampliar la epistemología en los procesos sociales, en relación a nuevas formas de conocimiento y sus aplicaciones específicas en el marco de los proceso educativos.

Por último, se estudiará la educación y la comunicación como procesos que facilitan que los sujetos se apropien de herramientas conceptuales, técnicas y discursivas, que les permiten poner en juego sus capacidades para incidir en el desarrollo de la ciudadanía y a favor de la construcción de una la sociedad democrática.

En los procesos de formación académica se destaca la importancia del fortalecimiento de la capacidad argumentativa y el trabajo colaborativo como recursos que facilitan la apropiación tanto de conceptos como de maneras de hacer en las disciplinas de las ciencias sociales.

Para la comprensión, análisis e incorporación de los conceptos planteados se invita, a los y las estudiantes, a la lectura reflexiva de la siguiente cartilla, profundizando y ampliando las temáticas expuestas con las lecturas sugeridas y en los ejercicios reflexivos propuestos.



Imagen 1. Vygotsky
Fuente <http://goo.gl/jLgudK>

Vygotsky y sus aportes en el aprendizaje

Vygotsky, Lev Semiónovich (1896-1934) psicólogo soviético. Fue líder de la orientación sociocultural de la psicología soviética. Con sus investigaciones sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, pensamiento y lenguaje, ejerció una gran influencia en la psicología pedagógica occidental.

Para él los procesos psicológicos son cambiantes, nunca fijos y dependen en gran medida del entorno vital, plantea que la asimilación de las actividades sociales y culturales eran clave en el desarrollo humano.

Su teoría es en gran medida una aplicación del materialismo histórico y dialéctico a la psicología y al comportamiento del ser humano.

Los planteamientos desarrollados por Vygotsky tienen su fundamentación en el interrogante por el origen de la cultura. Al plantear que el hombre es el constructor de la cultura, se distancia de la psicología clásica, la cual se-

gún él no da una respuesta debida a los procesos de individualización y a los mecanismos psicológicos que los generan. Esta postura sirve para superar la tensión presentada por la psicología entre dos orientaciones básicas, la naturalista y la cognitivista; división que profundiza la brecha entre mente y cuerpo, entre naturaleza y cultura.

La perspectiva evolutiva es la columna central de su propuesta, muestra que un comportamiento solo puede ser entendido si se estudian sus fases, sus transformaciones, es decir, su evolución histórica, Vygotsky, (1979).

Este énfasis le da prelación al análisis de los procesos; fundamentando su argumento principal en que los procesos psicológicos del ser humano solo pueden ser interiorizados mediante la comprensión y el análisis de la forma, así como el momento de la intervención durante el desarrollo. Propone un estudio socio-genético, a la vez que establece relaciones con las condiciones biológicas, principalmente con los aspectos neurológicos.

La teoría del desarrollo vygotskyana parte del pensamiento, que el ser humano establece una permanente interacción entre las condiciones sociales y la base biológica del comportamiento. En esta perspectiva, el proceso de desarrollo sigue dos líneas diferentes: un proceso elemental, de base biológico, y un proceso superior de origen sociocultural; para Vigotsky el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual.

Las funciones psicológicas elementales son de origen biológico; están presentes en los niños y en los animales; dentro de estas funciones encontramos las acciones involuntarias y las reacciones automáticas; y las funciones psicológicas superiores son de origen social; están presentes solamente en el hombre y se caracterizan por su intencionalidad. En este orden de ideas, su planteamiento principal consiste en que las funciones psíquicas son de origen sociocultural, ya que resultan de la interacción del individuo con su contexto cultural y social.

Según Carrera, (2001) su planteamiento sería incompleto si no mencionamos los 4 ámbitos en que aplicó su método:

1. Filogenético: desarrollo por la especie humana, se interesa por las razones que permite la aparición de funciones psicológicas exclusivamente humanas.

2. Histórico sociocultural: señala que este ámbito es el que genera sistemas artificiales complejos que regulan la conducta social.
3. Ontogenéticos: constituye el espacio de encuentro de la evolución biológica y la sociocultural.
4. Microgenético: establece la forma de estudiar en vivo la cimentación de un proceso psicológico.

Supone que la forma de funcionamiento del cerebro se adapta, a lo largo de la historia de la especie (base filogénica) y del desarrollo individual (base ontogénica), como fruto de la interacción con el entorno social (base sociogénica).

Plantea que toda acción humana, tanto en el ámbito individual como social, está mediada por herramientas y signos. Los mediadores son instrumentos que modifican la realidad en lugar de copiarla. Su papel no es adaptarse a las condiciones del medio, sino modificarlas a partir de la interacción del sujeto con su entorno.

Las herramientas están orientadas hacia los objetos físicos y modifican al entorno materialmente y los signos constituyen nuestra cultura, están orientados a organizar los pensamientos, entender los procesos sociales y actúan como mediadores en nuestras acciones.

Destaca al lenguaje como el principal mediador en la formación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, ya que constituye un sistema simbólico elaborado a lo largo de la historia social del hombre, que organiza los signos en estructuras complejas permitiendo, entre otras cosas, nombrar los objetos de su entorno.

Vygotsky afirma que la adquisición del lenguaje marca el momento más importante en el desarrollo cognitivo. Representa un salto

significativo en las funciones superiores; cuando éste empieza a servir de instrumento para la regulación del comportamiento, permitiendo formar nuevas memorias y crear nuevos procesos de pensamiento.

Trabaja como instrumento que facilita la función de comunicar. A través de esta función es que el individuo se apropia e interioriza el mundo externo, el mundo social e histórico; a través de la comunicación se establecen relaciones con el otro, con su contexto y reinterpreta conceptos y significados que le servirán de base para sentir, pensar y actuar. Se interiorizan, a través de las múltiples formas de lenguaje, las maneras históricas y culturalmente organizadas de operar en los diferentes contextos; es por medio del lenguaje que el ser humano es determinado y es determinante de otros.

Otras de sus principales contribuciones es la de desarrollar un enfoque que incluyera la relación educación-aprendizaje en una teoría de desarrollo psicológico; este es otro de sus conceptos centrales.

Destaca el papel fundamental del aprendizaje en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, éste ocurre en un grupo cultural por las interacciones entre sus integrantes; se distancia de los enfoques que limitan al mismo a una sencilla acumulación de reflejos o asociación entre estímulos y respuestas. El aprendizaje es contemplado como un proceso que antecede al desarrollo; a mayor aprendizaje mayor desarrollo y a mayor desarrollo mayor aprendizaje.

Tiene un especial interés por desplegar una nueva concepción en la relación entre desarrollo y aprendizaje, especialmente en el proceso de educación del niño; donde esta-

blece una correspondencia profunda entre pensamiento y lenguaje. Señala que en el desarrollo del habla del niño se puede establecer con certeza una etapa preintelectual y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística; las cuales hasta un cierto momento se dan de manera separadas y en un punto determinado se encuentran, y es ahí cuando el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional.

Vigostky enuncia la ley genética general del desarrollo cultural; la cual plantea que toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces en dos planos diferentes; primero en el plano social y luego en el plano psicológico. Entiende la internalización como un proceso donde algunos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo, pasan a incorporarse en un plano interno.

Él considera la existencia de dos niveles de desarrollo. Uno corresponde a todo aquello que el niño puede realizar solo y que es muestra de sus capacidades mentales, y el otro a las capacidades que están formándose; es decir, se refiere a todo aquello que el niño podrá realizar con la ayuda de otra persona con más conocimiento. Lo que el niño puede realizar con la colaboración de alguien más capacitado, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solo.

La distancia de desarrollo entre estos dos niveles es lo que Vigotsky llama zona de desarrollo próximo. Es en esta zona en la cual la enseñanza debe intervenir; es en la interacción con otras personas y el medio donde se activan los procesos de desarrollo y aprendizaje. Estos procesos serán interiorizados convirtiéndose en nuevas posibilidades de aprendizaje.



Imagen 2. Morin, Egdard
Fuente <http://goo.gl/V7wfiV>

Subjetividad, complejidad y educación

Morin, Egdard (París, 1921), político independiente, sociólogo de la contemporaneidad, creador del denominado paradigma complejo. Estudioso de la crisis interna del individuo, ha abordado la comprensión del individuo sociológico a través de lo que él llama una investigación multidimensional, es decir, utilizando los recursos de la sociología empírica y de la observación comprensiva.

Los cambios tecnológicos y ambientales a nivel global, la cultura mediática, las economías mundializadas y las velocidades de la comunicación, han transformado los comportamientos del mundo moderno que creíamos bajo control y estacionarios, para darle paso a un mundo que parece desenfrenado, impredecible, inexplicable; un mundo desbocado Giddens, (2000), que necesita reconocerse para enfrentar diversas problemáticas que emergen en nuevas condiciones.

El mundo ordenado, imaginable, lógico, comprensible, evidente y reductible, consti-

tuyó la tesis central del racionalismo cartesiano-newtoniano; planteando formas de conocimiento y de ver la vida que han pretendido simplificar la realidad. Aunque el ideal racional está en crisis, sigue influyendo en muchos ámbitos; sin embargo, se hace necesario mirar cómo se han generado nuevas formas de conocimiento que cuestionan esas maneras fragmentadoras, buscado comprensiones más amplias sobre lo humano a los modos simplificadores, pues estos, “mutilan, más de lo que expresan, aquellas realidades o fenómenos de lo que intentan dar cuenta”. Morin, (2004).

Edgar Morín, fue el propulsor del “nuevo paradigma de la complejidad” el cual propone un cambio del pensamiento y la educación, con el fin de integrar diferentes contextos, posibilitando la integración de los saberes dispersos. Desde la perspectiva de Morín, la finalidad de la enseñanza es “crear cabezas bien puestas más que bien llenas”; incentivar un pensamiento que se interese por incorporar la información y el conocimiento al contexto en el que el ser humano interactúa.

La subjetividad tiene su origen en el enfoque histórico-cultural del desarrollo humano planteado por Vigotsky, en las conceptualizaciones que pretenden comprender la complejidad

dialéctica de la psique humana, por medio, de conceptos como conciencia, personalidad, sentido, motivos, entre otros. La subjetividad es definida por González (1999) como “la organización de los procesos de sentido y significado que aparecen y se configuran de diferentes formas en el sujeto y en la personalidad, así como en los diferentes espacios sociales en los que el sujeto actúa”.

Los procesos educativos en su interacción constante con sistemas sociales, requieren incorporar el acercamiento a las realidades en varias dimensiones, como el conocimiento de los contextos y las situaciones que enmarcan al actor; así mismo dar cuenta de elementos variados como los factores y motivaciones que están presentes en sus procesos de aprendizaje. Desde la complejidad y la subjetividad como paradigmas, se establecen postulados críticos a las dinámicas educativas rígidas a establecer modelos más interactivos y ecológicos de su acción, podemos nombrar el establecimiento de esquemas de gestión compleja, los modelos dialógicos, el acompañamiento y la facilitación de procesos sociales incidiendo como ver a los individuos y sus contextos de forma relacional.

La discusión contemporánea de la educación desde los paradigmas de la complejidad y la subjetividad aborda el entendimiento del aprendizaje y el desarrollo desde una perspectiva abierta y compleja donde las especificidades sobre el individuo, sus contextos y sus acciones colectivas construyen y le dan forma en el tiempo y en el espacio, a las estructuras de las cuales hace parte el ser. La educación vista desde esta perspectiva profundiza los horizontes de interpretación de los individuos y los colectivos, incorporando nuevas dimensiones que establecen un marco para entender la con-

ciencia humana, como: la cultural, la social, la económica, la ambiental, la física, la emocional, y la espiritual.

Según el paradigma de la complejidad y la subjetividad, el papel de la enseñanza educativa no es transmitir saber puro, sino saber cómo cultura; permitiendo comprender nuestra condición como seres humanos, favoreciendo una manera de pensar libre y autónoma, fortaleciendo el sentido de compromiso y ciudadanía con consecuencias existenciales, éticas y cívicas.

Comunicación, educación y ciudadanía

En este documento, la educación y la comunicación se consideran como los procesos a través del cual los sujetos se apropian de herramientas conceptuales, técnicas y discursivas, que les permiten poner en juego sus capacidades para incidir en el desarrollo de la ciudadanía y a favor de la participación en la sociedad democrática. En tal sentido, el proceso de comunicación y formación reconoce al sujeto y el marco de relaciones que establece con otros y con el Estado como herramientas que les permiten concretar sus derechos, en la medida en que simultáneamente los construye.

Desde esta perspectiva los procesos comunicativos y educativos requieren y posibilitan la construcción de dispositivos y escenarios de reflexión, acción y transformación; reconociendo a los sujetos como constructores de vida social y por tanto, como seres con capacidad para transformar e incidir en su dinámica individual y colectiva. Esto es el cimiento principal de la democracia.

El propósito de construir y reconstruir el sujeto social, que interviene en las prácticas educativas como sujeto popular histórico,

que adquiere protagonismo social en la dimensión del empoderamiento, es decir, en el campo de las transformaciones y desplazamiento de las relaciones de poder en los ámbitos del mundo de la vida y en ámbitos más generales en la medida en que se constituya como movimiento social hacia lugares de mayor democracia y justicia social. Ramírez, (2006).

Se espera que estos procesos posibiliten el fortalecimiento de la gestión ciudadana, propiciando la adquisición de herramientas conceptuales y metodológicas que faciliten a la población, ejercer un mayor control sobre su contexto, partiendo de una participación activa, reflexiva y transformadora permitiéndoles definir sus problemas, tomar decisiones y realizar acciones para modificar y mejorar los factores condicionantes de su calidad de vida.

Educación para el fortalecimiento de la ciudadanía, debe representar un elemento esencial para la convivencia social en las sociedades modernas. Esta se debe reflejar en los planes de estudio de la educación formal y ampliarse a la educación no formal a lo largo de la vida; es decir, su desarrollo se debe dar en todos los ámbitos, incluyendo en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías.

Es importante resaltar que el conocimiento se construye a partir de la experiencia del sujeto y el reconocimiento del saber cómo posibilidad concreta de poder, en tanto, el saber es acción para transformar los contextos.

Desarrollar un proceso educativo con la ciudadanía implica reconocer los saberes y conocimientos acumulados por los sujetos; la potencialidad del discurso del derecho y de la participación, son posibilidades de re-

conocimiento de otras lógicas, posturas e intereses que generan dispositivos de interacción con diferentes actores, en diversos escenarios. El proceso parte de la cotidianidad de los sujetos, de reflexiones que le permitan la toma de distancia para recoger los aprendizajes y experiencias.

Durante esta dinámica se deben implementar metodologías alternativas que permitan involucrar a las personas como sujetos de su propio aprendizaje y de su propio destino, acercándolos a su realidad y a su vida cotidiana, facilitándoles mirar desde otra óptica sus problemas y necesidades. Al incorporar un componente comunicativo-educativo, participativo en las condiciones del entorno de una comunidad, permite desarrollar un proceso de reflexión-acción-reflexión, que posibilita la toma de decisiones, con base en sus propios recursos, experiencias y potencialidades para lograr la transformación de su contexto.

El fin último de la implementación de estas acciones, es que al partir del análisis de las causas de los determinantes de calidad de vida, se fortalece la construcción de ciudadanía y democracia, como un proceso por medio del cual los diferentes individuos y comunidades, acceden progresivamente a capacidades y oportunidades, para legitimar y posicionar sus intereses frente a otros actores.

En esta categoría la democracia se comprende como una práctica social transformadora, que constituye a los sujetos y a la ciudadanía. Una sociedad democrática reconoce a los sujetos como sujetos de poder, sujetos capaces de influir en la vida cotidiana y en la construcción de ciudadanía.

Tiene como fin el reconocimiento y ejercicio de los derechos de los integrantes de una

sociedad políticamente participante, en donde las necesidades particulares trascienden a dispositivos de movilización social colectivos, permitiendo a la comunidad intervenir en las decisiones y no solo ser vista como receptora de acciones institucionales.

De igual forma se puede establecer que las prácticas comunitarias construyen ciudadanía, entendida como el ejercicio de lo político y de construcción de lo público, en el que se transforman intereses particulares en proyectos políticos y el individuo logra apropiarlos en la búsqueda de acuerdos y, de construcción colectiva de un destino propio.

Vargas (1994), plantea que la participación implica el sentimiento de los ciudadanos de estar involucrados en el juego político, de ser tomados en cuenta en el debate político, y no el sentimiento de tener que esperar pasivamente las medidas favorables a su destino.

La inclusión dentro de los mínimos básicos de subsistencia, pero sobre todo busca el acceso de los individuos a las decisiones colectivas de una comunidad política, permitiéndoles forjarse como sujetos políticos con posibilidad de elegir y ser elegidos para representar a una comunidad en el diálogo y en el accionar con el gobierno.

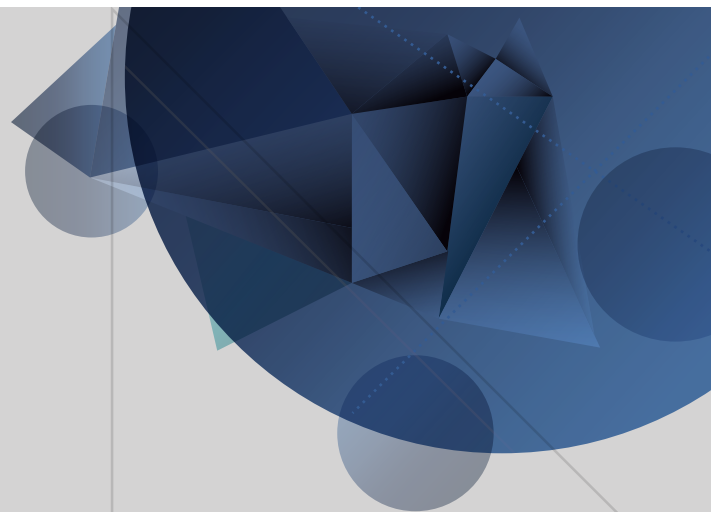
A manera de conclusión se puede afirmar que el desarrollo de acciones comunicativas y educativas en favor del fortalecimiento de la ciudadanía, posibilita garantizar el acceso de grupos minoritarios a sus derechos civiles, sociales y políticos, en un contexto de exclusión, a partir de la creación y fortalecimiento de escenarios democráticos que permitan la toma de decisiones colectivas y la construcción de consensos que legitimen el poder comunitario en el ámbito de lo individual y lo público.



4

Unidad 4

Subjetividad
y representaciones
sociales. Mirada
interdisciplinaria



Construcción
de la subjetividad

Autor: Hanny Suárez

Introducción

La presente cartilla contiene una síntesis de las ideas más importantes planteadas en torno a la Interdisciplinariedad y Transdisciplinariedad, la teoría sistémica y los problemas de la subjetividad. Este esfuerzo es sumamente valioso en la medida en que permite concentrar, en un documento, debido a que los estudiantes tendrán una mirada global en la construcción de subjetividad.

Esta construcción conceptual se produce a partir de lecturas de diferentes autores que han reflexionado sobre el tema. Por lo que se propone al o la estudiante que indague y tenga una experiencia de aprendizaje más dinámica y fructífera y a la vez provocarlo para que tenga discusiones grupales que incentiven una comunidad de aprendizaje en torno a lo que hemos llamado subjetividad.

Como el material es tan vasto, es importante reunir las ideas más destacadas de la producción total sobre interdisciplinariedad y Transdisciplinariedad, teoría sistémica, y problemas de la subjetividad en un solo documento, el cual pueda servir de base para aclarar dudas, enriquecer las discusiones y plantear aportes a los trabajos grupales e individuales de la licenciatura. Por ello, este documento debe asumirse como una base para continuar la construcción conceptual individual en torno a la construcción transdisciplinaria de la subjetividad.

En cuanto a la organización de la cartilla, se plantean tres temas principales, la trans y la interdisciplinariedad, la teoría sistémica y los problemas de la construcción de subjetividad, en el entendido que ambos son complementarios y que se dedica un apartado especial a la subjetividad por las particularidades de esta disciplina, por su importancia social e individual y por la coyuntura histórica en la que se enmarca ser educador o estudiante de licenciatura.

Cada estudiante en su proceso de formación encontrará una serie de herramientas que le ayudarán a construir sus conceptos, por tal razón encontrará textos como fuente de saber, en nuestro caso la cartilla de contenidos U4S7 lo cual implica una lectura juiciosa, comprensiva y reflexiva. De igual forma encontrará preguntas, que le ayudaran a encontrar respuestas, construir conceptos y aclarar dudas sobre los ejes temáticos de cada unidad.

Cabe señalar que el estudiante como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje tiene múltiples herramientas dentro de la plataforma, lo cual implica autonomía, responsabilidad y una actitud de curiosidad sobre los temas, por lo que va encontrar bibliografía recomendada que le permitirá profundizar y ampliar sus conocimientos sobre los ejes temáticas del módulo y así alcanzar las competencias o logros propuestos para cada unidad.

Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la subjetividad

Las palabras Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad han sido utilizadas por las ciencias sociales y las ciencias naturales para referirse a una mirada integral de algunas problemáticas o sucesos históricos, sociales y/o culturales.

Para comenzar se toma como referente los estudios sobre la interdisciplinariedad de García, R. (1991). Donde propone ciertas condiciones que deben satisfacer los abordajes interdisciplinarios en el campo de la investigación científica: en este caso: el objeto de estudio es un sistema complejo.

Para García, R. (1991) los problemas científicos, como ambientales, como sociales son multicausales, puesto que se producen por la confluencia de múltiples procesos. Las interrelaciones que operan entre estos procesos conforman la estructura de un sistema que funciona como una totalidad organizada a la cual denomina sistema complejo.

La complejidad del sistema no permite abordar los problemas mediante la aplicación de estudios sectoriales sino que se hace necesario el acopio de todas las disciplinas para explicar el fenómeno producido.

Por lo anterior para realizar un estudio interdisciplinario es necesario que existan las disciplinas que participan del mismo proceso. Los profesionales de distintas disciplinas son quienes se abocan a realizar estudios interdisciplinarios, y no es posible prescindir de ellos, en nuestro caso se ha visto que la construcción del sujeto ha sido abordada desde la psicología, la sociología, la filosofía la antropología.

Aquí se hace evidente la participación de todos las diferentes disciplinas del saber de todas las áreas teniendo en cuenta que cada uno es indispensable para llevar a cabo la formulación y el desarrollo de proyectos de índole social, cultural educativo entre otros y más aún cuando se habla de estudiar al ser humano, en nuestro caso al sujeto.

Una reflexión que se ha hecho en los últimos años sobre la Inter y Transdisciplinariedad, es la de una propuesta como alternativa a la visión fragmentada de la realidad, por lo que se propone la **Transdisciplinariedad** entendida como integración de las producciones humanas de conocimiento: ciencia, tradiciones, humanidades, filosofía, arte y espiritualidad. No se debe reducir la transdisciplinariedad a la integración de las disciplinas científicas, porque sería reducirla a la **interdisciplinariedad** del pensamiento

postmoderno. Se busca un proceso consciente de comprender el mundo como una realidad interdependiente y los procesos educativos de la construcción de subjetividad como una totalidad.

Ahora bien, la vida personal, social e institucional, en la actualidad, se ha vuelto cada vez más compleja en todas sus dimensiones. Estas realidades han hecho más difíciles los procesos metodológicos para conocerla en profundidad, en especial el tema de la subjetividad, conocimiento que necesitamos, sin alternativa posible, para lograr el progreso de la sociedad en que vivimos. De aquí ha ido naciendo, en los últimos 30 años, una gran diversidad de métodos, estrategias, procedimientos, técnicas e instrumentos, sobre todo en las Ciencias Humanas o Sociales, para abordar y enfrentar esta compleja realidad. Estos procesos metodológicos se conocen hoy día con el nombre general de Metodologías Cualitativas, y han sido divulgados en un alto número de publicaciones. Estas orientaciones metodológicas tratan de ser sensibles a la complejidad de las realidades de la vida moderna y, al mismo tiempo, estar dotadas de procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos, es decir, poseer una alta respetabilidad científica.

En el siglo pasado y comienzos del siglo XXI, hemos vivido una transformación radical del concepto de conocimiento y del concepto de ciencia. Se está construyendo y adoptando un nuevo concepto de la racionalidad científica, de un nuevo paradigma epistemológico. El modelo **científico positivista** –que imperó por más de tres siglos– comenzó a ser cuestionado severamente a principios del siglo xx por los físicos, por los psicólogos contemporáneos, por los biólogos y los filósofos de la ciencia. Unos tras otros,

fueron manifestando su insatisfacción con la **racionalidad lineal, unidireccional**, y viendo, poco a poco, la necesidad de reemplazar el modelo positivo de pensar, razonar y demostrar, con su ideal puro lógico-formal, o lógico-matemático, con una lógica que diera cabida a la auténtica y más empírica realidad del mundo en que vivimos y con el que interactuamos, de un mundo donde existen inconsistencias, incoherencias lógicas y hasta contradicciones conceptuales.

Ésta es la tesis básica que defienden las diferentes orientaciones postpositivistas, postestructuralistas, desconstruccionistas, postmodernistas, entre otros, las cuales consideran insostenible todo modelo reduccionista, y la necesidad de sustituirlo por un modelo sistémico en consonancia con la complejidad de las realidades del mundo actual.

Estas reflexiones han exigido la creación de términos nuevos y, entre ellos, está jugando un papel clave el de **“transdisciplinariedad”**. En efecto, les ir *“más allá de”*, o *“a través de”* (*trans*) las disciplinas conocidas puede haber muchas cosas, y necesitamos saber a cuáles nos referimos si deseamos comunicarnos y entendernos. Por otro lado, la **semántica**, como también la **etimología**, pueden tener “cierto derecho” a imponernos un determinado significado de los términos, pero sabemos que, en definitiva, es la **pragmática**, es decir, el “uso” de los términos y, a veces, contra toda lógica, el que termina jugando el papel principal en la comunicación.

El “movimiento” intelectual y académico denominado **“transdisciplinariedad”** se ha desarrollado mucho en los últimos 15 a 20 años; este movimiento desea ir “más allá”

no sólo de la **uni-disciplinariedad**, sino también, de la **multi-disciplinariedad** (que enriquece una disciplina con los saberes de otra) y de la **inter-disciplinariedad** (que lleva, incluso, el orden epistémico y metodológico de una a otra).

Aunque la idea central de este movimiento no es nueva, pues Piaget la proponía ya en los años 70 como una “etapa nueva” del conocimiento, su intención era superar la **parcelación y fragmentación del conocimiento** que reflejan las disciplinarias particulares y su consiguiente **hiperespecialización**, que debido a esto, su incapacidad para comprender las complejas realidades del mundo actual, las cuales se distinguen, precisamente, por la multiplicidad de los nexos, de las relaciones y de las interconexiones que las constituyen.

Por lo anterior se puede decir que para la comprensión de lo subjetivo y de su construcción se hace a través de un sistema complejo que si se quiere estudiar y comprender debemos optar por una mirada global o transdisciplinaria, pues recordemos que los sentidos captan un determinado número de estímulos que son transformados en mensajes y códigos a través de las redes nerviosas, y es el cerebro el que produce lo que se llama representaciones, nociones e ideas por las que percibe y concibe el mundo exterior, por el construimos nuestra subjetividad. Y parafraseando a Morin, E. (2000) nuestras ideas no son reflejos de lo real, sino traducciones de lo real. Las cámaras siempre registran objetos, pero la percepción humana siempre es la percepción de papeles funcionales. Por esto, se necesita una lógica más completa, una lógica de la transformación y de la interdependencia, una lógica que sea

sensible a esa complicada red dinámica de sucesos que constituye nuestra vida real.

Por eso, el mundo de hoy, se caracteriza por sus interconexiones a un nivel global en el que los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales y ambientales, son todos recíprocamente interdependientes. Para describir este mundo de manera adecuada necesitamos una perspectiva más amplia, holista y ecológica, es decir, en relación con todo lo existente e interdependiente, pues “todo influye sobre todo”; pero esto no nos lo pueden ofrecer las concepciones reduccionistas del mundo ni las diferentes disciplinas aisladamente; se necesita una nueva visión de la realidad, un nuevo “paradigma”, es decir, una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, de nuestro modo de percibir y de nuestro modo de valorar.

Por lo cual, para la comprensión de la naturaleza humana se requiere reconocer que somos un “todo” es decir un sujeto físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural-espiritual que funciona maravillosamente y que constituye nuestra vida y nuestro ser, nuestra subjetividad. Solamente refiriéndonos al campo biológico, hablamos de sistema sanguíneo, sistema respiratorio, sistema nervioso, sistema muscular, sistema óseo, sistema reproductivo, sistema inmunológico y muchísimos otros sistemas. Imaginemos el alto nivel de complejidad que se forma cuando todos estos sistemas se interrelacionan e interactúan con todos los otros de una sola persona formando un súper sistema y, más todavía, con el de enteros grupos sociales. Por esto, el ser humano es la estructura dinámica o sistema integrado más complejo de todo cuanto existe en el universo.

Teoría sistémica y subjetividad

Entrelazando lo visto en los anteriores capítulos se puede decir que el enfoque sistémico sugiere la posibilidad de iniciar un lenguaje común en las ciencias, permitiendo establecer un marco de referencia conceptual integrador para las diversas disciplinas. Este llamado hace que se tenga un enfoque interdisciplinario y global de los fenómenos, al deseo de no aislarlos más, sino de enfocarlos en su interacción y en la interrelación de los datos. Se introduce como categoría científica las casualidades circulares, el probabilismo, el expansionismo de los fenómenos y la horizontalidad en las ciencias. Conlleva la comunicación dialógica permanente, donde prima la comunicación, el reconocimiento de la alteridad, el otro, el manejo de las diferencias y la diversidad en todos los ámbitos (etarios, étnicos, políticos, religiosos, culturales, geográficos, económicos, etc.). Quintero, (1997).

Morín, E. (2000), en una de sus obras más recientes señala que:

Por todas partes, se es empujado a considerar, no los objetos cerrados y aislados, sino sistemas organizados en una relación coorganizadora con su entorno (...); por todas partes se sabe que el hombre es un ser físico y biológico, individual y social, pero en ninguna parte puede instituirse una ligazón entre los puntos de vista físico, biológico, antropológico, psicológico, sociológico. Se habla de interdisciplinariedad, pero por todas partes el principio de disyunción sigue cortando a ciegas.

Sin embargo, como dice Beynam “actualmente vivimos un cambio de paradigma en la ciencia, tal vez el cambio más grande que se ha efectuado hasta la fecha... y que

tiene la ventaja adicional de derivarse de la vanguardia de la física contemporánea” Beynam, (1978). Está emergiendo un nuevo paradigma que afecta a todas las áreas del conocimiento. La **nueva ciencia** no rechaza las aportaciones de Galileo, Descartes o Newton, sino que las integra en un contexto mucho más amplio y con mayor sentido, en un **paradigma sistémico**.

Observamos nuestro entorno, podemos ver que estamos inmersos en un mundo de sistemas. Al considerar una planta, un libro, un territorio urbano, cualquier aparato o máquina, una comunidad social, nuestro lenguaje, un animal, el firmamento, en todos ellos encontramos un rasgo común: se trata de entidades complejas, formadas por partes que interactúan mutuamente, cuya identidad resulta de una adecuada armonía entre sus componentes, y compuestas de unas sustancias propias que trasciende a la de esas partes

Según el físico Capra F. (1992), la teoría cuántica demuestra que todas las partículas se componen dinámicamente unas de otras de manera auto consistente, y, en ese sentido, puede decirse que “contienen” la una a la otra, que se “definen” la una con la otra. De esta forma, la física (la nueva física) es un modelo de ciencia para los nuevos conceptos y métodos de otras disciplinas.

Si la significación y el valor de cada elemento de una estructura dinámica o sistema está íntimamente relacionado con los demás, si todo es función de todo, y si **cada elemento es necesario para definir a los otros**, no podrá ser visto ni entendido “en sí”, en forma aislada, sino a través de la **posición** y de la **función** o papel que desempeña en esa estructura dinámica o sistema.

La naturaleza íntima de los sistemas o estructuras dinámicas, en efecto, su entidad **esencial**, está constituida por la **relación** entre las partes, y no por éstas tomadas en sí. La relación es una entidad **emergente**, nueva. El punto crucial y **limitante** de nuestra **matemática tradicional**, por ejemplo: se debe a su **carácter abstracto**, a su incapacidad de captar la **entidad relacional**. La abstracción es la posibilidad de considerar un objeto o un grupo de objetos desde **un** solo punto de vista, prescindiendo de todas las restantes particularidades que pueda tener.

El **enfoque sistémico** es indispensable cuando tratamos con estructuras dinámicas o sistemas que no se componen de elementos; las realidades sistémicas se componen de elementos o constituyentes **heterogéneos**, y son lo que son por su **posición** o por la **función** que desempeñan en la estructura o sistema total; es más, el buen o mal funcionamiento de un elemento repercute o compromete el funcionamiento de todo el sistema: ejemplos de ello los tenemos en todos los seres vivos (que mueren al fallarle un órgano vital). En general, podríamos señalar, como una especie de **referente clave**, que la matemática trabaja bien con objetos constituidos por elementos **homogéneos** y pierde su capacidad de aplicación en la medida en que éstos son de naturaleza **heterogénea**, donde entra en acción **lo cualitativo y sus relaciones**.

El pensamiento sistémico comporta, además, un cambio de la ciencia **objetiva** a la ciencia **epistémica**, es decir, se tiene en cuenta la posición personal del sujeto investigador, como el físico tiene en cuenta la temperatura **previa** del termómetro que usa.

La comprensión de toda entidad que sea un sistema o una estructura dinámica requiere el uso de un pensamiento o una lógica dialéctica, que argumenta, que la comprende con unos enfoques holísticos multilaterales y transdisciplinarios, de la integración de diferentes vertientes del saber, que pueden aportar elementos claves de comprensión de la trama de relaciones y expresiones manifiestas, tácitas e inconscientes en el campo de lo imaginario social, que contradice y tiene en cuenta las elaboraciones sistematizadas de la cultura y la ideología .

Por lo cual, entenderemos muy poco, la pobreza de una familia, de un barrio, de una región o de un país en forma aislada, desvinculada de todos los demás elementos con que está ligada, como no entenderemos el desempleo, la violencia o la corrupción, por las mismas razones; y menos sentido aún tendrá la ilusión de querer solucionar alguno de estos problemas con simples medidas aisladas.

Esa separación de saberes y sentires se torna inoperante cuando se enfrenta a la realidad concreta que vivimos: los niveles de pobreza, los índices de violencia y criminalidad, el porcentaje del desempleo, el logro de una vida sana y una educación generalizada y, en suma, una vida humana digna para toda la población, están ligados, con muchos otros factores de muy diferente naturaleza que no se pueden desconocer para poderlos resolver. De lo contrario, terminaremos, como dice Laotzé en el *Libro del Tao*, que “nuestro conocer es un ‘no-conocer’; he aquí el problema”.

En consecuencia, la mirada sistémica de la subjetividad deberá hacerse, desde un enfoque más integrador y menos reduccionista,

redefiniendo las propias estructuras lógicas individuales, que fueron establecidas aislada e independientemente del sistema total con que interactúan, ya que cuando se tienen en cuenta los lazos de interconexión con el sistema global de que forman parte, serán menos sesgada. Por esto la subjetividad equivale a decir que debemos pasar de lo individualista a sujetos multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios, haciendo énfasis precisamente en sus múltiples interrelaciones. Concluyendo podríamos decir lo que dice el maestro Fernando González, (2002) (p. 178) extiende al asunto a la subjetividad social, como un sistema complejo que se produce de forma simultánea en el plano individual y social...subjetividad social de la cual el individuo es constituyente y, simultáneamente, constituido.

Problemas de la subjetividad

Parece ser incuestionable afirmar hoy en día, que la educación juega un papel primordial en la vida y en la construcción de los sujetos. De esta manera, la preocupación de los seres humanos por hacer de la educación un proceso más incluyente, reflexivo y transformador se hace cada vez más reconocible en el mundo.

América latina, nos interpela con la urgencia de generar espacios para la formación de los sujetos, ciudadanos en la lucha por la realización de proyectos sociales de emancipación, indispensables para el rescate de la dignidad y el respeto por sí mismo y por los demás. Esto implica en el ámbito educativo la necesidad del diálogo, nutrir la confianza, y de incentivar el desarrollo de capacidades, actitudes y conocimientos que permitan el ejercicio pleno de una ciudadanía en la

conquista, defensa y ampliación de los derechos humanos"¹. Alfaro, (2006).

Para Colombia, hablar de educación implica en todo sentido, una necesidad, un derecho fundamental en la realización no sólo de los sujetos, sino, del tejido social conjunto que propende por la transformación de las realidades sociales, políticas, culturales y económicas de nuestras comunidades.

Desde hace algunas décadas, hablar de construcción de subjetividad y de desarrollo humano se convirtió en materia de estudio central de investigadores y realizadores de programas para el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos. Así, se distinguieron dos vertientes de estudio que produjeron grandes aportes al tema en cuestión.

La primera vertiente, tiene sus raíces en el enfoque madurativo filogenético que aporta la psicología; así, autores como Piaget, Kohlberg, Freud, Erikson, se preocuparon por ahondar en el desarrollo y la construcción de subjetividad desde un mirada de la evolución de las capacidades, habilidades y condiciones humanas, aspectos ya visto en anteriores semanas.

La segunda vertiente, contempla el desarrollo humano a la luz de las necesidades humanas, es decir, siente especial preocupación por describir cuales son las cualidades, condiciones y medios necesarios para lograr

¹ Eunice Alfaro. -educadora salvadoreña, escritora, consultora de Sistematización. Actualmente es la responsable del programa de fortalecimiento organizacional para la salud en comunidades rurales de El Salvador con Médicos del Mundo, España y es activa colaboradora de la Relatoría del Derecho a la Educación de ONU.

el bienestar de los sujetos. En este sentido, se han descrito desde dos perspectivas los tipos de necesidades: una económica, enfocada a mejorar los niveles de calidad de vida de las poblaciones; y una perspectiva existencial y axiológica que tiene por propósito centrar las necesidades humanas en los sujetos.

Desde estas perspectivas aparecen varios problemas que impiden esa construcción de subjetividad las cuales las mencionaremos a continuación:

■ **Cultura Autoritaria:** en el país y en determinados territorios predominan relaciones de poder autoritario y como consecuencia, la exclusión de las minorías (étnicas, de género, generacional, sexo), la agresión verbal y gestual, el rechazo y la omisión al más débil y el no reconocimiento del otro como un legítimo otro. También son formas de violencia las expresiones de indiferencia, silencio y ausencia de respuestas ante las inquietudes que plantean los grupos sociales, las organizaciones y los pobladores. Hay una brecha grande entre las prácticas y los discursos, entre razones y quehaceres que afectan las conceptualizaciones y experiencia sobre la convivencia, generando mayor desconfianza y apatía a salidas no violentas a los conflictos.

■ **Subvaloración de los sectores rurales y vulnerables:** otro problema en la construcción de subjetividad es la subvaloración de los sectores rurales y vulnerables que tienden a ser homogenizados, donde no se respeta esa individualidad y esa diferencia, y se evidencia cuando desde lo urbano o nivel central se diseñan programas y proyectos que no son pertinen-

tes a una realidad sociocultural, como por ejemplo para los campesinos, pescadores, colonos y pobladores de regiones vulnerables o con desarrollo precario se percibe que estas subjetividades están alejadas del desarrollo, pero en realidad es que el desarrollo es la que está alejada de los campesinos y personas vulnerables. La globalización “vende” un modo de vida dinamizado por la revolución tecnológica, la informática y el consumo, originando personas adultas con mayor aspiración personal.

■ **No pertinencia en los procesos educativos:** esto se constituye en un problema frente a los retos y competencias que requieren la infancia, los jóvenes y personas adultas en el siglo XXI, de igual forma no hay metodologías, ni herramientas pedagógicas que motiven a la permanencia al sistema escolar, desconociendo los intereses y motivando por esta causa la emigración, el ingreso a grupos armados, a la rebeldía como respuestas a sus frustraciones, sumándose a esto la desconfianza y el temor por un futuro incierto, pues ven que la educación que han recibido no es relevante.

■ **Fragmentación de las instituciones:** las instituciones educativas, las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) nacionales e internacionales, las instituciones del Estado entre otras, funcionan como islas, generando dispersión en las acciones, desconcierto, clientelismo y la ausencia de propuestas orgánicas a los problemas regionales. La desintegración y las visiones fragmentadas limitan la posibilidad de construcción de sueños que favorezcan una cultura de autoconfianza, de paz, de tolerancia, de convivencia pacífica.

■ **Dicotomía entre la práctica y el discurso.**

existe una dicotomía entre lo que se dice, se hace, se siente y se piensa. Esta fractura entre el discurso y la práctica ha generado desconfianza y apatía entre los que participan en los procesos educativos, sociales, culturales y una de las causas es la ausencia de propuestas que permitan superar los problemas en forma propositiva y por fuera de la violencia. De igual forma, los sentimientos de frustración e ira son agravados por la situación social, económica y política. Se incrementan los conflictos y las tensiones en las relaciones de familia y de pareja.

Por lo tanto se ve la necesidad de entender estos problemas como una trama, que en palabras de Boff, L. (1998):

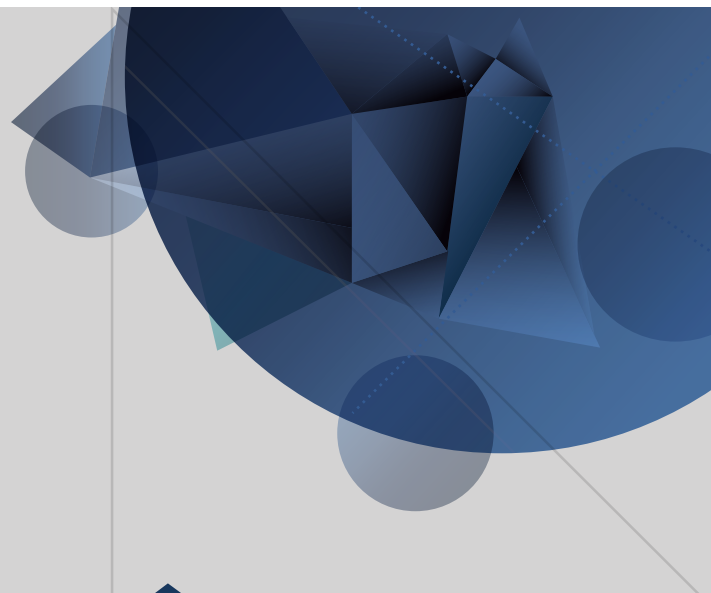
La naturaleza y el universo no constituyen simplemente el conjunto de los objetos existentes, como pensaba la ciencia moderna. Constituyen, sí, una TRAMA de relaciones, en constante interacción, como los ve la ciencia contemporánea. Los seres que actúan entre sí dejan de ser solo objetos. Se hacen sujetos, siempre relacionados e interconectados, formando un complejo sistema de inter-retro-relaciones. El universo es, pues, el conjunto de las relaciones de los sujetos.

Lo cual se refiere e invoca a la necesidad de entender los problemas de la vida de manera sistémica, interconectada e interdependiente. Los problemas que nos aquejan como humanidad, no pueden ser entendidos aisladamente del mundo, la naturaleza, la diversidad humana, social y cultural.

4

Unidad 4

Subjetividad
y representaciones
sociales:
herramientas para
la construcción de
subjetividad



Construcción
de la subjetividad

Autor: Hanny Suárez

Introducción

En esta última semana, el estudiante cerrará la indagación y discusión sobre la construcción de la subjetividad, para lo cual se propone empezar con la discusión de identidad, ciudadanía y subjetividad, desde una mirada psicológica y sociológica para así tener unas claridades conceptuales sobre los anteriores conceptos.

Seguidamente se hace una propuesta para construir la subjetividad y para ello utilizaremos unas herramientas reflexivas como la autobiografía y la mediación pedagógica, en esta última desarrollaremos unas pautas sobre esos procesos educativos que se implementan desde la escuela para la construcción de subjetividad. De igual forma encontraremos recomendaciones para esos futuros maestros que se enfrentan a un acto educativo, que puede ser trascendental.

Esperemos que esta última cartilla sea de su agrado y sea enriquecedor para su práctica educativa, y sea un instrumento de navegación que provoque la discusión y la acción desde lo pedagógico.

En los procesos de formación académica se destaca la importancia del fortalecimiento de la capacidad argumentativa y el trabajo colaborativo como recursos que facilitan la apropiación tanto de conceptos como de maneras de hacer en las disciplinas de las ciencias sociales.

Para la comprensión, análisis e incorporación de los conceptos planteados se invita, a los y las estudiantes, a la lectura reflexiva de la siguiente cartilla, profundizando y ampliando las temáticas expuestas con las lecturas sugeridas y en los ejercicios reflexivos propuestos.

De igual forma se invita a realizar un ejercicio de autobiografía y de mediación pedagógica y así seas un ejercicio práctico de construcción de subjetividad.

Identidad, ciudadanía y subjetividad

Desde un punto de vista psicológico puede decirse que identidad personal es la que hace que uno sea “sí mismo” y no “otro”. Se trata de un conjunto de rasgos personales que conforman la realidad de cada persona y se proyecta hacia el mundo externo permitiendo que las demás personas la reconozcan desde lo que es ella (su “mismidad”), esto es, en su forma de ser específica y particular. La individualidad sólo es posible cuando se exterioriza la personalidad auténtica del ser humano, de manera tal que éste pueda reconocerse a sí mismo como parte de la humanidad en general y simultáneamente, como un ser único y diferente de los demás. Esto es pues, la identidad.

En la adolescencia surge la necesidad de satisfacer las viejas preguntas que se ha hecho la humanidad desde los albores de los tiempos: ¿quién soy yo?, ¿qué soy?, ¿de dónde vengo?, ¿a dónde voy?, ¿cuál es mi papel en la vida?, ¿qué sentido tiene mi existencia? La identidad es una necesidad básica del ser humano. Poder responder a la pregunta de ¿quién soy yo? es tan necesario como el afecto o el alimentarnos. Algunos psicólogos, entre ellos Fromm, consideran que la identidad es una necesidad afectiva

(“sentimiento”), cognitiva (“conciencia de sí mismo y del otro como personas diferentes”) y activa (el ser humano tiene que “tomar decisiones” haciendo uso de su libertad y voluntad). La identidad es como el sello de la personalidad.

También la identidad tiene que ver con nuestra historia de vida, que será influida por el concepto de mundo que manejamos (de acuerdo a la época y lugar en que vivimos). Por lo tanto, hay en este concepto un cruce individuo-grupo-sociedad, por un lado, y de la historia personal con la historia social, por otro. Hay una identidad personal y varias identidades colectivas. No hay un solo “nosotros”, sino varios, no excluyentes, sino superpuestos en la unicidad de la persona. Así, hablamos de: “nosotros los seres humanos”, de “nosotros los latinoamericanos” o de nosotros “los colombianos”.

La identidad distingue nuestro colectivo de otras personas, así como la identidad individual distingue a nuestra individualidad de otras y como la misma se construye a partir del aporte de nuestras vivencias, decimos que toda identidad va cambiando. Es evolutiva y está en proceso de modificación permanente, lo que implica la afirmación de particularidades, pero también de diferencias y relaciones con las otras personas.

Identidad es el resultado del conjunto de identificaciones (rasgos de carácter que una persona toma de otra que en algún punto admira, idealiza, o en el peor de los casos teme). Muchas veces un sujeto no encuentra en su ambiente personas modelos de las cuales puede identificarse. Este es un problema social que afecta a la población joven de nuestra época actual.

Así, cada uno de nosotros tendremos determinados tipos de necesidades, impulsos, motivaciones que satisfacer, para sentirnos básicamente felices y realizados. Y el reto mayor consiste en armar (en base a esa identidad) un proyecto de vida que incluye: vocación, profesión, ocupación (estudio y trabajo), sexualidad (formar pareja, consolidar una familia) un conocimiento acerca de quién soy, qué necesito e implica autoevaluación y autoestima. Consolidar nuestra identidad es, entonces, un trabajo que tiene una doble finalidad: por un lado encontrar un sentimiento interno de unidad, y por otro el de singularizarnos (esto es diferenciarnos del otro en algún punto). No en vano la sociedad premia o destaca aquello que es creativo, aquello que se convierte en marca registrada. Cuando reconocemos a alguien por su manera de hablar, de escribir, de caminar, de hacer alguna cosa a diferencia de otras personas, es porque algo de la identidad se puso en juego allí. De modo que como última aclaración diríamos que la identidad es una totalidad que incluye varias subidentidades: la sexual o de género, la física, la psicológica, la social, la moral y la ideológica. Cuando hablamos de identidad buscamos que se tenga presente: quiénes somos y valorar nuestros orígenes.

Ahora bien, el apoyo social y la ayuda mutua pueden surgir espontáneamente o estimulados mediante distintas iniciativas formales o informales. Así, a veces las interacciones aparecen en la red personal e incluyen alternativas, entre las que se encuentran la familia inmediata y extensa, las amistades y vecinos, y hasta los miembros de la comunidad. En otros casos, por el contrario, se establecen sobre diversos vehículos o programas de carácter social, político o gubernamental. En realidad, son muchas las personas involucradas en estas redes sociales, en las cuales la ayuda es una actividad que implica dos direcciones: tanto recepción como provisión de ayuda. Esta es parte de un intercambio mutuo, continuo, que constituye un sistema amplio de derechos y obligaciones dentro del grupo.

Erikson (1968), plantea que la búsqueda de la identidad es el tema más importante a través de la vida, aspecto que al día de hoy sigue siendo relevante para la rama de la psicología; Erikson siempre tuvo una mirada más amplia sobre la identidad, sobre todo reconociendo la influencia de la sociedad en la construcción de la misma, este autor plantea una serie de crisis representativas en cada uno de los estadios del ciclo vital que el postulo, cada crisis es un momento crucial para la resolución de aspectos importantes; éstas se manifiestan en momentos determinados según el nivel de madurez.

Lo que buscamos en este primer momento es comenzar a esbozar la importancia de la identidad como un proceso dinámico que se está configurado por aspectos individuales y sociales que determinan los comportamientos.

La ciudadanía y la construcción de subjetividad

Como seres humanos, contamos con la capacidad de notar que somos hombres y mujeres diferentes, en distintos momentos de la vida y con distintas maneras de concebir el mundo que nos rodea. Lo esperado es que estas diferencias no constituyan obstáculos para trabajar con otros; participando activamente para alcanzar mejores condiciones de bienestar y armonía.

Por eso identificar de qué manera formamos parte de un conjunto social, cómo nos sentimos en permanente conexión con otros que desde sus particulares formas de ver el mundo, de actuar y sentir, son experiencias que definitivamente, enriquecen nuestra vida. Darnos cuenta de las relaciones que tejemos con las demás personas también nos invita a conocer nuestros derechos y a asumir responsabilidades compartidas para mejorar la convivencia.

Las dinámicas del mundo actual llevan a que como seres humanos, nos pensemos de maneras complejas, integrales y diversas. Por eso explorar el mundo interno y su relación con el mundo externo es una apuesta que da cuenta del proceso de construcción individual y social que, partiendo de inserciones sociales específicas, determina la forma particular y singular en que un individuo percibe, interpreta y da sentido a su realidad, interioriza un sistema de valores y organiza su vida y su acción personal. Este proceso se refiere a la manera como cada quien construye su subjetividad.

La subjetividad también se relaciona con la manera en que cada sujeto articula múltiples realidades. No sólo las que vive e interiori-

za sino las que comparte y experimenta con otros. Por eso como seres sociales, los humanos respondemos a nuevos desafíos, capacidades y habilidades para mejorar la interacción con otros, lo cual exige la recuperación de condiciones que hagan posible el desarrollo integral de todos aquellos que compartimos una historia, una vida, un momento.

Particularmente en las relaciones construidas en el espacio escolar se encuentra el crisol del respeto al sentir, al pensar y al actuar de propios y ajenos. Mediante las interacciones se interiorizan la coherencia o la incoherencia entre los valores que se proclaman y los comportamientos que los sustentan. Argumentos por los cuales, vale la pena transformar diferentes contextos, entre ellos el escolar para abrir espacios de recuperación de confianza y de esperanza en la manera como se puede transitar hacia formas distintas de relación caracterizadas por otro tipo de valores y acciones incluyentes, propositivos y sobretodo posibilitadores de vida

Parte del compromiso que sustenta esta propuesta es priorizar el principio de comunidad y en ella, gestar sujetos y subjetividades cuyo poder se fundamente en el amor, la imaginación creadora, la solidaridad, la participación y la cooperación. Elementos que puede desarrollar un sujeto capaz de erigir saberes, sentires, acciones, condiciones y relaciones para el desarrollo integral propio y de los demás en justa armonía con el entorno.

Otro concepto importante en la construcción de la subjetividad es el de ciudadanía, se entiende como la relación de tipo político entre una persona y el Estado que le confiere responsabilidades y derechos como ele-

gir, ser elegidos. Da cuenta del lazo jurídico político que une al individuo con el Estado y lo habilita a participar en su vida política, otorgándoles derechos y entregándole responsabilidades. Leoni, (2009).

Como tema la ciudadanía muestra al menos dos ámbitos para su análisis. El primero se refiere al reconocimiento de una serie de condiciones para vivir con otros. En una sociedad como ciudadanos, y el segundo alude a las dificultades de orden cultural, legislativo e institucional con que tales condiciones deben cumplirse y garantizarse. González, (2004).

Se espera que los sujetos ya sea de índole escolar, social, cultural o territorial desarrollen habilidades y compartan herramientas para desenvolverse óptimamente en su red social de referencia. En especial en el contexto escolar, pues se asume como espacio de encuentro de actores, donde la participación especialmente de los más jóvenes, se considera como una de las formas de ser ciudadano/a pues sus actuaciones en el ámbito escolar constituyen el contacto con el escenario de lo público en el cual reflejan valores y contenidos transmitidos por la educación formal.

Se parte del supuesto de que la educación democrática y ciudadana se aprende y es la escuela, una de las instituciones encargadas de llevar a cabo el proceso de formación de ciudadanos y ciudadanas. De allí la importancia de estar atentos a la manera como se responde a la formación integral que revertirá su sentido en el fortalecimiento de valores, capacidades y habilidades sociales.

Si bien se entiende que la responsabilidad de formar ciudadanos no es únicamente de

la escuela o de sistema educativo, si es allí donde emergen acciones que dan cuenta del ejercicio de la ciudadanía cuando sus integrantes se identifican como sujetos con conciencia de la incidencia de su acción tanto en lo individual como en lo colectivo, cuando asumen su responsabilidad frente a las decisiones tomadas, cuando deciden tomar con liderazgo determinaciones sobre su propia experiencia, cuando se reconocen como parte de un tejido social con libertades y límites.

La autobiografía

Una de las herramientas que se propone para construir la subjetividad es la **autobiografía**, que es un esfuerzo personal de introspección, que responde a una mirada más profunda del ser, donde el único responsable de dicho trabajo es uno mismo, por lo que implica mayor responsabilidad, es un gran reto de conocernos y contarnos a nosotros mismos, nuestra vida. Por lo que se asume como un proyecto de investigación hacia lo más profundo de nuestro ser. Como diría el Profesor Fernando Vásquez, "No siempre estamos dispuestos o preparados para tal viaje; bien sea por el temor a encontrarnos con zonas desconocidas o, sencillamente, porque nadie nos ha puesto en situación de escucha para esa voz o esas voces". Vásquez, (2007).

Este recorrido demanda cierta capacidad o ejercicio de recuerdo, de memoria; y no siempre estamos o sabemos traer los recuerdos del pasado. Sabemos que hay partes, franjas de nuestra interioridad a las cuales podemos acceder sólo con ciertas herramientas especializadas, por ejemplo el psicoanálisis, la meditación, el recuerdo por medio de fotos, el conversar con familiares,

entre otros, para luego pasar al ejercicio del discernimiento; y dejar que la paciencia aparezca porque vivimos presos de la inmediatez; porque el afán propio del diario vivir encarcela o imposibilita la mirada en diferido, la silenciosa y lenta actitud de una toma de distancia.

Las características de la autobiografía **se resumen de la siguiente manera:**

- **Relata la vida del autor:** se trata casi de una confesión íntima que realiza el autor de la obra, ya que supone narrar hechos sumamente personales que le ha tocado vivir.
- **El autobiógrafo es autor y protagonista:** se trata de la principal característica de la autobiografía. El escritor de la obra es al mismo tiempo centro de la misma porque es él quien está relatando su propia historia de vida
- **Libertad en la estructura y en el lenguaje:** el autor o escritor de la obra no está sujeto a una estructura rígida al momento de escribir su autobiografía. La forma de hacerlo depende solo de él mismo. No es obligatorio seguir un determinado orden cronológico en la narración de los acontecimientos. En cuanto al lenguaje empleado se aplica la misma regla. Es decir, todo queda en manos del escritor. Será él quien escoja la manera correcta de expresarse para hablar de su vida.
- **En la autobiografía,** cuando hacemos una autobiografía nos encontramos con huellas, con marcas, estas marcas, las podemos leer y pueden convertirse en estímulos o en dispositivos para nuestro reconocimiento.

- La **autobiografía** es una excavación en nuestro pasado, cuando exhumamos zonas o territorios de nuestra interioridad, vamos dándole distintas interpretaciones dependiendo de las circunstancias y el proyecto de vida en el cual estemos inmersos, Por lo cual es importante para construir una subjetividad relevante.

Claves para la construcción de la autobiografía

- Identificación
- Nombres y apellidos completos.
- ¿Llevas el nombre de algún familiar o persona en particular?
- Estado civil – fecha de unión/separación. Nombre, profesión y edad del compañero o compañera.
- Hijos – nombre, edad y profesión (si es el caso).
- Nombre, edad y profesión de los padres (incluso si ya están fallecidos). Enfermedades y causa del fallecimiento de los padres.
- Nombre, edad y profesión de los hermanos: ¿Qué posición ocupas entre ellos?
- Hermanos fallecidos o no nacidos.

Nacimiento e infancia

Escribe los acontecimientos más significativos que rodearon el embarazo, parto y primera infancia de tu vida: presencia y actitud de papá y mamá o de otros/as cuidadores/as.

- Presencia de hermanos/as y relación con ellos y ellas.

Relaciones con cada uno de ellos y ellas.

- ¿Con quiénes viviste?
- Condiciones de salud, lactancia, enfermedades, intervenciones quirúrgicas.
- Situación económica.
- Identifica algunos hechos que hayan marcado tu infancia en la casa, con la familia, en la etapa de inicio escolar.
- Relación con profesores.

Adolescencia y juventud

- Inicio de vida amorosa y sexualidad.
- Relaciones con los pares del mismo sexo y el sexo opuesto.
- Motivaciones de esa época. Gustos, intereses, estudios realizados (razones para escoger carrera u oficio).
- Condiciones de salud, enfermedades, accidentes.
- Situación escolar: amistades, relación con autoridades escolares.
- Consumo de medicamentos.
- Consumo de sustancias psicoactivas, cigarrillo, alcohol.

Adulthood

- Relaciones amorosas, vida de pareja, conflictos reiterativos.
- Relaciones con los/as hijos/as.
- Actividad laboral: actitud hacia el trabajo, relacionamiento con jefes y compañeros, preferencias laborales.

- Condiciones de salud, enfermedades (físicas, psiquiátricas), accidentes.
- Alimentación: preferencias.
- ¿Has adelantado algún proceso de psicoterapia?
- ¿Con quién? ¿Durante cuánto tiempo? ¿Cuál fue el motivo de consulta?
- Menciona algún hecho o situaciones de tu vida que consideres traumáticos y otros de mucha felicidad.

La mediación pedagógica

La mediación pedagógica surge como una respuesta a las inquietudes y preocupaciones en relación al aprendizaje de los docentes y aprendientes. Se define como el énfasis que se hace desde el que aprende y desde las estrategias de aprendizaje que están más en función del que aprende que del que enseña. En este momento la mediación es un movimiento pedagógico que se está desarrollando en diferentes ambientes y desde núcleos complementarios: desde aspectos teóricos que Prieto D. y Gutiérrez F. (2004) han venido investigando y promoviendo, para facilitar proceso de aprendizaje significativo.

La mediación pedagógica es el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.

Al hablar del tratamiento de los contenidos, se hace referencia a que no son los simples conocimientos en sí mismos

los que dan sentido a la actividad, sino su integración a procesos de aprendizaje y realización humana. Esto a partir de la construcción de conocimientos, de la creatividad, de la investigación y del intercambio de experiencias.

Esto se logra dando sentido a lo que hacemos. Un modo de acceder a esto son las actividades de integración de saberes y sentidos, esto permite que sea contextualizando, permitiendo a la vez relacionar experiencias de cada participante. Sabemos que un grupo que encontramos no es totalmente homogéneo, y esto, en lugar de entorpecer la actividad, podemos verlo enriquecedor. De este modo nos acercamos a la idea de que todo aprendizaje es un interaprendizaje, en la medida en que las desigualdades en la experiencia y conocimientos se vuelvan provechosas en una puesta en común. Esto permite la creación de formas nuevas de hacer aquello que tal vez nosotros como estudiantes o recién recibidos, concebimos de un solo modo.

Por lo que se propone que desde lo educativo y con una visión desde la mediación pedagógica una construcción de la subjetividad promueva la participación de los ciudadanos que no sea una participación superficial o aparente, en donde al final, el participante no define nada, ya que las verdaderas decisiones que lo afectan terminan tomándolas otras personas.

De igual forma esta construcción se la subjetivadas parta de la realidad y fundamentalmente en la práctica social del aprendiente o estudiante, para que haya una apropiación del sistema por parte del estudiante, que confronte los conocimientos y a la vez

tenga una mirada crítica a la practica social y proceso de transformación de la misma.

La construcción de la subjetividad es imperativo promover en los aprendientes del proceso, actitudes críticas y creativas, dejando al lado la rigidez, que no permite que el estudiante o aprendiente fortalezca sus cualidades, sino que por el contrario lo convierte en un sujeto pasivo que va asimilando todo lo que le enseñan, o recibe, durante su participación en el proceso de educación, asumiendo una actitud sumisa y totalmente acritica, dando como resultado un sujeto de relaciones verticales y burocratizadas, en consecuencia, todo este proceso no le aporta nada significativo a su vida personal y social.

Por lo que se recomienda superar esta actitud sumisa y pasiva del estudiante, por ello es importante acercarse al objeto de estudio, o sea; saber ver la realidad para adueñarse de ella emocionalmente, e incluso fisiologicamente, analizar objetivamente esa realidad, para; descomponerla, desmenuzarla, desenmascararla, y desarmarla, significar creativamente la realidad estudiada, es decir; razonar críticamente sobre las causas y efectos de esa realidad para partiendo de ella crear nuevas formas de expresión y comunicación.

Es importante evidenciar, que el proceso educativo no se debe limitar a transmitir conceptos o conocimientos, sino todo lo contrario que desarrolle otros formas de expresión y comunicación creativa, por lo cual es clave permitir el desarrollo de actitudes favorables al auto-aprendizaje, la imaginación crítica, la expresión creadora de mensajes, la construcción de redes de comunicación e intercambio.

Los seres humanos tenemos muchas necesidades, pero hay dos muy importantes, la necesidad de afecto y la de disfrutar la vida de una forma lúdica y placentera. En cuanto a la construcción de la subjetividad es clave romper el paradigma que el proceso educativo exige al estudiante voluntad, sacrificio, hábitos rigurosos de estudio, y disponibilidad de tiempo. Para lo cual es importante el fomento de la iniciativa y creatividad por parte del estudiante o aprendiente, pero a la vez también el deleite, la diversión y el goce de la vida.

La construcción de subjetividad debe en cambio incentivar una actitud de investigación, de curiosidad, que fortalezcan su formación como ciudadano y sujeto de derechos. Para lograr este propósito, es clave acabar con los estereotipos de proceso educativos acartonados, fríos, impertinentes sin calidez humano.

Bibliografía

- **Acanda, J. (2002).** *La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación:* Rev. Crecemos Internacional, Aó 5 No. 2, Puerto Rico.
- **Barreras M. (2003).** *Educación holística: introducción a la hologogía,* Bogotá Cooperativa Editorial Magisterio.
- **Bernstein, B. (1994).** *La estructura del discurso pedagógico: Vol IV,* Madrid: Morata.
- **Bleichmar, S. (2005).** *Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate,* Buenos Aires.
- **Bourdieu, P. (1997).** *Capital cultural, escuela y espacio social: Siglo XXI Editores,* México.
- **Buenaventura De S. (2006).** *De la mano de Alicia: Siglo del Hombre Editores Ediciones Uniandes,* Bogotá.
- **Burin, M. & Dio E. (1996).** *Género, Psicoanálisis, subjetividad:* Buenos Aires, Paidós.
- **Camps, V., (1993).** *Paradojas del individualismo:* Ed. Crítica, Barcelona.
- **Capra Frank. (1998).** *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos:* Ed. Anagrama, Barcelona.
- **Carretero, M. (1993).** *Constructivismo y Educación:* Edelvives, Madrid.
- **Castoriadis, C. (1980).** *El mito del Desarrollo en "Reflexiones sobre el desarrollo y la racionalidad":* Editorial Kairos.
- **Astoriadis, C. (1996).** *El avance de la insignificancia:* Encrucijadas del Laberinto: Ediciones Cátedra.
- *Sujeto y verdad, el mundo histórico social, la creación humana. (2004)* Fondo de cultura económica, Buenos Aires.
- **Cerda, H. (1993).** *Los elementos de la investigación.* Editorial el Búho Ltda.
- **Bogotá: Delatorre, R. (2002).** *"Crisis o revaloración de la identidad en la sociedad contemporánea":* en Revista Nómadas, 16, Bogotá, DIUC Universidad Central.
- **Derrida, J. (1982).** *Differance. En Margins of philosophy:* Univ. Chicago Press.
- **Durkheim, (2004).** *Representaciones Individuales y representaciones colectivas:* Argentina Paidós.
- **Dussel, E. (1998).** *Ética de la Liberación en la Edad de la globalización y la exclusión:* Ed. Trotta, Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, Madrid.
- **Eisler, R. (2005).** *El cáliz y la espada: la mujer como fuerza de la historia:* Editorial Pax. México.
- **Feinmann, J. (2004).** *"La Historia Desbocada II. Crónicas de la Globalización". Artículos: "La Colonización de la Subjetividad"; "La autoglobalización de América latina" Claves para Todos. Colección dirigida por José Nun:* Capital Intelectual.
- **Foucault, M. (1981).** *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones:* Ed. Tecnos, Madrid.
- **Francoise, H. (2007).** *Masculino y Femenino Masculino/Femenino li: Disolver La Jerarquía Fondo De Cultura Económica de España, S.L.*
- **Freire, P. (1979).** *La educación como práctica de la libertad:* México. Siglo XXI, Pedagogía del opri-

Bibliografía

mido, (1980): México. Siglo XXI

- **Freud, S. (1968).** *El Malestar de la Cultura obras Completas Tomo III.*
- **Fromm, E. (1967).** *Ética y Psicoanálisis. Fondo de Cultura Económica.*
- **Gallegos R. (1999).** *Educación holista:* Editorial Fax, México.
- **García G. et al. (1998).** *Colombia al filo de la oportunidad:* Magisterio editorial.
- **Goleman, D. (1995).** *Inteligencia Emocional:* Planeta, Madrid.
- **González, F. (1985).** *Psicología de la personalidad:* Edit. Pueblo y Educación, La Habana.
- **Guidano, V. (1994).** *El Sí-Mismo en Proceso:* Ed. Paidós, Argentina.
- **Hermoso. G. (2001).** *Identidad y pertenencia:* Ediciones Jurídicas Gustavo Ibañez C. Ltda.
- **Hinckelamert F. (1990).** *Crítica de la Razón Utópica:* DEI, San José, Costa Rica.
- **Hornstein L. (2008).** *Cuerpo, Historia, Interpretación:* Paidós.
- **Hornstein. L. (2001).** *Narcisismo, Autoestima, Identida:* Paidós.
- **Ibañez J. (1991).** *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden:* Ed. Amerindia.
- **Labarrere, A. (1995).** "Autorregulación de la conducta y la personalidad". En: *Adolescente cubano. Una aproximación al estudio de su personalidad. Colectivo de autores:* Editorial Pueblo y Educación.
- **León, E., Zemelman, H. (1997).** *Subjetividad, umbrales del pensamiento social:* Anthropos, Barcelona.
- **Lewkowics, I. (2004).** *Pensar sin estado, la subjetividad en la era de la fluidez:* Paidós, Buenos Aires.
- **Llinás R. (2002).** *El cerebro y el mito del yo:* Norma.
- **Lipman, M. et al. (1992).** *La Filosofía en el aula:* De La Torre, Madrid.
- **Martín J. (1987).** *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía:* Gustavo Gili, México.
- **Martín, C., Perera, M. et Al. (2000).** *Sobre la subjetividad cotidiana en ciudad de La Habana:* Univ. Habana CIPS. Inédito, La Habana.
- **Maslow, A. (1979).** *El hombre autorrealizado:* Ed. Paidós, Barcelona.
- **Maturana R. & Bloch S. (1998).** *Biología del emocionar y Alba Emoting:* Santiago: Dolmen Ediciones.
- **Maturana R. (1989).** *Emociones y lenguaje en educación y política:* Dolmen.
- **Mejía, J. (1898).** *Recuperar La Consciencia Del Sujeto:* Bogotá: Ed. Cinep.
- **Melillo, A. & Suárez, E. (2002).** *Resiliencia:* Buenos Aires, Argentina.
- **Mitjans, A. (1992).** *Creatividad y personalidad:* Univ. Habana: La Habana.
- **Moore Roger. (S.F.).** *La nueva masculinidad estudios de género.*
- **Moreno J. (2002).** *Aprendizaje a través del juego (coordinador):* Málaga: Aljibe.

Bibliografía

- **Morin, E. (1984).** *Ciencia con consciencia*: Editorial Anthropos, Barcelona.
- *Introducción al pensamiento complejo, (1994)*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- **Mosconi, N. (s.f.)** *Diferencia De Sexos y Relación Con El Saber*.
- **Munné F. (2001).** *De la epistemología de la complejidad al destino humano: Entrevista Revista Casa del Tiempo*, México.
- **Pérez E. (2000)**, *Educación en el tercer milenio*, San Pablo, Caracas.
- **Posada, J. (1996).** *¿A qué le decimos que no y a qué le decimos que sí? Notas Sobre la reflexión pedagógica en la Educación Popular*. (Aportes 41): Dimensión Educativa, Bogotá.
- Prado, Cruz y Francisco Gutiérrez. *Simiente de primavera: Save the Children, Guatemala. (s.f)*
- **Prieto, D. y Gutiérrez, F. (1996)**, *Sentir lo alternativo*. (Aportes, N. 41): Dimensión Educativa, Bogotá.
- **Quintela M. et Al. (2000)**. *Pensamiento Complejo y Educación*: Edic. Mfal, Uruguay.
- **Riviere, P. (S.F.)**. *Psicología social*: Buenos Aires, Argentina.
- **Robledo A. & Puyana Y. (s.f.)** *Ética: masculinidades y feminidades*: Universidad Nacional, Fac. Ciencias Humanas/CES: Bogotá.
- **Rodríguez J. (2001)**. *Estado, propiedad y subjetividad, ensayo de sociología jurídica y política*: Universidad Libre de Colombia, Bogotá.
- **Rogers, C. (1982)**. *Libertad y creatividad en la educación*: Ed. Paidós, Barcelona.
- **Rogers, C. y Kingett, M. (1967)**. *Psicoterapia y relaciones humanas*: Edit. Alfaguara, Madrid.
- **Rosenberg, J. (2002)**. *Elearning, estrategias para transmitir el conocimiento en la era digital*: Mc. Graw Hill.
- **Saidon, O. (1999)**. *Las redes: pensar de otro modo en: Redes. El lenguaje de los vínculos hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*: Elina.
- **Sotolongo, P. (2001)**. *Teoría social y vida cotidiana, la sociedad como sistema dinámico complejo*: Instituto de Filosofía, La Habana, Cuba.
- **Tonucci, F. (1993)**, *Enseñar o aprender*: Cuaderno de Educación N. 142, Caracas.
- **Touraine A. (1999)**. *¿Podremos vivir juntos iguales y diferentes?:* Vozes, Petrópolis.
- **Touraine A. (2002)**. *La búsqueda de sí mismo*: Editorial Paidós.
- **Revista Nómadas, (2002)**. *Número especial sobre Subjetividad y el debate contemporáneo*: Universidad central.
- **Vattimo, G. (1989)**. *El sujeto y la máscara*, Barcelona, Península.
- **Varela, F. (2000)**. *El fenómeno de la vida*: Dolmen Ediciones, Santiago de Chile.
- **Vargas G., (2002)**. *La subjetividad y las perspectivas de la inteligencia artificial-en el horizonte de la naturalización de la fenomenología*: Revista Nómadas, 16, Bogotá.
- **Varios Autores, (s.f.)**. *El destino indivisible de la educación*: Editorial Fax, México.

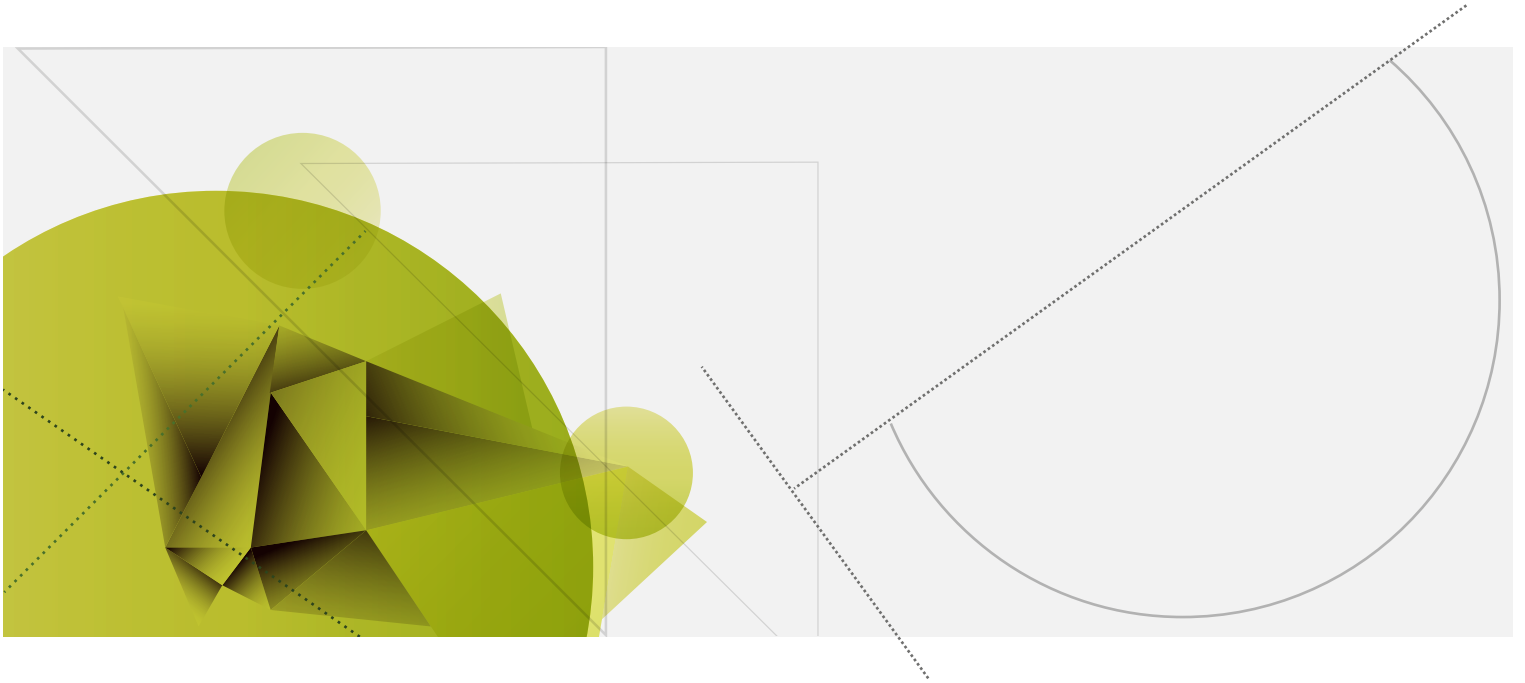
Bibliografía

- **Varios autores, (s.f.).** *Cuerpos Rotos, Mentes Destrozadas*: Amnistía Internacional.
- **Vigotsky, L. (1982).** *Pensamiento y lenguaje*: Editorial Pueblo y educación, La Habana.
- **Villamil A. (2003),** *Fenomenología del cuerpo y de su mirar*. Consejo editorial de la Universidad Santo Tomás de Aquino, Bogotá.
- **Wagensberg, J (1998).** *Ideas sobre la complejidad del mundo*: Tusquets Ed., Barcelona, España.
- **Zemelman, H. (1993).** "Conocimiento y conciencia.(Verdad y elección): En: Osorio, J. y Weinstein, L. Editores.
- *El corazón del Arco Iris. Lecturas sobre Nuevos Paradigmas en Educación y Desarrollo. (s.f.)* (S.A.) CEAAL, Santiago de Chile.
- **Zemelman H. (1992).** *Los Horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría.* (Dos tomos): Editorial Anthropos.

Webgrafía

- Recuperado de <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/>
- Recuperado de <http://www.observacionesfilosoficas.net/freudyrortysubjetividad.html>
- Recuperado de <http://www.slideshare.net/vrebaudino/la-constitucion-subjetiva>
- Recuperado de <http://arizaldo.jimdo.com/biblioteca-virtual/sociolog%C3%ADa-antropolog%C3%ADa/>
- Recuperado de http://www.intelib.com/Derecho_de_propiedad.htm#Sujetos_eticos
- Recuperado de http://www.nietzscheana.com.ar/sobre_foucault.htm
- Recuperado de http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena_78/Aguijon/8_Michel_Foucault_Paul_Ricoeur.pdf
- Recuperado de <http://ricoeur.iaf.ac.at/>
- Recuperado de <http://plato.stanford.edu/entries/ricoeur/>
- Recuperado de <http://www.philosophypages.com/dy/r9.htm#rico>
- Recuperado de <http://www.michel-foucault.com/concepts/index.html>
- Recuperado de <http://www.ub.edu/penal/historia/foucault1.htm>
- Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/>

Esta obra se terminó de editar en el mes de noviembre
Tipografía Myriad Pro 12 puntos
Bogotá D.C.,-Colombia.



AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina

MIEMBRO DE LA RED
ILUMNO