

# PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Un estudio sobre el desarrollo humano



**Gloria Fariñas León**

# PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

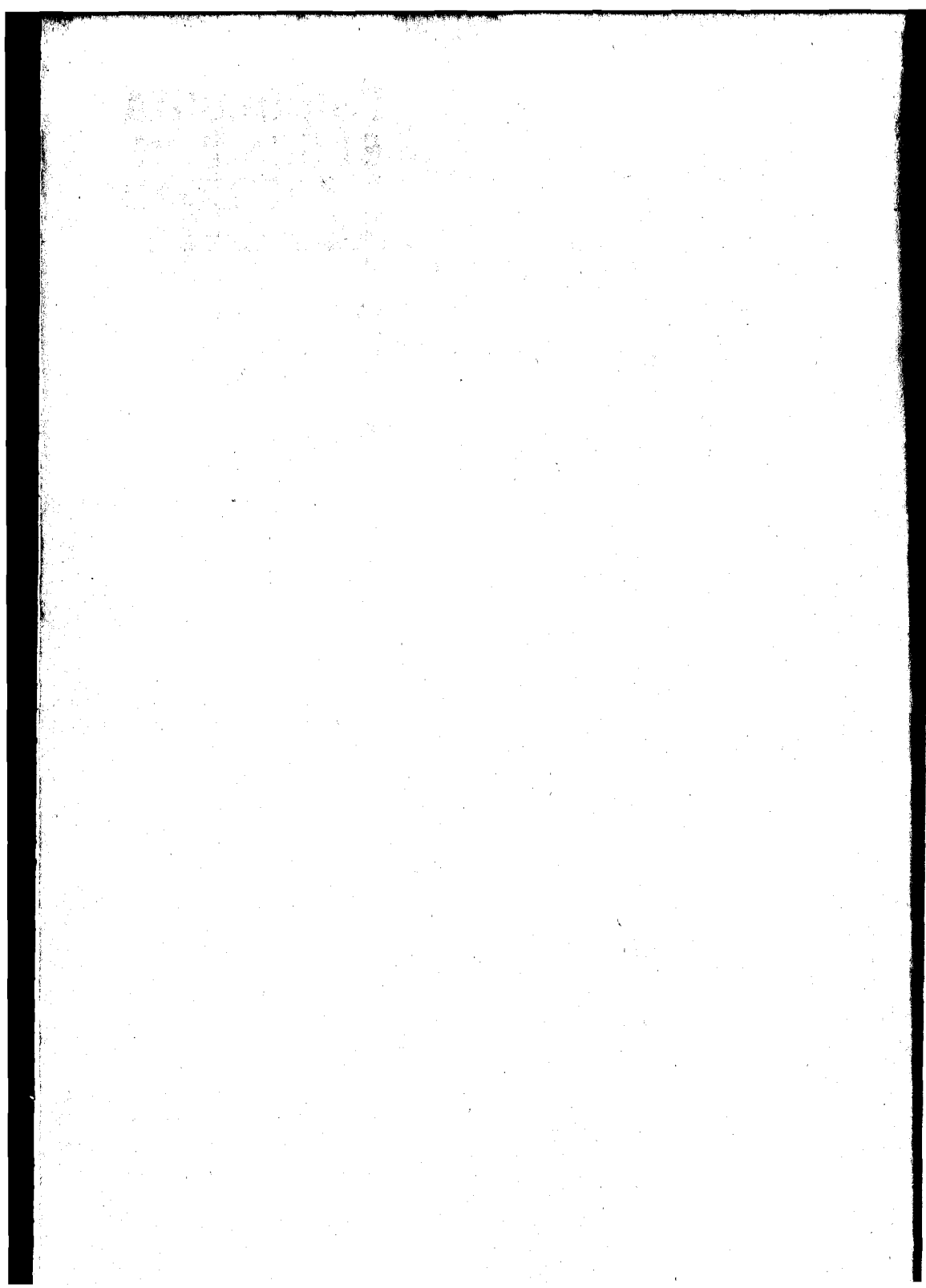
Un estudio sobre el desarrollo humano



**Gloria Fariñas León**

# **PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD**

**Un estudio sobre el desarrollo humano**



# **PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD**

**Un estudio sobre el desarrollo humano**

**Gloria Fariñas León**

 **EDITORIAL  
FÉLIX VARELA**

La Habana, 2007

*Redacción y corrección:* Lic. Rosa Amelia Lay Portuondo  
*Diseño interior:* Arsenio Fournier Cuza  
*Diagramación:* Yohanka Morejón Rivero  
*Diseño de cubierta:* Frank Herrera García

Primera edición: Editorial Félix Varela, 2005  
Primera reimpresión: Editorial Félix Varela, 2007

© Gloria Fariñas León, 2005  
© Sobre la presente edición:  
Editorial Félix Varela, 2007

ISBN 978-959-07-0586-1

Editorial Félix Varela  
San Miguel No. 1111  
e/ Mazón y Basarrate, Vedado,  
Ciudad de La Habana, Cuba.

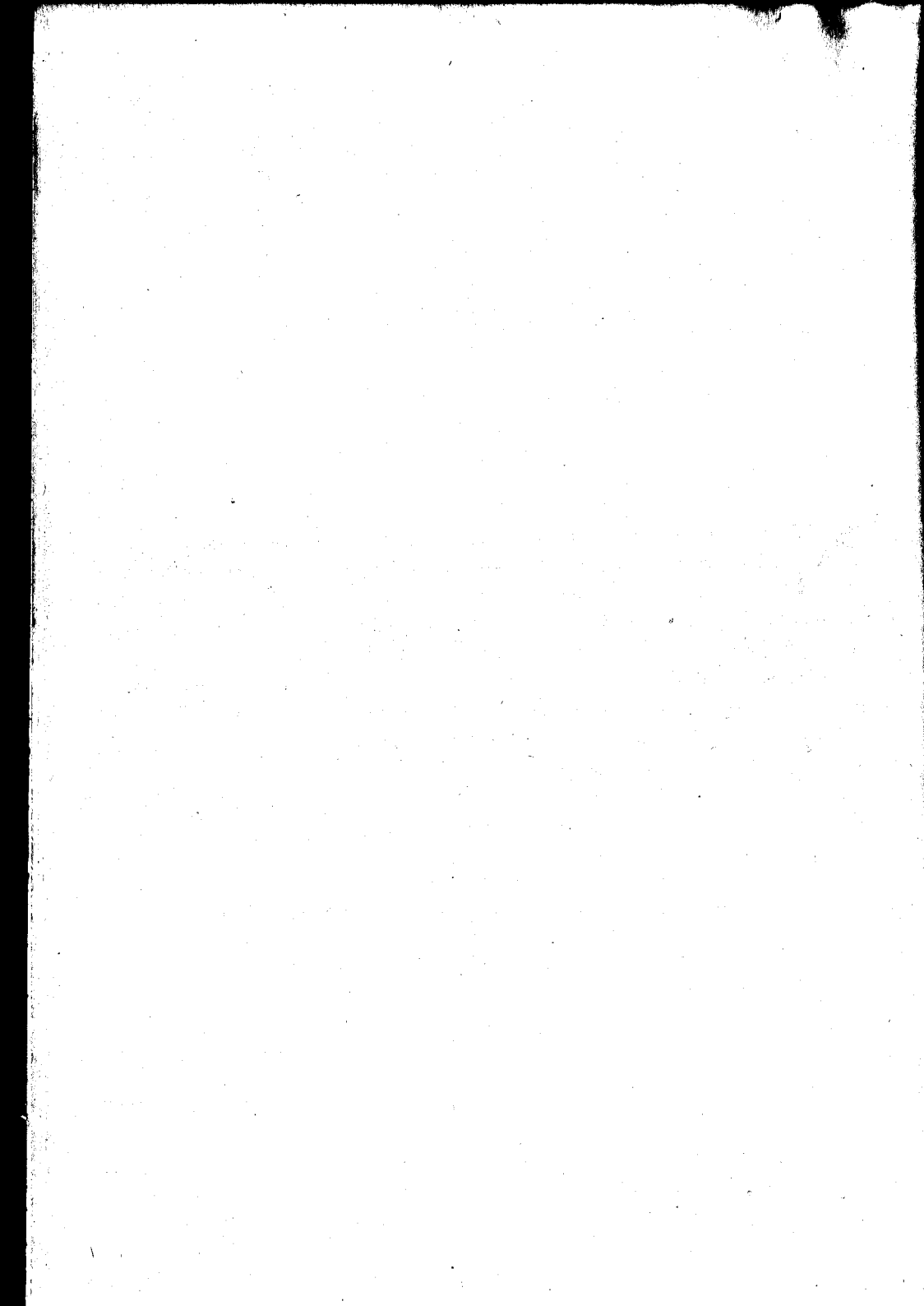
## AGRADECIMIENTOS

**N**o pudiera entregar esta obra para su publicación, sin antes agradecer a Natacha de la Torre, David García, René Ochoa, Guillermo Arias, Guillermo Bernaza, Marivel del Valle, Carolina Douglas y Ana Valiño, con quienes he confrontado tantas veces mis puntos de vista y quienes tan gentilmente siempre han dedicado su tiempo a escucharlos y enriquecerlos con sus críticas y apreciaciones.

También a mis alumnos, tanto los de la Licenciatura en Psicología como los de posgrado pues gracias a su inconformidad ante el conocimiento acabado, se ha aguzado mi entendimiento. Esto me ha alentado a la búsqueda.

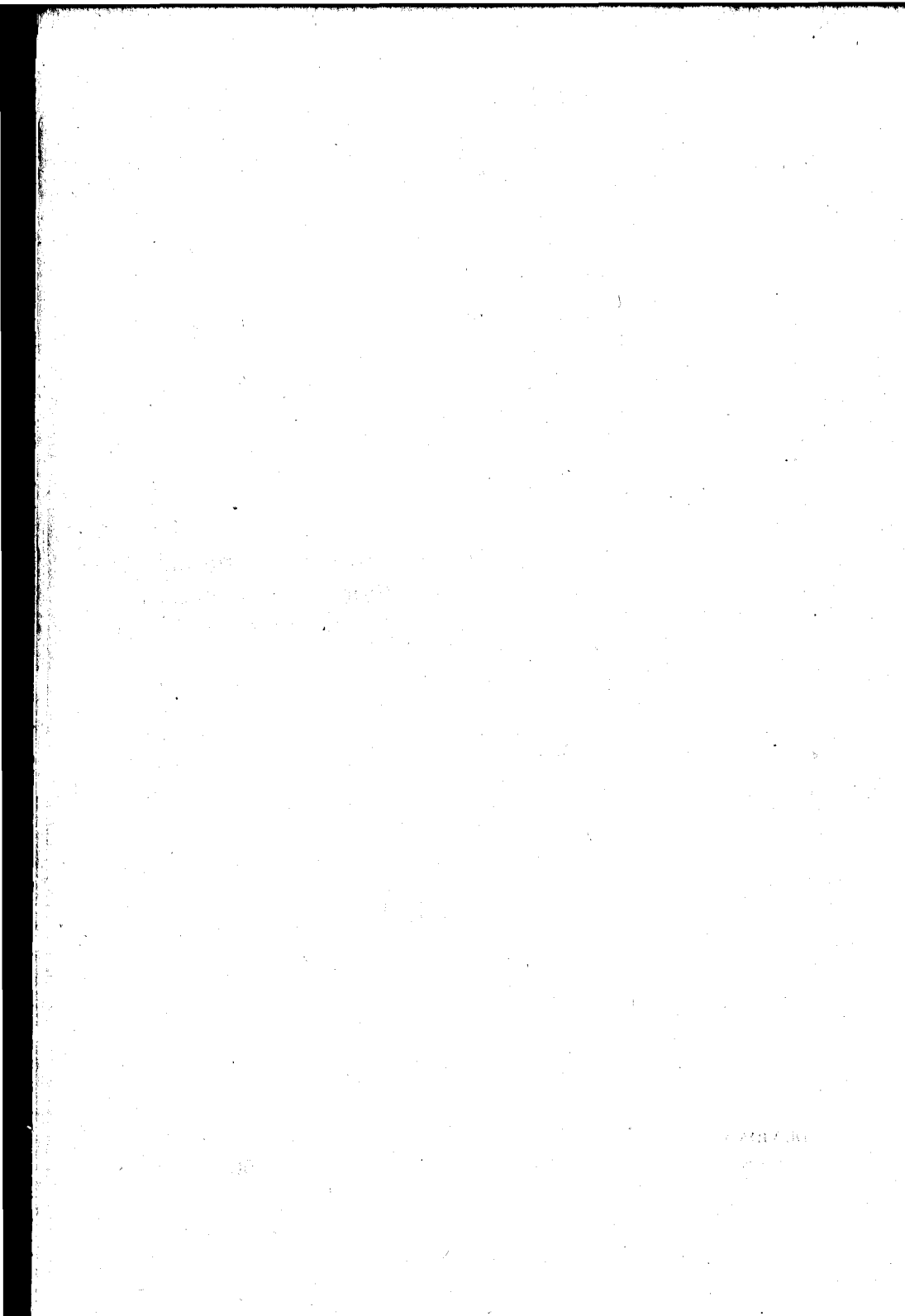
Escucho la voz de todos en este libro.

GLORIA FARIÑAS





*A los pensadores cubanos que  
sentaron las bases de  
nuestra nación e identidad.*



## Índice

LA INTENCIÓN DE ESTE LIBRO / XI

### PARTE I BASES TEÓRICO METODOLÓGICAS PARA UNA CONCEPCIÓN INTERDISCIPLINARIA DEL DESARROLLO HUMANO

¿POR QUÉ PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD? / 3

LAS EXIGENCIAS SOCIALES EN LAS CONSTRUCCIONES TEÓRICAS DE LA PSICOLOGÍA / 12

La postura del científico y del profesional / 21

EL POSMODERNISMO EN LA PSICOLOGÍA ¿NUEVAS OPORTUNIDADES PARA UN DEBATE? / 27

Apuntes para un concepto de ser humano / 33

ACERCA DEL MODELO INTERDISCIPLINARIO SOBRE EL DESARROLLO HUMANO / 38

El enfoque histórico cultural en su relación con otros enfoques / 44

El modelo interdisciplinario y la educación / 46

La psicología en el modelo interdisciplinario de la educación / 48

El proyecto educativo desde esta perspectiva / 54

LA COMPLEJIDAD DEL DESARROLLO HUMANO: ALTERNATIVAS PARA SU ABORDAJE / 55

Unidades de análisis / 60

Sobre las consecuencias prácticas / 64

CULTURA Y SUBJETIVIDAD / 67

Subjetivación y desarrollo / 70

Parámetros del desarrollo humano y procesos de dirección / 76

ESTILO DE VIDA Y SUBJETIVACIÓN / 88

Situación social del desarrollo y zona de desarrollo próximo / 90

Indicadores generales del desarrollo y estilo de vida / 95

Apéndice / 99

LOS PROCESOS DE VALORACIÓN EN EL DESARROLLO HUMANO / 104

Los procesos de valoración / 106

Valores, actividad y comunicación / 113

LA INVESTIGACIÓN SOBRE DESARROLLO HUMANO / 117

Los requisitos de delimitación / 121

## PARTE II

### LA TEORÍA EN LA INSTRUMENTACIÓN

¿HACIA DÓNDE VA LA INNOVACIÓN EDUCACIONAL? / 129

Los riesgos del enfoque empírico / 137

CULTURA, AMBIENTES EDUCATIVOS Y DESARROLLO HUMANO / 139

La obvedad de la influencia educativa / 141

La trama de los ambientes / 143

Actividad y comunicación / 146

Generando los ambientes / 148

La motivación del autodesarrollo / 150

CAMBIANDO EL CONCEPTO DE HABILIDAD / 152

DINÁMICAS DEL APRENDER A APRENDER / 163

Las dinámicas del aprendizaje / 165

Las configuraciones / 167

Parámetros e indicadores del desarrollo / 168

Las aplicaciones / 171

El futuro de la teoría del aprendizaje / 172

## PARTE III

### AGENTES DEL DESARROLLO CULTURAL: EL MAESTRO

ACERCA DEL DESARROLLO CULTURAL DEL MAESTRO / 177

Resultados de la etapa de constación / 182

Los condicionantes culturales del didactismo / 183

Condicionantes personales del didactismo / 188

Las historias personales / 189

El problema del enraizamiento cultural del maestro / 191

EL MAESTRO EN POS DE SU DESARROLLO / 193

Propedéutica / 195

La experiencia en proceso y sus resultados / 199

Para concluir / 203

A MANERA DE EPILOGO / 211

BIBLIOGRAFÍA / 215

## LA INTENCIÓN DE ESTE LIBRO

**L**a psicología como ciencia o profesión, tiene una responsabilidad política importante ante la sociedad. Su comprensión y explicación de las dinámicas del desarrollo humano, pueden contribuir sustancialmente a una concepción más cabal y acertada sobre la planeación de política y programas de educación, formal e informal. Es esta una razón principal que obliga al psicólogo a elegir concienzudamente las tesis que van a sustentar su proposición. Un error en este sentido puede pagarse con creces. Es una oportunidad invaluable poder trabajar por el desarrollo de la psicología en un país que coloca la cultura y, su aliada la educación, en el primer plano, siempre con miras al creciente desarrollo humano. No hay cabida íntegra para la psicología en una sociedad que piense fundamentalmente en el desarrollo de élites. Los psicólogos tenemos un espacio verdadero, en aquella sociedad en que la labor profiláctica ocupa el lugar favorito, en relación con la de asistencia terapéutica. La psicología encuentra ventajas para su función prospectiva, cuando se espera del ser humano, un desarrollo congruente como individualidad y como miembro comprometido de la sociedad y se ofrecen condiciones para lograrlo. Los investigadores cubanos, dadas las aspiraciones de desarrollo sociocultural del país, estamos convocados a apoyar esos avances. Tenemos máxima obligación de hacernos comprender al respecto.

Este libro que ha durado casi diez años en su preparación, constituye una antología de mis trabajos más importantes en este lapso de tiempo. Algunos de ellos han sido editados parcialmente en revistas o en anales de congresos internacionales y también en alguno que otro libro cuyo compilador me haya invitado a participar con un capítulo. El contenido

que presentaré es el resultado de tres líneas personales de trabajo que se fueron entrelazando gradualmente desde la defensa de mi tesis de doctorado en 1983.

En primer lugar, señalaría el estudio teórico sobre el enfoque histórico culturalista, realizado desde los años setenta e intensificado a partir de la creación de la Cátedra "L. S. Vygotski" de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana en 1998. En segundo lugar, colocaría los resultados derivados de las investigaciones sobre lo que denominé las habilidades conformadoras del desarrollo personal, iniciadas durante mi estancia en la Facultad de Psicología de la Universidad "M. Lomonosov" de Moscú en el año 1984<sup>1</sup> y profundizadas más tarde en estudios sobre el desarrollo de niños y adolescentes (nivel de la enseñanza general en 1993-1995). No puedo dejar de referir en tercer lugar, los resultados obtenidos en el programa de la Clínica del Maestro, que llevo a cabo en el Centro de Orientación y Asesoramiento Psicológicos de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Este fue iniciado en 1997 durante mi estancia en Hunter College (Universidad de la Ciudad de Nueva York). Esas tres líneas de investigación, que presento enlazadas en el presente libro, no tuvieron una imbricación fortuita, sino que se fueron preguntando y respondiendo intencionadamente unas a las otras hasta lograr lo que aquí expongo. La obra está destinada a investigadores y profesionales de las ciencias que estudien los problemas del desarrollo humano o estén encargados de diseñar políticas y programas de desarrollo.

Aunque todos los capítulos del libro se conectan entre sí, el lector no debiera esperar una relación de estricta continuidad o de linealidad entre ellos. Evito dar una visión monolítica o muy didáctica de lo que pienso. Estoy lejos de llegar al cumplimiento de todas mis aspiraciones, prefiero resaltar la naturaleza de las contradicciones fundamentales, de no fácil resolución. Trato de evadir también la simplificación del conocimiento, aunque pretendo hacer inteligible mi punto de vista sobre la complejidad del desarrollo humano y su condicionamiento. Quisiera contribuir a la creación de nichos de ideas para ulteriores debates y prácticas. En ocasiones redundo en determinados aspectos que creo centrales, como es el problema de la socialización *versus* la subjetivación (personalización). Este tema fue tratado en varios artículos, asociado en cada oportunidad con aspectos diferentes.

<sup>1</sup> Del proyecto inicial participaron profesores de cuatro universidades (Universidad Estatal de Moscú "M. Lomonosov", Universidad de La Habana, Universidad Politécnica "José Antonio Echevarría" y "Universidad A. Humboldt").

La óptica histórico culturalista, que asumo como investigadora y profesional, tiene como objeto el estudio y fomento del desarrollo de las personas en condiciones de oportunidad y ayuda. La cooperación desempeña un papel fundamental en el progreso humano y su objetivo final es la consecución de la independencia de los individuos, manteniendo su anclaje social comprometido. Todo el libro está permeado de esta idea que asumo como principio. La construcción teórica histórico culturalista parte del estudio de una gama diversa de sujetos. Esto también la distingue de otros enfoques, cuyas generalizaciones partieron básicamente del estudio de conjuntos excluyentes de sujetos (neuróticos, niños de clases sociales determinadas, etcétera), como es el caso del psicoanálisis, el humanismo, entre otros.

Los capítulos se hallan agrupados en tres partes fundamentales. La primera está dedicada a mi interpretación actual del enfoque histórico cultural, cuyo estudio sistemático inicié como dije más arriba, a finales de la década del setenta y que he perfilado en los debates que sostenemos sin descanso en la Cátedra "L. S. Vygotski". Pienso que es un mérito de la Cátedra, de cuyo equipo de dirección formo parte, el propiciar la interacción entre investigadores de diversas ramas de las ciencias que tienen que ver con el desarrollo humano. Así hemos podido construir juntos nuevos puntos de vista, que pueden perfeccionar nuestro quehacer como profesionales. Se vinculan por tanto ambas miradas, la de la ciencia y la de la profesión, lo cual hacemos efectivo en nuestros programas del mencionado centro de orientación y asesoramiento psicológicos. En la segunda parte del libro, al igual que en las demás, persisto en mi interpretación desde el enfoque señalado, traído siempre a las exigencias del presente. En esa oportunidad me detengo en el análisis de problemas más específicos e instrumentales, aunque no por esto abandono la visión teórica. Me centro en los problemas del aprender a aprender.

La concepción del aprender a aprender que sustentó, se basa en lo que llamo habilidades conformadoras del desarrollo personal, las cuales he fundamentado en diversas publicaciones derivadas de mis estudios. Estas habilidades en su proceso de formación incluyen, entre otros requisitos, el desarrollo de intereses como un afianzamiento de altos valores humanos y el saber cooperar con los demás. Trato de trasladar la atención tradicional de la educación sobre el contenido a enseñar, hacia el desarrollo de capacidades que perpetúen el desarrollo de las personas, tal como pretende una educación de avanzada sustentada en nuevos cánones propios del siglo XXI. En otro libro de corte más bien práctico doy pistas de cómo instrumentarlo en la escuela (G. Fariñas, 2004b).

En la parte final del libro lo dedico al maestro y a los problemas del ejercicio de su profesión. Concibo al mismo no como un técnico a la usanza

de los enfoques tradicionales, sino como un agente de desarrollo cultural. Es por eso que propongo cambiar la óptica de la formación profesional para un perfeccionamiento de la enseñanza, tal como el que apunté anteriormente. En las presentaciones que incluyo al respecto, hago un análisis de la situación actual y propongo posibles vías de abordaje futuro. Si el maestro dirigirá a los estudiantes desde el punto de vista del aprender a aprender; debe saber conducir su propio desarrollo desde perspectivas similares. Atendiendo a esta razón, he dedicado un programa de servicio al maestro, cuyos resultados fundamentales presento aquí.

No es casual que integre en este libro contenidos de diversa naturaleza, desde consideraciones sociopsicológicas de corte general sobre el desarrollo humano, hasta aspectos más específicos tales como las tareas del proceso de aprender a aprender y el maestro como figura cardinal en el desarrollo sociocultural de la nación. Esta reunión obedece a una lógica integradora, tal como correspondería a una visión interdisciplinaria acerca de la educación. De una educación dirigida al desarrollo de un sujeto creativo de profundo compromiso social. Quisiera que este libro cooperara con la visión de la individualidad y su formación especialmente en nuestra sociedad, pero también en otras. El conjunto de ideas presentado, pretende llamar la atención de personas que de una forma u otra, se interesan por los problemas del desarrollo humano. La forma en que la sociedad vive y se desarrolla, guarda notable relación con la forma en que se educa y aprende.

GLORIA FARIÑAS LEÓN



*"... no hay elección técnica que sea socialmente neutra..."*

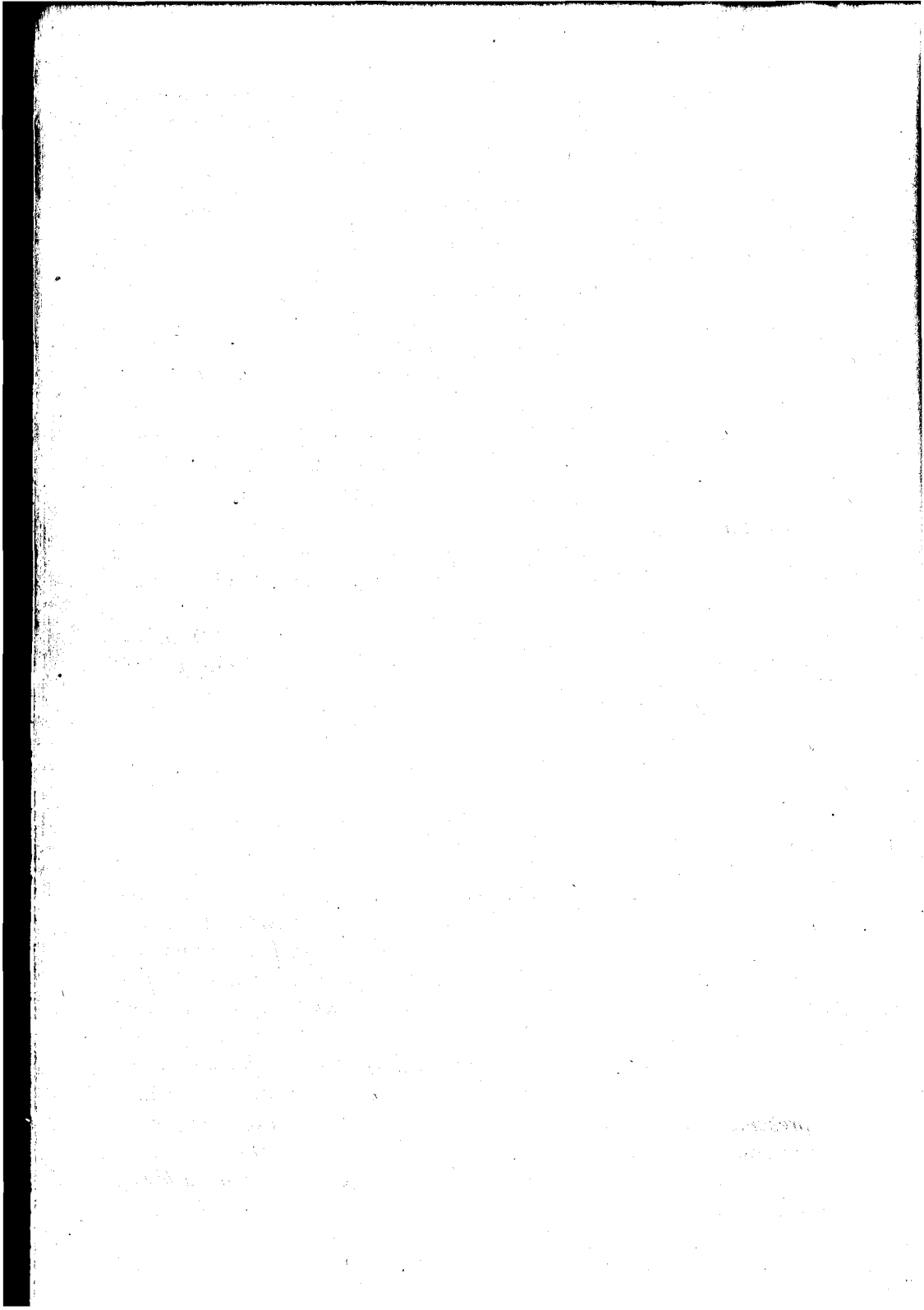
*P. BOURDIEU  
(2004, p. 88)*

*"Las ciencias sociales no son un grupo de estudios diversos sino un solo estudio de una sola y creciente sociedad, por muy varias y diversificadas que puedan ser sus ramas".*

*J. D. BERNAL  
(1986, p. 250)*

*"¡Cuántos errores, callejones sin salida y crisis de la ciencia se podrían haber evitado si los científicos hubieran estado armados con una metodología que reflejase auténticamente la realidad dinámica de la naturaleza, en lugar de entrar en conflicto con ella a cada paso!"*

*A. WOODS Y T. GRANT  
(2004, p. 407)*



## PARTE I

# BASES TEÓRICO METODOLÓGICAS PARA UNA CONCEPCIÓN INTERDISCIPLINARIA DEL DESARROLLO HUMANO

*L*as dinámicas de subjetivación de la cultura constituyen uno de los temas centrales en los estudios actuales sobre el desarrollo humano, tanto a escala personal como social. Sin embargo, estos trabajos durante un largo periodo se vieron limitados en su alcance por el predominio del pensamiento positivista en la psicología y otras ciencias sociales, que trajo consigo el reduccionismo, los enfoques dicotómicos que hiperbolizaban determinadas condiciones o procesos en detrimento de otros, etc. La resultante final de dichas restricciones fue una visión lineal y simplificadora de los procesos del desarrollo, característica de las distintas corrientes en psicología —salvando las distancias entre estas—, del conductismo, el psicoanálisis, el cognitivismo, el constructivismo, entre otras. Aún el enfoque histórico culturalista, nacido de una epistemología dialéctica, se vio afectado por estos esquemas de simplificación en algunos de sus seguidores. Estos puntos de vista tan arraigados en las formas de investigar, comprender y explicar el desarrollo de personas y grupos —pese a sus incontables aportes—, han hecho su última crisis a partir de la segunda mitad del siglo xx. Y en la actualidad, cuando los procesos socioculturales y socioeconómicos se han tornado aún más complejos, resultan muchas veces inapropiados.

En esta sección del libro me propongo plantear un encuadre para la reflexión sobre los problemas teórico metodológicos en el abordaje de las dinámicas del desarrollo humano, desde una perspectiva compleja. No pretendo presentar una teoría, pero sí un conjunto de argumentos que pienso, pudieran contribuir de alguna forma al progreso de un enfoque sobre el desarrollo, como el apuntado más arriba. Por otra parte planteo la importancia clave —tanto para el investigador y el profesional—, de tener conciencia

*sobre el papel político de la psicología en la sociedad, lo cual requiere una toma de posición ante la problemática que plantean las distintas líneas del pensamiento actual (la posmodernista, etcétera). Presento la epistemología histórico culturalista como un enfoque, capaz de vertebrar los aportes, de otras tendencias de pensamiento psicológico y de otras ciencias (perspectivas interdisciplinaria y transdisciplinaria), gracias a su naturaleza dialéctica. Además hago consideraciones sobre el cambio de la ética en la psicología y el instrumental del pensamiento complejo para el estudio del desarrollo humano (las unidades complejas de análisis y otras). La reconsideración de los indicadores del desarrollo humano y en consecuencia, la transformación de la concepción sobre la influencia educativa tradicional, son también temas primordiales. La consideración de las dinámicas de subjetivación apuntan a un destaque mayor del individuo en la sociedad, especialmente en la cubana. Estas son analizadas desde la óptica de la cultura y la educación.*

## ¿POR QUÉ PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD?

Cualquier idea dentro del campo de las ciencias sociales —particularmente en el caso de la psicología—, que pretenda como aspiración promover algún cambio social por muy pequeño que este sea, tiene que recurrir de alguna forma a la educación. Y es que la educación conduce el desarrollo humano. No obstante, este papel de la educación, que hoy nos pudiera parecer una verdad de Perogrullo, no fue evidente para la psicología y otras ciencias relativas a las transformaciones sociales, desde sus inicios. Pese a que fue enunciado de alguna forma por la filosofía marxista en el siglo XIX y por la psicología que siguió esta tradición de pensamiento desde principios del siglo XX, tuvo que recorrer un largo camino y toparse con otras interpretaciones (biologicistas, idealistas, etcétera) que se le han interpuesto sistemáticamente a lo largo de su historia como ciencia. Estas colisiones retrasaron la aceptación de este postulado. Son todavía algo reducidos sus logros a escala mundial, en comparación con la larga tradición de pensamiento y de experimentación que lo sustentan.

Aunque parezca de cierto modo absurdo, todavía a principios del siglo XXI existen sistemas de educación general, en países del primer mundo, que sucumben básicamente por la desconsideración de este principio o por su aplicación burda (España, Estados Unidos, entre otros). Esa premisa que parece tan simple entraña diversos dilemas que requieren solución tanto práctica como teórica. Este libro se aproxima a la delimitación de algunas de esas complejidades.

A través de la educación, puede propiciarse, en alguna medida, el progreso hacia una sociedad racional y fundada sobre valores humanistas. De la misma forma solo en este tipo de sociedad, basada en los mismos valores,

pueden la educación y el desarrollo convertirse en derechos inalienables de toda persona. Este pensamiento presente en el ideario de los patricios desde la fundación de la nación cubana hasta nuestros días, se reafirma en los hallazgos sobre el desarrollo humano realizados por las diferentes ciencias sociales, económicas, entre otras, y particularmente por la psicología.

Las organizaciones mundiales destacan cada vez más el papel de la educación en el desarrollo económico. J. Delors (1997) en la relatoría para la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, decía cosas muy similares a las que cito aquí del economista cubano J. L. Rodríguez (1996). Este último planteaba que “superada mayoritariamente la noción neocolonial de que desarrollo era únicamente equivalente a crecimiento económico, actualmente los temas que se discuten son otros” (1996, p. 188), y más adelante añadía que “...la noción de desarrollo abarca un proceso dinámico de crecimiento balanceado y autosostenido de la economía que asegure la estructura económica y social, capaces de garantizar la satisfacción creciente y estable de las necesidades materiales y espirituales de la colectividad humana en cuestión (*Ibid.* p.189).” Quisiera dejar claramente establecido desde el inicio, la importancia que concedo a la dimensión espiritual del desarrollo, sin desconsiderar las dimensiones restantes, aunque estas no sean el objeto central de mi atención.

La educación es el primer anclaje del sujeto en la cultura y a la vez responsable de todos aquellos anclajes ocurrentes en los diferentes períodos de la vida. Se reconoce la educación familiar como la primigenia, luego la educación escolarizada, la educación informal, la educación de sentido común propia de la vida cotidiana (pedagogía popular), entre otras formas que van tejiendo el entramado del enraizamiento cultural de la persona<sup>1</sup> a lo largo de su existencia. Toda transformación positiva en el desarrollo del ser humano, viabiliza su enraizamiento cultural.

Aún aquellos cambios sustanciales que provocan la evolución de las personas sin una evidente intención educativa tienen en su base, aunque

<sup>1</sup> Utilizo el término persona en este libro, como categoría social –no propiamente psicológica– para destacar al ser humano como individuo consciente –en su saber y actitud–, como individuo social real, como sujeto de las relaciones sociales. Sostengo una visión similar a la de S. L. Rubinstein quien plantea que “la introducción del concepto de persona en la psicología, significa ante todo que en la explicación de los fenómenos psíquicos se parte del hombre como ser material en sus correlaciones con el mundo (1964, p. 161)...”, no así de la posición psicologicista que atribuye el papel primario a las condiciones internas (inmanentes, etcétera). En el establecimiento de esas relaciones sociales concretas (nación, clase, familia, etcétera) es que el individuo se desarrolla como persona y como personalidad. Las características individuales de la persona y las que lo caracterizan como personalidad –aunque convergentes– no son equivalentes.

sea remotamente, alguna forma de educación. A. Maslow (1982), uno de los psicólogos más reconocidos de la llamada Tercera Fuerza, llamó "experiencias cumbres" a aquellas que producían profundas enseñanzas en la vida de las personas y giros significativos en esta. Dicho autor reconocía cómo la experiencia de su matrimonio con la fundación de una nueva familia, le había dado más sentido a su vida que los estudios universitarios. Pienso por esto y otras razones que no podemos afiliarnos a un concepto estrecho de educación, identificada exclusivamente con la educación planificada o escolarizada. Tampoco podemos perder de vista la autoeducación, cuya consecución es uno de los fines principales de cualquier forma de la educación. Es la autoeducación como contrapartida de la educación la que en definitiva puede sustentar el desarrollo humano, pues toda influencia requiere la convergencia dinámica de la elaboración activa del aprendiz, para incorporar el patrimonio cultural al acervo de su experiencia personal.

Toda sociedad trata de influir intencionadamente sobre las personas a través de diferentes planes y acciones<sup>2</sup>. Unas veces esas influencias propician el desarrollo, pero en ocasiones lo obstaculizan. En otras palabras, para que la educación ejerza una acción benéfica sobre el desarrollo personal debe reunir determinados requisitos. En distintos momentos del libro abordo esta cuestión. Por supuesto, aún la peor educación puede estimular el desarrollo, la mente humana es bastante maleable. Muchas de las personalidades más relevantes en la historia de la humanidad recibieron una educación tradicional, lo cual no fue óbice para alcanzar la estatura que los llevó a la gloria. No es insólito que las personas se desarrollen oponiéndose a la influencia educativa. En éste caso suele preponderar la autoeducación, pues frecuentemente se trata de personas fuertes y autodeterminadas. También ocurre lo contrario: no toda buena educación origina personas buenas o relevantes (F. Savater, 1997). La relación entre la educación y el desarrollo humano no obedece a una causalidad lineal o mecánica, esto habla en parte de la complejidad de esta relación. El hombre es activo, es decir, automotivado, imaginativo, creativo, y en estos procesos tienen lugar tanto fenómenos de atención consciente como dinámicas latentes de emergencia más espontánea e inclusive inconsciente<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> En Cuba son muy conocidos el programa *Educa a tu hijo* (A. M. Siverio, J. López y otros), el perfeccionamiento de los planes de estudio y programas de los diferentes niveles de enseñanza, distintos programas de entrenamiento laboral, el sistema de posgrado, etcétera. K. Gergen (1992), refiriéndose a las sociedades capitalistas habla de cómo las empresas que poseen los medios de comunicación saturan el yo de los espectadores tratando de "implantarles" patrones consumistas, entre otros.

<sup>3</sup> Aunque estas dinámicas tengan origen en la realidad, escapan en alguna forma del control plenamente deliberado.

Uno de los vicios fundamentales de la investigación educativa es dar por demostrado el valor de la experiencia realizada, ante un mero cambio en el comportamiento de los sujetos a expensas de la influencia educativa ejercida por el investigador. Pero este tipo de logro puede ser baladí. Habría que analizar las características de las transformaciones experimentadas por los sujetos y fundamentalmente, cuán medulares han sido para su desarrollo como personalidad, si es que se quiere hablar con rigor acerca de la eficacia de la educación. El problema de los requisitos de la educación y de los parámetros e indicadores del desarrollo humano tiene ciertas sutilezas que no pueden ser descontadas. Este es un asunto recurrente a lo largo del libro —sobre el cual propongo algunas respuestas— especialmente en los capítulos *¿Hacia dónde va la innovación educativa? Cultura y subjetividad. Dinámicas del aprender a aprender*, entre otros.

Mis consideraciones sobre la educación y el desarrollo humano no solo abarcan los problemas de la práctica, también trascienden a su construcción teórica desde la psicología en el ámbito de las ciencias sociales, lo cual comienzo a analizar en este primer capítulo para culminarlo en uno ulterior referido al problema de la interdisciplinariedad. La educación es una de las piezas fundamentales del rompecabezas que constituye la relación del ser humano con la sociedad. Tratándose de dinámicas de transformación social —no de constatación de fenómenos y procesos sociales— es muy difícil relacionar la psicología con la sociedad si no hablamos de la educación. Decía J. Bernal que “cada uno de nosotros es colocado desde su nacimiento en un sistema elaborado al que damos el nombre de ‘educación’...” (1986, p. 249).

La educación escolarizada anticipa en alguna medida lo que más tarde la persona realizará como trabajadora. La educación, aunque varíe su espectro de acción en el futuro mediato, continuará preparando al individuo para el mercado laboral. Una variante fundamental de la educación ocurre en el trabajo, aquí comenzó su historia en la comunidad primitiva. Pero esta era una educación integrada a la vida familiar, luego gremial y gracias a los mecanismos de desenclave de la modernidad ocurrió su separación e institucionalización (A. Giddens, 1997). Otras variantes son la educación laboral característica de la enseñanza general y la llamada vinculación de la educación con la esfera laboral, propia de la enseñanza profesional y la universitaria. Realmente la actividad humana hoy día es polimorfa, las actividades primigenias como el trabajo, el estudio y el juego, se funden entre sí (V. Liaudis, 1984), pues se puede estudiar trabajando, jugando, etcétera. Además, la persona para mantener la obra que produce —por muy pequeña que esta sea— y para mantenerse a sí misma a la altura de las exigencias de la época en que vive, requiere perpetuar su superación de alguna forma. Las diferentes organizaciones laborales han concebido muy



diversas formas de educación de sus empleados, una de las más valiosas es la educación *in situ*, es decir en el puesto de trabajo.

Hoy se habla de la educación permanente. También el trabajo en sí mismo educa, la compleja trama de interrelaciones entre las personas que concurren en los centros laborales contribuye al desenvolvimiento de las personas. El hallazgo de (H. Zuckerman, 1977) de que las posibilidades de ganar un Premio Nóbel aumentan para las personas que habían trabajado en un laboratorio donde otro hubiera ganado uno, hizo pensar a algunos psicólogos del desarrollo sobre las condicionantes implicadas en estos hechos. Pues una vez descontados el factible "efecto de halo" sobre los grupos de trabajo que pudieran favorecer la elección, el reconocimiento o visibilidad del grupo por encima de otros, etcétera, cabe pensar en un condicionamiento fundamental como el que propicia la oportunidad de la interacción con personas de estas características. Pensando en ejemplos más cercanos pudiéramos mencionar grupos como el Ballet Nacional de Cuba, nuestro equipo de béisbol, entre otros muchos grupos prestigiosos, donde las interacciones personales entre sus distintos integrantes pueden potenciar el desarrollo de los restantes. Podríamos pensar también de esa intereducación a escala macrosocial, de lo cual Cuba es un ejemplo. A Machado hablaba de la "otredad" de lo uno. Algunos psicólogos culturalistas (J. Bruner, 1997, P. Lacasa, 1994, entre otros) hablan de inteligencia distribuida —refiriéndose a la partición de papeles en los grupos—, comunidades de aprendizaje en diferentes contextos, etc. para la resolución colectiva de los problemas y el desarrollo de todos los participantes.

Luego de haber superado el modelo individual que fue asumido por las teorías del aprendizaje en occidente fundamentalmente durante la primera mitad del siglo xx<sup>4</sup> y también por la enseñanza en su práctica. La psicología pasó a los modelos que contemplaban necesariamente al Otro *partner*, como condición necesaria para el aprendizaje y el desarrollo. Se echaba por tierra el modelo robinsoniano entre otros, comenzando la era del aprendizaje en grupos, y más tarde del aprendizaje asistido por tecnologías y su teoría. La prevalencia de este nuevo modelo, dio a la psicología educativa una amplitud teórico y práctica extraordinarias, por dos razones fundamentales:

Primero, porque le permitió penetrar otros campos de trabajo. Los distintos ámbitos de la psicología se interconectaron con la psicología educativa al asumirse la terapia como proceso de educación y autoeducación, al

<sup>4</sup> Esto muestra los prejuicios de occidente en relación con los países del este europeo, principalmente la URSS donde desde el primer cuarto de siglo se produjeron las bases teóricas para el aprendizaje asistido por otro (coetáneo, etcétera), no todos los que hablaron posteriormente del aprendizaje en grupos reconocieron la primicia a estos autores.

posesionarse la psicología laboral de la orientación profesional desde una postura educativa, al extenderse la investigación educativa al ámbito laboral, etcétera. Todo lo cual ensanchó el espectro de reflexión y acción de la psicología educativa. Pudiera decirse que en algún sentido "toda psicología es educativa"<sup>5</sup>, pues la aspiración fundamental del psicólogo es contribuir al desarrollo humano, ya sea paciente, alumno o trabajador y para lograrlo requiere realizar alguna influencia formativa, teniendo en consideración los hallazgos científicos en este campo.

Segundo, porque la psicología educativa al postular, sobre la base de sus investigaciones, que es un determinado tipo de educación el que propicia verdaderamente el desarrollo humano, sienta las bases para una psicología general. La psicología educativa se ha salido de los marcos unilaterales, que la tradición científica internacional le había adjudicado usualmente como rama aplicada. Esto significa, que ella puede cimentar en cierto sentido, modelos de trabajo para los restantes campos de la psicología. Por tanto está en capacidad de proponer requisitos metodológicos transferibles de alguna forma a los diferentes ámbitos de estudio psicológico. Coincido con B. G. Ananiev, (1986), en que la visión de la psicología educativa como ciencia eminentemente aplicada cierra su alcance. Si bien psicología educativa ha tenido una trayectoria específica vinculada a la pedagogía, en el fundamento de la práctica, no es menos cierto que ahora sus horizontes están mucho más allá. Por eso, no faltan en este libro referencias —aunque sean breves porque no es mi objetivo en este trabajo— a la terapia, al aprendizaje situado en empresas, comunidades, etcétera.

El enfoque histórico cultural, tiene la primicia de haber colocado en el centro de atención la cuestión tocante a la relación educación-desarrollo, elevándola al rango de esencial a fin de la comprensión psicológica del ser humano dentro del contexto de la ciencia social. Para los histórico culturalistas la explicación del comportamiento humano como expresión de la personalidad e igualmente su mejoramiento, hay que encontrarlos en la relación educación-desarrollo. La explicación del curso del desarrollo humano en las ciencias sociales, especialmente en la psicología, solo puede alcanzarse en condiciones de educación, es decir a través de la intervención educativa (sea investigación-acción en las comunidades, la psicoterapia en la clínica, la educación en la escuela o en la institución laboral, etcétera). En la psicología histórico culturalista la intervención formativa ganó un espacio importante, precisamente por esta razón, porque podía operar en alguna medida con las condiciones que intervienen en el desarrollo para estimularlo de manera

<sup>5</sup> De la misma forma que toda psicología es también psicología social, etcétera.

esencial. La mediación en los procesos psicológicos a través de la intervención formativa para estudiar la génesis y desenvolvimiento de estos, cimentó la demostración científica del papel crucial de la educación en el desarrollo humano.

No podemos olvidar tampoco que el papel político de la educación, potencia a la psicología en esta función. El hecho de que la psicología pueda establecer requisitos para la promoción del desarrollo humano y para el perfeccionamiento de la educación, enriquece el papel político que esta ciencia puede jugar en la sociedad (formulación de estrategias educacionales o de desarrollo en general). Los psicólogos pudieran desempeñar un mejor papel en la promoción del desarrollo social en los diferentes niveles de la sociedad (país, localidad y otros), en la medida que ganaran una visión más integral del desarrollo humano, fuera del psicologismo característico de otras etapas de desarrollo de la ciencia y la profesión. En Cuba estas consideraciones son aún más importantes puesto que el socialismo es en esencia un sistema de propósitos educativos. No es solo por la fidelidad a las ideas de nuestros primeros patricios, que el estado cubano atiende de manera primordial el desarrollo de los potenciales de creación de todos los ciudadanos, sin distinción alguna. También por la naturaleza intrínseca de su sistema social.

Por otra parte, la psicología —especialmente la histórico culturalista— pudiera contribuir con las ciencias de la educación, en particular con la pedagogía, que según (L. Cánovas, 2002, p. 51) "... está emplazada por la práctica social al no dar respuesta a las exigencias y necesidades de la época...", lo cual, "...ha puesto en tela de juicio su condición de ciencia, su valor como guía de la actividad educativa y su lugar en el sistema de las ciencias contemporáneas". El fundamento científico del desarrollo humano se encuentra en la intersección cooperada de todas las ciencias de la educación, entre las que se encuentra la psicología.

El debate acerca de los requisitos psicológicos que debiera cumplir la educación para propiciar el desarrollo humano, incluye en la discusión la cuestión de la subjetividad y su lugar en el desarrollo social. Este tema de la subjetividad nos conduce a otras consideraciones, por ejemplo, cómo la cultura fundada a lo largo de la historia de la sociedad se encarna en el sujeto individual y el sujeto colectivo, y también en cómo este sujeto —individual y colectivo— le devuelve a la cultura una experiencia renovada y acuñada por su singularidad. Estas dinámicas de apropiación (subjetivación o personalización) del patrimonio cultural y de devolución creativa a dicho patrimonio la llamaré enculturación<sup>6</sup>. Este término

<sup>6</sup> Utilizo indistintamente los términos de enraizamiento cultural y de enculturación.

utilizado por (L. S. Vygotski, 1987) en el campo de la psicología, es retomado por mí a lo largo del libro.

Sin duda, subjetividad, sujeto ya sea individual o grupal encuentran en mi análisis un espacio importante, pues tratándose de la psicología y de la educación no se puede eludir esta cuestión. Se trata de una psicología que esclarezca, más que hasta el presente, cómo operan o deben operar los condicionantes socioculturales en los procesos de subjetivación. También de una psicología que esclarezca el lugar de la subjetividad en los procesos de desarrollo sociocultural. Esto implica por otra parte la concepción de una educación, que interpretando los hallazgos y postulados de esta ciencia —y otras ciencias humanas—, propicie el desarrollo del sujeto en sus plenas potencialidades como agente de desarrollo sociocultural y de sí mismo (K. A. Abulkhanova-Slavskaya y F. F. Abuljanov, 1989, entre otros). La noción de sujeto en nuestro enfoque, implica convergentemente la autonomía y la dependencia de los demás (L. S. Vygotski, 1987, E. Morin, 1994, F. Savater, 1997). En la concepción histórico culturalista el sujeto, no es alguien contenido en sí mismo, sino alguien que conquista su mismidad en comunión con sus congéneres y que la comparte éticamente con estos (G. Fariñas, 2002a).

El Comandante en Jefe Fidel Castro cuando se refería al desarrollo de la sociedad hacia un futuro mejor —en su discurso de clausura a la XXI Asamblea General de CLACSO y la III Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, celebrado en Ciudad de La Habana en octubre de 2003— decía que “...son ... esos factores subjetivos en los que pienso cuando digo que la conducta de los hombres hace retrasar la marcha de los acontecimientos” (p. 1888). Luego el problema de la subjetividad —y cómo tiene lugar la subjetivación— es para mí un centro de mira permanente. El desarrollo humano es precisamente el curso de la subjetivación y a la par la cristalización de esta en la obra cultural, lo cual da realce al sujeto como persona. La educación es una condición indubitable de ese desarrollo.

También decía J. Bernal: “...se trata de ciencias sociales prácticas en las que los hombres mismos *cambian* sus relaciones sociales justamente con el contorno material y descubren al propio tiempo los principios del modo de actuación de la sociedad. Se trata de la primera ciencia social plena, porque también aquí, como en las demás ciencias, la práctica y solo la práctica puede proporcionar una base verdaderamente sólida al saber humano (*Ibid*, p. 247)”. Las diferentes ciencias sociales —especialmente la psicología—, requieren ubicar la educación de alguna forma en su aparato teórico metodológico, tanto para la explicación o comprensión de las dinámicas del desarrollo humano, como para el esclarecimiento de las posibles

incidencias sobre el destino de este. La educación (llámese investigación acción, experiencia formativa, intervención educativa, experimento pedagógico y demás) es una de las formas fundamentales de práctica. En nuestro caso la educación es asumida como principio explicativo y no solo comprensivo, del desarrollo humano, asunción que requiere un análisis depurado de ambos aspectos en su conjunción dinámica. Como ya apunté, no se trata de cualquier educación y tampoco de cualquier desarrollo humano. Este es el terreno fértil para la psicología: descubrir las interioridades y particularidades de estas relaciones. La educación es el escenario natural de esta ciencia para contribuir al desarrollo sociocultural de la humanidad, pues la investigación debe tener no solo un fin teórico. Esto nos llevaría a la falacia. La ciencia debe tener un fin social de mejoramiento humano. La educación es la principal responsabilidad social de la psicología. Sobre todo en una nación cuya aspiración máxima del desarrollo humano es la del ciudadano culto, educado. La educación de las masas es requisito del desarrollo económico (F. Castro, 1990). La relación constructiva entre la cultura, la educación y el desarrollo humano ya es prácticamente axiomática.

## *LAS EXIGENCIAS SOCIALES EN LAS CONSTRUCCIONES TEÓRICAS DE LA PSICOLOGÍA*

**E**l conocido enfoque ciencia-tecnología-sociedad<sup>1</sup>, que estudia entre otros aspectos importantes las condiciones sociales de la creación científico técnica, plantea un conjunto de requerimientos a la construcción teórica, muy válidos también para aquellas dedicadas a los problemas del desarrollo humano. En particular me interesan los requerimientos para la psicología, cuyas construcciones teóricas —desde los inicios de su historia como ciencia— han tenido que contemplar obligadamente, el problema de la relación hombre-sociedad.

La solución del problema: cómo el hombre desarrolla su personalidad en sociedad y cómo la expresa socialmente, ha tenido tantas variantes como enfoques teóricos han existido en la psicología. Algunas de estas aproximaciones teóricas han tratado de eludir el problema y otras lo han abordado con mayor o menor completitud.

Las teorías más impactantes por sus aportes a la comprensión y explicación de los problemas del desarrollo del hombre o de lo humano (el conductismo, el psicoanálisis, la gestalt, el humanismo, el constructivismo, entre otros) no consideraron de conjunto la diversidad de condicionantes del desarrollo de la personalidad. Unas limitaron su enfoque a algunas de las condiciones y aspectos del desarrollo, hiperbolizándolos, en detrimento a veces del estudio de condiciones fundamentales para la comprensión y explicación de los fenómenos y dinámicas de la personalidad,

<sup>1</sup> O enfoque CTS.

como su historicidad. Otras, tratando de asumir el modelo de las ciencias naturales<sup>2</sup>, establecieron una visión reduccionista de lo psicológico.

La evasión de los problemas del desarrollo de la personalidad o su asunción parcializada por el conductismo, el cognitivismo y demás, entrañó en alguna forma la negativa a asumir posiciones historicistas. Aún los psicólogos del sí mismo y otros autores como G. Allport, que abordaron la personalidad desde posiciones humanistas desconsideraron esta cuestión, pues estudiaron fundamentalmente a los adultos.

Otro de los aspectos pobremente abordado fue la relación hombre-sociedad. A la mayoría de las corrientes psicológicas nacidas y desenvueltas en el siglo pasado, le interesaba básicamente el tiempo biográfico del sujeto, al margen del tiempo histórico (generacional). Lo que alcanzó mayor atención en estas corrientes de pensamiento fue cómo transcurría el tiempo íntimo del sujeto entre otros, su desenvolvimiento en el micromundo de la familia, el grupo laboral. La dimensión temporal referida a la vida socialmente útil –en correspondencia con las exigencias culturales de la generación– y la trascendencia de esta para el desarrollo de la personalidad, no fue tomada como condición fundamental.

Claro, la psicología social fue abordando paulatinamente los problemas de los grupos, los prejuicios sociales, el rumor, la propaganda y sus efectos en la persona, pero sin integrar verdaderamente, el desarrollo personal y la evolución social en una concepción sistémica. Todavía en la academia, las psicologías social, educativa, laboral y de la salud, entre otras, son estudiadas como disciplinas independientes, que se reparten conceptos intocables<sup>3</sup> para las restantes. Por ejemplo, el estilo de vida suele estudiarse en psicología social, no obstante este es crucial para comprender los efectos de la educación en el desarrollo humano, lo que corresponde a la psicología educativa y del desarrollo. También ocurre a la inversa: el desarrollo potencial generado por la educación, estudiado casi exclusivamente por la psicología educativa y del desarrollo, es fundamental para comprender la evolución de los grupos, comunidades o la sociedad hablando a escala macro-conceptual. La psicología social es considerada entre las ciencias sociales (J. L. Martín, 1999), sin considerar su tradicional desatención al desarrollo humano en sus distintas dimensiones, más estudiadas por la psicología educativa. Por otra parte, la psicología educativa es considerada dentro de las ciencias de la educación sin tener mucho en cuenta el viejo hábito –que por fortuna ha

<sup>2</sup> Asumiéndolas como paradigma de rigor (ciencia “dura”).

variado—, de desatender la problemática social (por ejemplo en la teoría del aprendizaje).

Una buena parte de las teorías que abordaron de alguna forma el desarrollo sustentaban su comprensión principalmente en: la enajenación de la persona y el elitismo, los cuales tomaron cuerpo en diferentes modelos de comportamiento humano. Entre otros: el hombre como ser pasivo (reactivo) sometido a los estímulos del medio (conductismo y algunas variantes del neoconductismo); el hombre como ser dominado por los instintos, inclinaciones o debatiéndose con estos (psicoanálisis); el hombre elegido o excluido, según el veredicto de los tests (psicología diferencial, psicología de la inteligencia), que tenían como función principal la clasificación de las personas para su selección. También surgió entre dichos sistemas teóricos, la necesidad de estudiar al ser humano como un sujeto creador (humanismo, constructivismo) pero los indicadores del desarrollo de la creatividad, se refirieron principalmente a la realización personal (autorrealización en caso del humanismo), destacando principalmente el nivel íntimo o de micro-grupo. Fueron numerosos los subterfugios que tuvieron que inventar esos investigadores para colocar las piezas más importantes del gran rompecabezas humano, pero en la mayoría de los casos se podía apreciar algún grado de artificialidad en las soluciones. El concepto de desarrollo se hallaba sesgado por la percepción que tenían los teóricos sobre las formas de enajenación social y a la vez una suerte de fatalismo para la realización humana.

Si analizáramos esas ideas científicas dentro del contexto sociohistórico y socioeconómico en que surgieron y alcanzaron su esplendor, veríamos que era una época en la que el capitalismo florecía a expensas de la enajenación del ser humano —ya fuera capitalista o trabajador— con respecto al trabajo y sus frutos. No obstante, las teorías formuladas por los psicólogos, no consideraban aún el incremento notable de la marginalidad que tendría lugar más tarde, con respecto a los recursos culturales y por ende con respecto a las posibilidades de desarrollo personal. Tampoco sus fundadores pertenecían a clases sociales marginadas económicamente<sup>4</sup>. El pensamiento humanista antológico en la psicología occidental (la denominada Tercera Fuerza, el psicoanálisis, etcétera), surgió en buena medida, en consultorios clínicos donde accedían mayoritariamente sujetos

<sup>3</sup> Recuerdo el asombro y hasta el rechazo de algunos colegas cuando en un evento sobre psicología de la dirección hace alrededor de diez años, hablé de las posibilidades de estudiar las zonas de desarrollo próximo de los sujetos en contextos laborales.

<sup>4</sup> Sin olvidar que psicólogos eminentes como S. Freud y V. Frankl, entre otros, fueron perseguidos por los nazis y que este último padeció el horror de los campos de concentración y los estudió.



de la clase media o alta. Es conocido que J. Piaget —el precursor el constructivismo—, elaboró su teoría basándose en las observaciones que hacía de sus hijos, que no eran por cierto de la capa de pocos recursos. Teorías de esta índole —a pesar de la trascendencia que hayan podido tener para el desarrollo del pensamiento psicológico y de otras ciencias—, solo podían aportar datos e ideas parciales o aisladas acerca del potencial de desarrollo humano. Después de todo tienen la justificación de la epistemología secular.

Dichas teorías asumieron la desigualdad entre los sujetos como algo dado naturalmente y se especializaron en el estudio de las condiciones del desarrollo actual de estos, favorables para unos y desfavorables para otros. No exploraron qué ocurriría con su desarrollo si se transformaban sustancialmente las interacciones entre los sujetos a consecuencia de un cambio en su situación social, por tanto no consiguieron develar las condiciones generales que colocaban (o descolocaban) a las personas en posiciones ventajosas para su desarrollo personal. Atribuyeron este a la condición humana inmanente en que se fundamentaba el liberalismo individualista. “El desarrollo de la ciencia, progresivo en sí mismo, conduce de continuo a ‘veleidades reaccionarias’ ... lo cual puede estar condicionado, de un lado, por las premisas filosóficas insuficientes de aquellos que evalúan su desarrollo objetivo y, por otro, por las condiciones sociales en que desenvuelven su actividad...” (1989, p. 80).

Ha sido muy largo el camino recorrido para llegar a una concepción más completa del hombre en desarrollo, a una visión sistémica de las condiciones del desarrollo humano. Hasta el día de hoy, ha sido básicamente la visión histórico cultural en sus distintas vertientes de pensamiento (L. S. Vygotski, S. L. Rubinstein, y otros autores), la que atiende centralmente el problema apuntándolo desde la raíz del análisis, en una perspectiva compleja, dialéctica. En este caso la relación entre lo social-lo personal como problema científico, puede ser comprendida o explicada mayormente, solo si se estudia en la mediación dinámica de las restantes condiciones y dimensiones del desarrollo humano. Es decir, para su mejor y más completa comprensión requiere ser atravesada por el análisis de su relación con el tiempo histórico-tiempo biográfico; lo biológico —lo cultural— lo psicológico; lo espontáneo-lo dirigido; lo actual-lo potencial; lo presente-lo futuro-lo pasado; lo reproductivo-lo creativo; lo consciente-lo inconsciente; entre otros (G. Arias y G. Fariñas, 2002). Es decir, no puede ser totalmente comprendida o explicada aisladamente, si no en convergencia dinámica con las demás relaciones que la median para condicionarla de alguna manera.

Para los fundadores de esta concepción y sus partidarios, la comprensión y explicación de los fenómenos humanos debe tener lugar, desde su contexto histórico cultural, pues el desarrollo de la humanidad<sup>5</sup>, obedece a estos dos grupos de condiciones: las históricas, es decir, cómo a lo largo del tiempo el ser humano en calidad de especie o de sujeto singular llegó a ser lo que es (evolución filogenética y ontogenética) y las culturales, referidas a cómo el hombre construye esa historia (se desarrolla) en la cultura en que vive gracias a la interacción y cooperación con sus congéneres. En este caso el tiempo y el espacio culturales dejan de ser simples coordenadas de referencia como pudieron serlo en otros enfoques, para convertirse en constituyentes de la subjetividad.

No es casual que el sistema de categorías y principios de este enfoque, se caracterice por su carácter macroconceptual, por su carácter sistémico —abarcador del sistema de condiciones externas e internas del desarrollo— al margen del tradicional psicologismo. Esta concepción —o quizá mejor cosmovisión—, aunque nacida en la psicología tiende a ser transdisciplinaria. De esto son pruebas, principios tales como situación social del desarrollo, el carácter activo del sujeto, las zonas próximas de desarrollo, entre otros. Estos exigen del científico o profesional un análisis de cómo el hombre obra su personalidad, en cooperación con otros que encarnan como él, la pertenencia a un momento histórico y a una cultura determinados. Sobre esto vuelvo con mayor detalle en otro capítulo.

L. S. Vygotski, fundador principal del enfoque, no aceptó como válido, por ejemplo, el concepto de socialización<sup>6</sup> utilizado por otros autores. Sobre esto decía:

“... a diferencia de Piaget, estimamos que el desarrollo no va en dirección de la socialización, sino hacia la conversión de las relaciones sociales en funciones psíquicas... Nosotros preguntamos cómo el colectivo crea —en uno u otro niño— las funciones psíquicas superiores”. (L. S. Vygotski, 1987, pp. 162-163).

Entender el desarrollo del individuo como un proceso de socialización o entenderlo como proceso de personalización (o subjetivación) de la cultura<sup>7</sup>, tiene gran trascendencia para las ciencias humanas, pues son alternativas que implican concepciones y modos de hacer diferentes, hablando desde el punto de vista de los valores teóricos tanto epistémicos como

<sup>5</sup> Entendido este como los saltos revolucionarios o de calidad no las meras acumulaciones de cambios en el progreso humano.

<sup>6</sup> Este análisis crítico se refiere al término socialización en su acepción de génesis (en la ontogenia), no a su utilización para designar la participación o la forma de compartir experiencias en un grupo.

<sup>7</sup> Dada al hombre a través de las relaciones sociales y transformada por este en recursos psicológicos.

éticos. Con cierta frecuencia los sociólogos cubanos hablan, por ejemplo, del "perfeccionamiento del sistema socializador" como si la misión de la educación tanto formal como informal fuera convertir al ser humano en social. Cuando de conversión del ser humano se trata pienso que debería hablarse sistema de enculturación. Pareciera caprichoso y hasta trivial este comentario, pero es que entraña sutilmente una diferencia esencial en la concepción y realización de la influencia educativa a través de la academia y los demás medios sociales que se encargan de educar y hacer llegar la cultura a los ciudadanos.

Asumir el concepto de socialización, típico de las corrientes de pensamiento no historicistas y no culturalistas (D. García, 1997) significaría asumir, en buena medida la idea de que lo social es un peldaño que el individuo debe alcanzar todavía y que por tanto le es ajeno, cuando el peldaño a alcanzar es en realidad el de ser humano culto. La educación tradicional hace suyo el concepto de socialización, con lo cual justifica su desconfianza habitual en el aprendiz cuando dice "no se ha socializado", cuando debiera decir "todavía no ha alcanzado el desarrollo cultural requerido", lo cual implica también una cultura ética.

El concepto de socialización justifica además la estandarización de la influencia educativa y la homogeneización de las expectativas sobre los estudiantes cuando reclama respuestas estereotipadas y huecas siempre que respondan a "los cánones aceptados por las disciplinas", aunque detrás de estas acciones magisteriales se halle la intención de domesticar más que de despertar el pensamiento, la autoestima y la acción verdaderamente comprometida del sujeto. Los políticos también suelen justificar con esto la marginalidad de todo aquel, que no pudiendo enraizarse en la cultura por falta de oportunidades de acceso a esta —gracias a políticas elitistas en la educación—, delinque. La delincuencia es para muchos políticos el resultado de la manifestación de una naturaleza instintiva intrínseca, que no ha sido capaz de socializarse por razones inmanentes al delincuente, cuando en realidad se debe a sus malas políticas de exclusión de la cultura. Para ellos la delincuencia es tan intrínseca a la condición del individuo como pueden serlo los genes. Cuando los ciudadanos están convencidos de que su difícil situación la producen ellos mismos, la sociedad queda libre de toda responsabilidad (M. A. Solano, 2004, p. 35). Por tanto el concepto de socialización encuentra en estos casos todas las posibilidades de preferencia y argumentación. P. Bourdieu apuntaba la importancia de "...ponerse en guardia contra el efecto del destino por medio del cual la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdad natural" (2004, p. 227).

En cambio, asumir que el sujeto<sup>8</sup>, es eminentemente social desde su origen y nacimiento, que por tanto no tiene que conquistar este escaño, nos obliga replantearnos la naturaleza de las transformaciones que ocurren durante el desarrollo. En numerosos estudios (H. Wallon, 1964; L. I. Bozhovich, 1976, entre otros) se pone de manifiesto cómo ocurre la individualización o mejor, la personalización de la cultura a través de las relaciones sociales. La conquista del escaño de hombre culto sustituye la vieja propuesta de cómo el aprendiz se convierte en un ser social. El logro de la independencia en el desarrollo a través de la personalización, lleva consigo otros requisitos de valor, porque la independencia, la libertad tiene como límite al otro ser humano, lo cual exige responsabilidad mutua. La construcción de la identidad humana en calidad de personalidad, implica momentos de separación del otro (u otros), en tanto no lo identifica como su idéntico, sino como su complemento o contestatario para la vida en sociedad. El grupo requiere cierta unidad: la cooperación, pero a su vez heterogeneidad: la participación de diferentes personalidades, lo cual da una riqueza inacabable a la comunidad.

Esta óptica al partir de percepciones no microscópicas sobre el ser humano y su desarrollo como es la concepción del desarrollo de la personalidad y no de procesos aislados<sup>9</sup>, también aproxima la psicología a otras disciplinas, para una negociación del conocimiento. En este proceso de intercambio pienso que se deben atender las dinámicas esenciales que entretejen el desarrollo humano, por una parte el enraizamiento cultural y por otra, la subjetivación de la cultura. Ambos procesos entran en la vez la integración y la separación del hombre con respecto a la cultura durante la interacción social. La cultura necesita de esa subjetivación, porque son las personalidades bien definidas como individualidad las que mejor pueden enriquecerla. La subjetivación implica entonces compromiso social con el desenvolvimiento de la cultura<sup>10</sup> y de los demás, no una actitud egoísta.

La manifestación fundamental del desarrollo, desde este punto de vista, es la obra humana construida por el sujeto de forma única e irrepetible (su naturaleza creativa). Acción esta de devolución —personal o grupal a

<sup>8</sup> Utilizo el término "sujeto" para destacar el papel activo de la persona y el de "personalidad" para señalar por una parte, el sistema estructural-funcional cognitivo-afectivo más complejo y organizado de esta y por otra, su estilo propio, original de estructuración y comportamiento.

<sup>9</sup> En todo caso como procesos de la personalidad.

<sup>10</sup> Entendida aquí como la obra humana en su sentido más diverso: desde la ideología, la imaginaria y el arte hasta las conquistas de la ciencia y la técnica, sin desconocer al hombre como parte de ella y su sujeto creador.

la propia cultura— y de engrandecimiento personal. El sujeto transformando el mundo se transforma a sí mismo, decía en otras palabras C. Marx en sus conocidas *Tesis sobre L. Feuerbach* (1955). Esa acción transformadora creativa, lleva el sello inigualable de cada persona. El problema de las manifestaciones del desarrollo (sus parámetros e indicadores), encontrará espacios sistemáticos en este libro, en cada oportunidad con niveles de concreción e integración diferentes, comenzando por los de mayor nivel de generalización y abstracción, tratando de no violentar la integración de los mismos.

El fomento del desarrollo y de los estudios acerca de este, se centra en alguna medida en cómo el sujeto se enraíza<sup>11</sup> en la cultura, lográndose así como individualidad culta<sup>12</sup>, independiente y creativa, es decir como personalidad. El desarrollo implica, la conjunción dinámica de las posiciones independientes o creativas del sujeto que lo diferencian de los restantes miembros de la comunidad y también, de las dependientes o reproductivas que hablan de cómo este acoge y conserva el patrimonio de la humanidad. En resumen, se trata de la reproducción creativa<sup>13</sup> de la cultura, no de la repetición ingenua, poco intencionada del individuo que se adapta de modo pasivo para ser aceptado socialmente. Es por todo lo anterior, que la paradoja fundamental del desarrollo humano, en este enfoque se manifiesta por la relación de dependencia e independencia<sup>14</sup> que se establece entre el aprendiz y el su educador<sup>15</sup> (L. S. Vygotski, *Ibid.*, t. 2, F. Savater, 1997, entre otros), en el proceso de enraizamiento cultural. En otras palabras, por la forma en que el sujeto del desarrollo construye su independencia a partir de la dependencia de los otros, en el curso de la educación<sup>16</sup>. Aunque para autores como J. Bruner, las concepciones de Vygotski sobre el desarrollo humano “sabe tanto a liberalismo del siglo xx” (1998, p. 150), las ideas de Vygotski sobre la independencia se proyectaron sobre la praxis de nuevas

<sup>11</sup> Este concepto de enraizamiento en la cultura, quizás uno de los más importantes de la teoría no ha sido suficientemente desarrollado por los seguidores del enfoque.

<sup>12</sup> Ver a la persona como alguien culto, implica como ya apunté sucintamente cultura en valores.

<sup>13</sup> Aunque en el aprendizaje, de la ortografía por ejemplo, hay que apropiarse las reglas tal como están definidas, una enseñanza montada sobre el modelo en cuestión, trataría que los educandos recrearan las reglas, en aras de favorecer la construcción relativamente independiente del conocimiento, pero adecuándose y respetando la herencia cultural (las normas).

<sup>14</sup> La construcción de la independencia en este caso siempre estaría asociada al modo creativo de cada cual.

<sup>15</sup> No podemos olvidar que ese otro que actúa como educador —una persona de mayor edad, un coetáneo, u otro—, también aprende.

<sup>16</sup> Entendida esta en su sentido más amplio, no estrictamente la educación escolarizada.

ideas sobre las relaciones sociales donde la libertad de Uno incluía el compromiso con el Otro<sup>17</sup>.

La educación, es en este enfoque el punto de partida para analizar el desarrollo humano en cualquiera de sus contextos de ocurrencia posibles. Siempre que queramos conocer a un hombre debemos estudiar cómo fue educado o se está educando. La educación tiene gran parte de la responsabilidad en el enraizamiento cultural del sujeto, conduciendo el desarrollo de este. También el sujeto cimienta activamente su desarrollo, lo cual exige de sí mismo la educación, ahora: autoeducación.

La cultura, para desarrollarse necesita de verdaderos autores, de personas comprometidas y de obras creadoras. La ausencia de creaciones valiosas espirituales o materiales, produce la reproducción no crítica, pacata, de la herencia cultural, su detención no su enaltecimiento. La marginación social es resultado, entre otras condiciones ajenas al sujeto marginal<sup>18</sup>, de la falta de compromiso sociocultural. La marginación, estereotipa la persona en sus roles dentro de los espacios culturales, siendo la estereotipia una forma de enajenación. En estos casos el sujeto priva a la sociedad de su aporte singular, y a la vez, se ve privado de la acogida social.

Es necesario destacar la arista histórica del desarrollo humano junto a la cultural, pues la visión de que el tiempo biográfico y el tiempo histórico tienen un determinado engranaje, no es simplemente una característica más de este enfoque, es tal vez una de las más emblemáticas del mismo. El hacer a tiempo o quedarse rezagado con respecto a las exigencias sociales de la época que nos tocó vivir o de las tareas que tuvo o tiene una determinada generación, es de gran significación para el desarrollo humano. No pocas veces personas que llegan a la tercera edad sin haber cumplido con la obra de la vida, visitan el consultorio del psicólogo, pues sienten insatisfacción porque el tiempo irreversible y "ya no están a tiempo de..." realizar lo que ellas hubieran debido o querido hacer.

La necesidad de un desarrollo social sustentable para no poner fin a la historia de la civilización, hace que el ser humano como agente activo precise aglutinar las diferentes condiciones —materiales y subjetivas—, que le permiten propiciarlo. A fin de lograrlo tiene que saber, entre otros aspectos, sostenerse a sí mismo en una perspectiva subjetiva abierta y

<sup>17</sup> Aunque el estalinismo frustrara la difusión de las mejores ideas y prácticas sobre el desarrollo humano, la concepción que sustentó la "utopía" de Vygotski se apoyó claramente en el ideario marxista sobre el progreso social.

<sup>18</sup> Se sabe que en la sociedad dividida en clases, aquellas que son desposeídas son marginadas en sus derechos inalienables de ciudadanía.

prospectiva, la cual sería mi centro de atención. En el análisis que realizo posteriormente sobre el principio de la situación social del desarrollo, profundizaré este tema destacando sus aristas espirituales sin perder de vista como el sujeto se enclava en las diferentes relaciones que se dan en una sociedad. También en la visión culturalista constructivista como la de J. Bruner, se encuentra la idea del valor de la creación para la teoría del desarrollo cuando expone que el poder para recrear la realidad, para reinventar la cultura, es el punto donde una teoría del desarrollo debe comenzar su discusión sobre la mente (1997 y 1998). Añadiría, desde la vertiente historicista del culturalismo que el proceso de enculturación —o de enraizamiento cultural como también lo denoto en este libro para utilizar las palabras de Vygotski—, explica el origen y desarrollo la mente a través de esa reinención, pero partiendo de la posición material y cultural que el sujeto ocupa en la sociedad en que se educa y construye su historia personal.

Esta historia personal como ya dije de alguna forma, guarda un nexo intrínseco con la historia a nivel macro (de la sociedad a escala local y mundial). Además, con la historia de sus coetáneos con los cuales comparte (amigos, pareja, compañeros de estudio o de trabajo, vecinos, y otros), con la historia de las generaciones que lo educan (ya sean entre otros padres, maestros, próceres) y lo gobiernan o le dan empleo como trabajador (dirigentes estatales, comunitarios, institucionales, etcétera). Incluyo en las generaciones que lo educan a personajes de la historia patria, científica, artística, técnica que tienen significación espiritual relevante y que actúan como modelos de aprendizaje. Son historias concatenadas compleja y dinámicamente, que hacen que cada ser humano ocupe la posición única e irrepetible que le ha tocado ocupar en el espacio y el tiempo en que vive. A partir de esta trama compleja de relaciones humanas que se sustenta en una base material (de clase social), es que el sujeto del desarrollo puede asumir una posición creadora-reproductora, para dar continuidad originalmente a su desenvolvimiento como personalidad.

### **La postura del científico y del profesional**

Es imposible resumir en pocas palabras, los valores (éticos, epistemológicos, ideológicos) asentados en el cuerpo teórico metodológico del enfoque histórico cultural, en su utopía para la dirección del desarrollo humano desde una concepción científica explicativa y comprensiva de este (G. Fariñas, 2002a), pues son muchas y variadas las fuentes de dicho enfoque y por ende de los datos que han arrojado sus investigaciones.

No obstante, quisiera apuntar algunos valores presentes, ya sea de manera explícita o implícita en él, que pueden servir a fines de su prosperidad como epistemología transdisciplinaria, para pensar sobre el desenvolvimiento espiritual y material!<sup>19</sup> del ser humano.

Pienso que este enfoque tiene una visión ética más apropiada para la dirección del desarrollo humano en su dimensión espiritual. A diferencia de los enfoques tradicionales, no pretende solo la constatación del desarrollo, sino hacer una propuesta de cómo conducirlo cambiando la posición cultural del sujeto en la sociedad. Por eso pienso que para los autores de esta tradición de pensamiento, la teoría del desarrollo humano no podía partir de una posición comprensiva en la ciencia, sino mucho más. No se trata de justificar o de destacar el actual *status quo* de incultura y falta de oportunidades de la mayoría de los seres humanos, como una de las condiciones del pobre desarrollo de estos y tampoco de remedios parciales u ocasionales al mismo. El enfoque histórico cultural fue el primero en la historia de la psicología en plantearse el desarrollo en escala mayor.

Todo investigador o profesional, aunque no logre plena conciencia de ello participa acorde con su ideología, de una forma más o menos activa en la construcción de la sociedad, máxime el científico social. Este no es un ente aislado que puede vivir de forma narcisista para satisfacer sus necesidades individuales de explorar lo desconocido. Para el enfoque histórico cultural, existe una determinada ética de la ciencia, aunque no haya sido abordada explícita y estructuradamente en la obra de sus clásicos y seguidores. Los enfoques psicologizantes del desarrollo humano obedecen a una determinada posición ideológica de los científicos que los respaldan, que trata de obviar los condicionantes de clase o grupo social que intervienen en él, para adjudicárselo principalmente a la biología y la psique inmanente del hombre.

No estoy tratando de la antigua posición dogmática, dicotómica de ciencia burguesa o ciencia socialista, sino de que en un descubrimiento científico y en su aplicación en la técnica subyace una concepción ideológica determinada que no podemos desconocer. Se trata de que la ciencia y el científico no son ingenuos y es la conciencia de la ciencia lo primero que debemos identificar y valorar en la investigación, teorización o práctica científicas. Es la participación activa en la creación a escala social y no solo individual, la naturaleza interdependiente de ambas aristas de la creación, el valor que rige el bienestar humano. También esta puede ser la ética de las ciencias humanísticas, en particular de la psicología (G. Fariñas, 2002a).

<sup>19</sup>No es casual, que una línea de los discípulos de Vygotski estudiara los problemas de la materialidad y la materialización del conocimiento en el proceso de formación de las acciones mentales de pensamiento, percepción, atención, etcétera.



Decía C. Delgado que "un momento de suma importancia está relacionado con la atribución de valor a la razón para servir de fundamento a la moralidad humana. Este es un punto determinante para comprender los fenómenos de deshumanización en la ciencia contemporánea, así como la revolución científica que tiene lugar en nuestros días (2003a, p. 21).

En el caso del enfoque histórico cultural, el ideal del ser humano es el ciudadano que participa activa y creativamente en la construcción de la obra social, en colaboración con los otros no solo en vecindad con estos. En otras palabras, en los grupos de aprendizaje (escolares, comunitarios, laborales y demás) la colaboración que ensancha las potencialidades un sujeto particular no debe darse al margen del ensanchamiento de las potencialidades de los demás y viceversa, lo cual se logra en participación colaborada. La potencialidad no es algo estático y dado como don divino o de casta, es algo que todo sujeto construye en un proceso de construcción social cooperada, aún aquellos discapacitados o en desventaja social. Esta es la utopía que da sentido a la aspiración de desarrollo humano en el enfoque histórico cultural.

Interpretando las aspiraciones de Vygotski, creo que este enfoque tiende a plantear la necesidad de un sistema nuevo de relaciones, en las comunidades de aprendizaje de los distintos contextos en que puede acontecer el desarrollo humano. En otras palabras, pienso que el enfoque histórico cultural pudiera ofrecer una nueva perspectiva al científico para su participación constructiva en la sociedad. Esa perspectiva consiste en poner la ciencia social al servicio de la promoción del desarrollo de la cultura, esclareciendo las vías para lograr el desarrollo espiritual de las personas que integran los diferentes grupos sociales de aprendizaje. Muchos investigadores se alían en la idea de que "la imagen del *homo economicus* que se guía por el interés de obtener beneficios, a pesar de que sea a costa de de la desigualdad *natural* que se presupone entre los humanos para alcanzarla, está lejos de ser aceptada a partir de una perspectiva ética. Reducir las relaciones sociales a esos intercambios es inaceptable. El economicismo no puede ser la única gran narrativa válida..." (J. G. Sacristán, 1999, p. 261)<sup>20</sup>.

Las prácticas mencionadas anteriormente marcarían los derroteros de la conciencia y del compromiso social de la ciencia (E. Morin, 1999a). Ciencia que infiltraría sus postulados y comprobaciones hasta influir en la vida cotidiana elevando la elaboración del sentido común en los ciudadanos de cualquier cultura. Esta concepción del desarrollo humano tendrá

<sup>20</sup> La traducción es mía.

pleno florecimiento en aquella sociedad, como la cubana, que pretenda ejercer una influencia benéfica sobre el desarrollo de las personas sin distinción de derechos. Solo de esta forma pueden concebirse verdaderas comunidades de aprendizaje.

Es prácticamente imposible tratar de explicar las peculiaridades de este enfoque sin comprender, las circunstancias históricas en que este tuvo origen y esplendor. No puedo separar las regularidades de la concepción psicológica formulada por Vygotski, de su vida científica incorporada a las tareas de desarrollo de una sociedad, porque en esto radica en gran parte su característica emblemática y por otra parte porque estaría negando la propia lógica de pensamiento del autor. En el mundo ninguna otra psicología, como la psicología soviética (histórico culturalista) se había producido en tamañas condiciones sociales.

Vygotski como precursor, participó de la epopeya de construir intencionadamente la sociedad soviética, cuyo programa proclamaba la posibilidad y necesidad de que los ciudadanos pudieran desplegar sus potencialidades plenamente, aunque después este proyecto se apartara de su camino inicial. Fue fundador no solamente de ideas, también de grupos de profesionales e instituciones que pretendían y trabajaban en pro del desarrollo humano individual y colectivo.

Cada paso de su obra teórica se hallaba retado por la práctica social, en su sentido amplio, y esta era tomada como criterio de verdad. La atmósfera científica en su país tanto la que le anteciedera como en la que se desarrolló su obra, ponían en primer plano los vínculos entre la filosofía y las ciencias particulares y entre la teoría, la realidad social y su transformación. Se trataba no de contemplar el mundo sino de transformarlo, máxima fundamental del pensamiento de orientación materialista dialéctica que Vygotski asume como suyo en su metodología de investigación científica. Él diría que la enseñanza lleva detrás de sí al desarrollo, lo conduce, no lo contempla. Comparto la idea de (M. F. Yarochevski y N. S. Gurguenidze 1996), sobre la concepción de Vygotski sobre la historia de la ciencia —en particular la historia de la psicología—, sus detenciones y saltos cualitativos, a partir fundamentalmente de la relación compleja y dinámica entre la práctica social y la teoría científica, lo cual no implica desconsiderar planteamientos como los de T. Khun entre otros autores, con respecto a la evolución del pensamiento científico.

Para Vygotski, la investigación en general y la suya en particular, eran un tipo de práctica social. Su teoría surge ante las demandas sociales, en un país que funcionaba centralizadamente con objetivos y tareas muy claros de transformar la realidad, como dije anteriormente no de contemplarla. Por esta razón la psicología comprensiva de su época le resultaba insuficiente, tenía

que ir más allá, tal como lo demandaban sus tareas científicas, surgidas en la actividad social más plena y ambiciosa conocida por la humanidad hasta entonces. En esta concepción se enlaza por primera vez en la historia de las ciencias particulares el desarrollo individual-social y la educación como motor de ambos. Creo que para Vygotski es gracias al enraizamiento cultural de los ciudadanos en el proceso de desarrollo personal, que acontece el progreso social.

Pienso que por la forma y también por el contenido con que el propio Vygotski asumió la práctica social, pudo formular una concepción del desarrollo humano tan distinta a las restantes de su época. La biografía de Vygotski y su obra demuestran cómo la posición social del científico condiciona su creación. Vygotski, al decir de sí mismo, tenía una situación social del desarrollo peculiar muy diferente a la de un sujeto o investigador corriente y muy distante de la que hubiera podido crear hoy a la luz de lo que impera a escala mundial. Entender el pensamiento vygotkiano con profundidad, requeriría al menos, intentar ponerse en su lugar no de forma desideologizada, sino atribuyendo a la filosofía en general y a la materialista dialéctica en particular el valor que él le adjudicó en la orientación de la psicología como ciencia —sin desconocer otras ideas filosóficas también importantes en su obra como las de Spinoza, entre otros—, además de la acción científico social que consolidó su cosmovisión. Esto es lo que más trabajo cuesta a algunos de sus seguidores, pero es el precio para un mejor entendimiento de su obra. Vygotski dedicó su obra a una sociedad nueva donde tuviera lugar la cooperación de todos con todos a fin del desarrollo del potencial creador, como derecho inalienable de todo ciudadano.

Vygotski no hizo psicología de diván, no se correspondía esta práctica con las tareas sociales que le tocó enfrentar. No porque la práctica de diván encierre algo negativo en sí misma, él no la despreció. Simplemente no es una de las características distintivas de su metodología en la investigación o en el tratamiento de las personas. Para él, el desarrollo humano requería no solo un cambio en la comunicación entre las personas, requería, además, un cambio en la actividad vital, así lo había entendido en los estudios sobre la filogenia humana. Un cambio en la actividad humana fundamental: el trabajo, que en su contenido y forma descansa sobre la estructura económica y política de una sociedad. Por eso pudo visualizar el valor de la práctica transformadora como origen y comprobación de su concepción teórica. El momento histórico en que vivió no sólo lo permitía, también lo reclamaba.

Para florecer como ciencia, la psicología requiere determinadas condiciones sociales. Estas son las condiciones de una sociedad en la que se valore el desarrollo humano a gran escala. Mientras siga siendo una ciencia de élites poco podrá hacer avanzar la cultura, de la que forma parte. Me

tomo la libertad de parafrasear unas palabras de P. Ya Galperin sobre la relación sujeto-responsabilidad (1979), diría que para ser científico también es necesario ser sujeto consciente con responsabilidad social. Entendida esta como actuar en pro del bienestar del ser humano como especie, reconociéndole sin distinción de etnia, género o cultura el derecho inalienable a su desarrollo personal-social.

El papel que asume la educación en la teoría histórico culturalista también está intrínsecamente relacionado con la comprensión profunda del papel del científico social ante los retos de la práctica, pues siendo la educación una de los medios primordiales de transformación que la sociedad tiene, es lógico que sea asumida como parte del arsenal metodológico de la ciencia para su propio desarrollo. Idea que destaco en el capítulo referido a la psicología en el modelo interdisciplinario en otros. El científico y el profesional de las disciplinas humanas se pertrecha con la educación para participar del cambio social. Esta idea sobre el valor de la educación para el cambio social, está permanentemente presente en el ideario de los patricios de la nación cubana, muy especialmente en la obra de José Martí y sus continuadores de la revolución del 30 y de la generación del centenario. Es por ello que las ciencias de la educación, pudieran tomar un auge especial en la vida de los científicos y profesionales del campo de las ciencias humanas en general. Cuba, siendo "uno de los laboratorios sociales más apasionantes de esta época" (J. L. Martín, 1999, p. 151), brinda oportunidades incalculables para la construcción interdisciplinaria y transdisciplinaria, gracias a la cooperación abierta de sus distintas instituciones que pudieran en un futuro tomarse más efectiva para estos fines. De una construcción interdisciplinaria susceptible de ser convertida en instrumentos de cambio y desenvolvimiento sociocultural, de una ciencia social cada vez más fuerte en su aporte al desarrollo de la nación y sus ciudadanos.

El papel de los centros adscritos a distintas instituciones, las cátedras como la de L. S. Vygotski de la Facultad de de Psicología de la Universidad de La Habana, la cátedra CTS de esta propia institución, la cátedra de la Complejidad en el Instituto de Filosofía de la Academia de Ciencias de Cuba, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana "Juan Marinello" entre otros, han ido creando vínculos entre distintos especialistas de los campos más diversos, que pueden redundar muy positivamente sobre el desarrollo de la ciencia y la técnica en el país. Sobre todo si contribuyen al establecimiento de redes de comunicación y acción de los investigadores y profesionales con este sentido de interdisciplinariedad o transdisciplinariedad. Es preciso prestar atención y estimular la iniciativa de creación de estos especialistas, pues puede resultar de bastante interés para el futuro desarrollo del país.

## EL POSMODERNISMO EN LA PSICOLOGÍA ¿NUEVAS OPORTUNIDADES PARA UN DEBATE?

Concuerdo con E. Morin cuando señalaba que, por no poder ver la cara de lo que está emergiendo en las postrimerías de la modernidad, tenemos una manera pobre de denominarlo con el término de posmoderno (1994). No obstante, no considero posible eludir el debate en este lenguaje pues a pesar de las reservas que podamos tener, han surgido en esta forma no pocas obras expresadas de esta manera en el campo de la psicología que merecen alguna consideración crítica. Esa nueva mentalidad de nuestra ciencia, que trata principalmente acerca del yo o *self* (como tienden a llamarlo los posmodernistas) y sus relaciones con el mundo, está cargada de conformidad con el *statu quo* actual y la desesperanza por el porvenir de la humanidad, sobre todo en lo que a la mente y su desarrollo se refiere (M. Brewster, 1994). Pienso yo que sobre todo en sus dimensiones ideológicas y políticas. No es la primera vez que se escuchan en la psicología ideas similares, pues filósofos como F. Nietzsche y M. Heidegger, entre otros, nunca se retiraron de la arena del debate psicológico. Tampoco es primera vez que se ha pretendido desideologizar de manera tan refinada el pensamiento de investigadores y profesionales.

Este capítulo reúne más pistas para pensar sobre los problemas de la posmodernidad que conclusiones elaboradas acerca de ellos. Es por eso que se parece más a los apuntes que a la narración. No pretendo otra cosa que dejar brechas para continuar pensando. Tampoco procuro una crítica demoleadora del posmodernismo ni detenerme en muchos detalles de sus planteamientos. Me referiré más a la oportunidad que este pudiera representar en la psicología, para lo cual debo referirme a la concepción de ser humano que nos propone. No obstante, sería ingenuo creer que la perspectiva de

los pensadores posmodernistas solo tiene la intencionalidad de mejorar la ciencia. En ella se esconde la decadencia ideológica de estos, sobre todo en el contexto de las ciencias humanas. Como decía (R. Chilcote, 1998) refiriéndose a esta cuestión, que los científicos sociales se tornaron una intelectualidad técnica con precaria visión histórica e interesada en la estabilidad y en el orden. También mencionaba como ejemplo que T. Parsons había defendido una ciencia social libre de valores, pero que sus lazos con colaboradores nazis evidenciaba y enmascaraba un compromiso con la ideología de la guerra fría. Ahora se repite la historia en otra escala.

El posmodernismo plantea como condiciones casi inevitables de vida:

- La focalización cultural en el individuo autónomo, autocontenido con una vida interior rica tanto consciente como inconsciente. El individuo como una isla lingüística (F. Jameson, 1985).
- El carácter relacional del yo supone la carencia de un yo esencial y la incorporación de identidades parciales, a lo que algunos especialistas han llamado condición multifrénica.
- Un ideal individualista y de autoactualización de corte inmanentista, que trata de obviar la obvia historicidad como condición necesaria para cualquier análisis sobre lo humano.

La modernidad contra la que los posmodernistas reaccionan, tiene en cambio una visión del yo centralizadora y esencialista. Salvando las distancias entre ellos es el caso de S. Freud, G. Allport, L. I. Bozhovich, K. A. Abulkhanova-Slavskaya, entre otros. Decía A. Giddens, que "la identidad del yo constituye para nosotros una trayectoria a través de los distintos marcos institucionales de la modernidad..." (1997, p. 26).

Las ideas anteriores señaladas con viñetas sobre las consideraciones sobre el ser humano en la psicología, se integran a un estatuto posmodernista más general (L. Cano, 2000a y 2000b, entre otros) que plantea como tendencia que:

- Los valores e ideales universales son una falacia. Todo vale, lo cual manifiesta una postura en cierta medida antiargumental en la epistemología y la ética. No es posible encontrar entonces, razones muy seguras que fundamenten las actitudes humanas.
- No es viable una historiografía que explique los acontecimientos de la sociedad, por tanto se obvia en buena medida que cualquier posición asumida sigue estando en el terreno de la historicidad.
- El presente atrapa el futuro y el pasado vive en la forma crítica que el presente hace de este.
- La idea de progreso es quimérica.

- La sociedad actual es la del dominio de los medios masivos. La información es la que coloca a los ciudadanos en condición de igualdad y no necesariamente su clase o grupo social. Sin pertenecer a una clase con recursos económicos suficientes, es difícil acceder a la información.
- El sujeto es un individuo básicamente intercomunicado con el resto de los hombres. El sustento de la ciencia entonces radica más en la comprensión (hermenéutica) de los fenómenos que en la explicación de los procesos que es posible estudiar en su génesis mediante la transformación (actividad).
- Es el consenso lo que puede indicar la viabilidad de las acciones humanas, no así la veracidad derivada de la adecuación a la realidad o de las exigencias éticas de esta.
- No es válida en cierta medida la distinción del sujeto y el objeto.

Este estatuto se aviene con la idea de que el posmodernismo es la era de la crisis de legitimación (J. Habermas, 1976), de la descentración o heterotopia (M. Foucault, 1970), de la incredulidad sobre las metanarrativas (J. F. Lyotard, 1984), de la exageración del papel del discurso (Ch. Newman, 1985), de la indeterminación, etcétera. H. H. Holz, decía que "...la idea de libertad de Horkheimer —una de las figuras principales de la Escuela de Frankfurt— no es de este mundo y así ha perdido toda fuerza para impulsar la acción política (...) se ha abandonado la lucha por una sociedad no regresiva, sin clases, antes de haberla comenzado (2004, p. 130).

Pasando nuevamente a la psicología y tomando como referencia una de las obras más conocidas en este campo, sobre todo en el de la psicología social *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo* de K. Gergen, 1992, indicaré brevemente dos de las manifestaciones fundamentales del estatuto posmodernista, referidas básicamente a la comunicación en relación con la identidad social-personal. Aunque no haré crónicas especiales del contenido del libro, pues invito a su consulta, sí mencionaré los aspectos que me parecen cruciales para el análisis que pretendo sostener en este libro. Gergen apunta, entre otros, dos pensamientos fundamentales:

- Las tecnologías de la saturación social, constituyen un elemento central en la supresión del yo individual dando paso a una especie de coloniaje del ser y a una pérdida de nuestras identidades.
- La pluralidad de sentidos contribuye a la anulación del yo esencial y crea una nueva conciencia del sí mismo: la posmoderna, que no favorece la conciencia de mismidad por cierta imposibilidad de reconocer nuestras pertenencias.

Pienso que pudiéramos tener diferentes formas para abordar la visión gergeniana sobre el desarrollo humano como efecto inevitable del *statu quo* actual, la cual considero también representativa de algunos científicos sociales. La variante más sencilla de abordaje no me parece muy productiva, pues consistiría solo en oponernos a dicha óptica buscando argumentos en contra de estos pensadores. No podemos desconocer que autores como Gergen, nos arrojan a la cara las verdaderas pretensiones y resultados de los procesos de globalización<sup>1</sup> en cuanto al peligro que corren las identidades nacionales y personales frente a esta, lo cual no quiere decir que sean insalvables. Sin duda Gergen ha desenmascarado en un plano sociopsicológico –aunque esas no hayan sido sus pretensiones–, lo que representaría abandonarnos a los designios de la manipulación globalizante. La negación de esta realidad no nos permitiría sino parapetarnos en posiciones poco productivas. La opción que me parecería más provechosa, al menos para la psicología, es la posibilidad de asumir como nichos de debate y desarrollo futuro, lo que de real hay en sus proposiciones, pero proponiendo alternativas de salida a la crisis de pensamiento.

A mi juicio, una postura más racional ante el posmodernismo en sus diferentes expresiones en la psicología, implicaría:

- Rescatar lo interesante de sus ideas para un enfoque responsable y a la vez complejo sobre el desarrollo humano. No abandonar las ideas de lo posmoderno en manos del nihilismo, de la hermenéutica descarnada de las dinámicas reales de la vida o del comercio. Tampoco sin desconsiderar que el posmodernismo “...como ideología dominante de las relaciones de mercado, ha querido liberar a la cultura de la política sin devolverla al monasterio (a los ‘cenáculos de alta espiritualidad’ de Benda), aquilatando así la cultura de este nuevo intelectual inscrito en un espacio público que no es ya el de la política sino el del comercio” (A. Sastre, 2004, p. 173).
- Ofrecer alternativas ante el relativismo anticientífico propuesto de alguna forma por sus partidarios. Como señalaba M. Harris, refiriéndose a la ciencia “... lo que no la hace menos escéptica que el posmodernismo es que no admite que una verdad parcial es tan genuina como cualquier otra. A diferencia del posmodernismo, la ciencia no acepta que todas las verdades son confiables en igual

<sup>1</sup> El posmodernismo cae en una gran contradicción al defender por una parte, que una teoría generalizante como el marxismo es impropia y por otra, se presta para respaldar procesos globales que son también una forma de la generalización de ideas y prácticas.



medida, y niega que todas las verdades son similarmente hipotéticas e igualmente parciales. La interrogante... no es si la ciencia social objetiva es posible o no, sino cómo juzgar si una verdad parcial e hipotética es mejor que otra" (1999, p. 49).

- Valorar las oportunidades de debate y crecimiento que nos abre el posmodernismo, tomando en cuenta los puntos que señala como deficitarios en la visión moderna de la realidad, sobre los cuales nos llama la atención. Estos pudieran ser, desde mi punto de vista, la necesidad de:
  1. Superar las consecuencias del positivismo lógico represivo, pero percatándonos más profundamente del lugar de la teoría crítica en la psicología (estatuto político e ideológico de la ciencia).
  2. Enfatizar en medida más justa, la armazón hermenéutica interpretativa de la realidad psicológica del desarrollo humano, sin descuidar la óptica explicativa y su anclaje en las dinámicas de la actividad y vida reales. Destacar el peso de la narrativa en la vida humana, cuidándonos del peligro de la retórica para fines pragmáticos.
  3. Destacar las dinámicas autorreflexivas sin perder de vista su enlace complejo, dinámico e intrínseco a la reflexión sobre la realidad objetiva. La separación dicotómica de ambas empobrece y dogmatiza la concepción sobre el reflejo subjetivo de la realidad.
  4. Legitimar lo personal diverso, lo singular, sin perder de vista su relación intrínseca con lo unitario. Se trata de la unidad de lo diverso (lo concreto pensado), lo cual no significa homogeneidad.
  5. Legitimar el lugar del sujeto en los procesos de investigación y producción del objeto.
  6. Considerar su "viraje hacia la praxis", como reivindicación del ejercicio o práctica del deseo (P. L. Sotolongo, 2003b, pp. 5-6).
  7. Asumir los fenómenos a estudiar como dinámicas complejas, no lineales, no reducibles a otras simples.
  8. Replantearnos las metateorías científicas desde la óptica ciencia-tecnología-sociedad (J. Núñez, 2002, entre otros) y desde la ciencia de la complejidad (P. L. Sotolongo, 2003c y C. Delgado, 2003b, entre otros autores)<sup>2</sup>, considerando las pretensiones de la

<sup>2</sup> Estoy privilegiando los nombres de algunas personalidades de la ciencia cubana, pues opino que debiéramos tener más en cuenta el potencial del pensamiento nacional en estas cuestiones, pues como decía J. L. Martín "...hay una multiplicidad de interrogantes que hacen de Cuba uno de los laboratorios sociales más apasionantes de esta época" (p. 153, 1999).

interdisciplinariedad o de la transdisciplinariedad. Esto descarta en buena medida la formulación de metateorías abstractas desarraigadas de la realidad. No obstante, debemos hacer el énfasis de otra manera pues dado que los posmodernistas han rechazado el requerimiento de que las “teorías científicas sean nomotéticas, que hagan predicciones o se refieran al pasado, que se puedan comparar y replicar, y que sean concisas, parcas e integrables a las otras teorías científicas bien fundadas... no tienen manera de distinguir una teoría sólida, útil e ilustradora, de otra que sea todo lo contrario; como no sea mediante la aplicación de los patrones que usamos para discernir si un cuento o un poema es bueno...” (M. Harris, 1999, p. 50)”.

9. A partir de todo lo anterior, asumir de manera renovada, la antigua lucha de la humanidad por los valores éticos, epistémicos y estéticos.
10. Buscar un fundamento teórico metodológico que cumpla los requisitos anteriores.

Se trata de tomar la posmodernidad para nosotros, no dejar su monopolio a otros. Pienso que el fundamento que mejor se aviene al enfrentamiento de dichas demandas, podemos encontrarlo en la tradición histórico culturalista, que ha sido la más coherente con los propósitos que he venido destacando. Decía N. Chomski refiriéndose a la percepción de la realidad de las cosas que “no es raro que quienes llevan la peor parte tengan una visión más clara del mundo en que viven.” (2004, p. 6). Creo que el enfoque histórico cultural —preterido de alguna forma por la propaganda científica internacional debido a razones fundamentalmente ideológicas y políticas—, es el que ha captado de forma más integral y dinámica los procesos del desarrollo humano.

Aunque pretendo dejar este capítulo, un tanto abierto, no puedo dejar de subrayar que en la búsqueda de un fundamento teórico metodológico, el ideario histórico culturalista es una fuente esencial de referencia. En el presente libro creo dar elementos para encontrar en este enfoque alternativas de pensamiento que satisfagan las demandas en cuanto a la apreciación del desarrollo humano futuro y su tratamiento científico. En el fondo se trata de una nueva ronda en el debate entre psicólogos y científicos sociales de orientación marxista y psicólogos y científicos sociales partidarios de otras orientaciones filosóficas.

De esta manera insisto en tomar la posmodernidad como el reinicio del debate entre los distintos enfoques. Queda mucho por forjar. Como ya apunté, pienso que para hacer un análisis crítico inteligente, debiéramos tener

en cuenta los puntos álgidos, sobre los cuales el posmodernismo llama nuestra atención. También señalar los hastíos hacia los cuales nos condujo la modernidad en las ciencias, porque impedían una visión más compleja y profunda sobre la dinámica de las cosas y su conocimiento. La conversión en verdades absolutas de aquellas que eran relativas, la impecabilidad de la investigación científica, la pureza de la objetividad, la incompreensión del desorden, el miedo o desprecio a la incertidumbre, la supuesta linealidad del desarrollo, entre tantas otras que desmerecieron la comprensión y explicación de las realidades objetiva y subjetiva en su compleja interacción.

### **Apuntes para un concepto de ser humano**

No pudiera asumir un ideal de mejoramiento humano con la perplejidad que pretende incentivar el posmodernismo ante esta aspiración. De hecho los diferentes proyectos acerca del desarrollo son planteados sobre la base de una ambición tácita o expresa sobre lo humano. Valoro el posmodernismo no para unirme a sus partidarios con un voto unánime, sino en aras de encontrar nichos para nuevos desarrollos del pensamiento científico y de las prácticas sociales. Pienso que en el debate propuesto no debiera faltar el concepto de ser humano que inspiraría las nuevas perspectivas de desarrollo. En nuestro caso, para los efectos de una sociedad justa. Pretendería, aún siendo psicóloga, que el concepto de ser humano fuera más allá de mi disciplina, pues los marcos estrechos de referencia no son precisamente los sueños de las ciencias humanas, sobre todo en la actualidad. Realmente la concepción de ser humano se ha visto a lo largo de la historia más ligada a la antropología, aunque ha sido ineludible para la psicología. En toda teoría psicológica subyace un concepto de ser humano.

Destaco como básico en esta temática, la comprensión de la interpenetración dinámica de los mundos natural y social. Surge la cultura, en calidad de obra humana, como resultado de esa interacción y con ella surgen los valores: el respeto o el irrespeto del ser humano hacia la naturaleza y la sociedad a las cuales se encuentra ligado indisolublemente. Ambas pueden ser dirigidas, recreadas o destruidas por él en dependencia de sus valores. La naturaleza desde la aparición del hombre hace millones de años, no ha podido existir al margen de la cultura y del ser humano. El hombre en calidad de ser social tampoco ha podido sustraerse de las leyes de la naturaleza pues necesita reproducirse, alimentarse, cobijarse y prevenirse de ciertos fenómenos naturales, pero lo ha debido hacer de una manera educada y culta, tratando de lograr una cierta armonía con las leyes de la vida, aunque esto no se haya cumplido cabalmente. Recuerdo que F. Engels

nos ilustra esa interacción de la naturaleza y la sociedad, cuando refiriéndose a las transformaciones sufridas por el ser humano en el proceso de la antropogénesis decía que: "... la mano no es solo el órgano del trabajo, es también el producto de él..." (1961, pp. 143-144). Tomo el ejemplo del surgimiento de la mano como un ejemplo de la síntesis compleja de lo natural y lo cultural. En las consideraciones sobre el concepto de ser humano no podemos olvidar que este establece cuatro tipos de relaciones e interacciones fundamentales<sup>3</sup>, en cuya combinación (mediación<sup>4</sup>) se producen diversas gamas. Se trata de las relaciones —todas estas sociales— del hombre con la naturaleza, con los otros hombres, con la cultura y consigo mismo. Interrelaciones que forman entre sí, la red que sitúa al ser humano en un contexto y tiempo determinados.

Pensando en su organización interna y expresión a través de esas relaciones, podemos hablar del ser humano como: ser biológico, sujeto, persona y personalidad. Esta separación solo obedece al interés de resaltar una u otra arista de su desarrollo, pues el ser humano estructural y funcionalmente opera como unidad indisoluble. La separación en sus relaciones y la disociación de su integridad, pudiera ser indicadora de enajenación, de enfermedad, etcétera.

No pretendo dar una definición y limitarla a un párrafo o página. No lo considero necesario, quizá sería contraproducente. Pienso que es mejor trazar los puntos cardinales de la noción de hombre y poner a funcionar la brújula que dirigirá la búsqueda de su concepto. Esto quedaría para el lector, pues nada más lejano a mi intención que dar definiciones acabadas. El concepto de ser humano, a mi juicio, debiera ser tan abierto como es la vida humana, pues esta tiene una determinación histórica y cultural, no obstante, se pueden apuntar generalidades. Cada época histórica tiene sus características y exigencias, por tanto, no le veo mucho sentido a un concepto, solo de utilidad inmediata. En todo caso preferiría una definición un tanto utópica, puesto que el hombre actual concreto, no satisface por entero los ideales a los cuales aspiraríamos los que participamos de este debate y, la utopía nos permite una determinada previsión crítica de lo posible o viable. Luego entra en la discusión, tanto el problema del desarrollo actual como el del próximo.

Sé que estoy en el campo del deber ser, y en consecuencia, mi razonamiento toca irremediamente también los campos de la ética y la estética,

<sup>3</sup> Recuerdo, además, que para Marx la esencia humana es el conjunto de las relaciones sociales.

<sup>4</sup> El concepto de mediación es fundamental para comprender la complejidad de la trama de relaciones dinámicas que se producen en la vida humana.

pues qué bueno me digo, estoy rebasando los límites de la psicología, en los cuales con cierta frecuencia los psicólogos acostumbramos a quedarnos en nuestro análisis y proposiciones. El concepto de hombre, entiendo, que debe satisfacer las necesidades de las ciencias, las artes, la tecnología, la filosofía, etcétera, no simplemente las de una "psicología de mirada miope", o de lo contrario, no habremos adelantado mucho camino. Hasta aquí he pretendido trazar un boceto de algunas de mis coordenadas para pensar sobre el ser humano siempre en su devenir histórico y cultural, no a manera de realidad sustantiva. Trataré de apuntar<sup>5</sup> en segundo lugar, más en forma de compilación que de ensayo, algunas ideas concretas que no pudieran faltar, a mi juicio, en tal concepción:

- Cada hombre ocupa una posición espacio temporal propia, única en el sistema de las relaciones mencionadas, las cuales efectúa a través de la trama compleja de actividad y de comunicación.
- En sus relaciones e interacciones el hombre establece vínculos de pertenencia con una familia, nación, con una clase social<sup>6</sup>, institución, partido, etcétera.
- El hombre es social desde su origen (aquí me refiero a la ontogenia), se socializó en el transcurso de la filogenia. En el transcurso de su desarrollo ontogenético, se erige como sujeto individual pero ligado intrínsecamente a la sociedad a través de la cultura.
- El carácter de la actividad humana es a la vez reproductivo y creativo. La reproducción tiene la función de conservar el patrimonio humano, mientras que la creación constituye la contribución, el enriquecimiento del hombre al mundo natural-cultural en que vive. Lo que caracteriza al hombre es tanto la reproducción como la anticipación intencional y creadora en la sociedad, esto último lo distingue de los animales.
- El hombre origina la cultura y se enraíza en esta, en cooperación con los demás hombres. Esto lo debe hacer de una manera eminentemente creativa, la reproducción es la base para la creación y se integra a esta. Cada hombre es asistido por otro, de un modo directo o indirecto en su desarrollo así como en la preservación y enriquecimiento del patrimonio cultural-natural. El hombre debe ser educado. Por otra parte retribuye a los demás con su trabajo creador. Decía C. Geertz, "sin hombres no hay cultura por cierto, pero

<sup>5</sup> Todos estos apuntes, pudieran pertenecer al cuerpo teórico de cualquier disciplina.

<sup>6</sup> Hasta el día de hoy no existe la sociedad sin clases.

**igualmente, y esto es más significativo, sin cultura no hay hombres” (2003, p. 72).**

- **La actividad humana fundamental es el trabajo, donde el hombre encontró origen como especie e individuo. También lo son, la recreación y el estudio, los cuales aparecieron después ligados a la actividad primigenia.**
- **La enajenación –como subordinación a mecanismos de extrañamiento de la esencia humana, que convierten al sujeto en un medio– niega las relaciones humanas esenciales referidas anteriormente o exagera una en detrimento de las otras, por ejemplo, poner de lado los intereses sociales o por contrario el exceso de sociabilidad. La enajenación es la privación a las personas de la realización plena de sus potencialidades creadoras individuales y grupales, a través del trabajo, otras actividades y la comunicación que se establece durante estas. A mi juicio podemos considerar como comportamientos enajenados: tanto la falta de preservación del medio ambiente (natural-cultural), la negación de las ideas y sentimientos por temor, el desprecio de los derechos del otro a decidir por sí mismo, y otras formas.**
- **El hombre existe de forma independiente, libre, pero en comunión con los demás hombres. La mejor representación de libertad no tiene que ser necesariamente el ideal liberal. La libertad es más bien el resultado de la interiorización de la necesidad social, convertida en necesidad personal –proceso este altamente complejo–, muchas veces simplificado, tergiversado o burocratizado por los investigadores, maestros, etcétera.**
- **El desarrollo humano está sujeto a un conjunto de condicionamientos históricos y culturales que actúan en interacción compleja, dialéctica. No obstante, la autoeducación y con esta la autodeterminación, operan creativamente como motor fundamental de desarrollo.**
- **La idea del hombre como persona destaca su existencia material, como conjunto interno íntegro en relación con el mundo (el hombre real) y la idea de sujeto, resalta su posición activa transformadora de la realidad. Transformando el mundo se transforma a sí mismo. “Para llegar a ser persona es necesario ser sujeto consciente con responsabilidad social” decía P. Ya. Galperin (1979, p. 127).**
- **La idea del hombre como personalidad pretende destacar por una parte su organización como sistema altamente complejo de mediaciones cognitivo-afectivas (procesos, propiedades caracterológicas, temperamentales, entre otros) y además, su estilo único e irrepetible de vivir, hacer, etcétera. Esta personalidad presupone las demás**

formas de ver al hombre, es decir, la persona y el sujeto. Asumo la personalidad como el objeto de estudio central de la psicología humana, aunque por supuesto sin descartar las posibilidades que nos ha brindado el estudio de otros objetos dentro de esta ciencia (D. García, 2004), como el de la psiquis animal, etcétera.

Muchos científicos han vaticinado que este siglo pudiera ser el de la psicología, a lo cual me sumaría esperanzadamente. Sin embargo, pienso que para ser convincentes, los psicólogos tendríamos que abordar los problemas del desarrollo humano desde una posición ética positiva, entendiéndose como no elitista, no escéptica, no nihilista. Estas últimas posturas tienden a provocar desconfianza en las potencialidades reales del hombre para crear en bien de todos y de sí mismo. Lo que se trata es precisamente de encontrar o producir un sustento científico para la promoción del progreso de la humanidad, no para su destrucción. La historia del desarrollo de unos a costa del desarrollo de otros, no está predestinada. Pienso que antes de hacer psicología u otra ciencia humana, deben estar muy bien sentados los principios éticos que regirán la búsqueda científica pues el camino –al menos el nuestro– va en pos del mejor desenvolvimiento humano no de su enajenación. Decía J. Núñez que “la ciencia... no es solo una actividad teórica, es una actividad social, institucionalizada, portadora de valores, cultura. Hay que comprender la inscripción histórica, social y cultural de la ciencia” (1999, p. 172). En el presente capítulo y en los restantes creo dar, “tela por donde cortar” para estos fines. “Sociedades nuevas y más completas pueden formular exigencias más precisas que solo pueden satisfacer los hombres que viven en ella” (J. Bernal, 1986, p. 250). De eso se trata y pueden estar en alguna medida a cargo de los investigadores sociales.

*ACERCA DEL MODELO INTERDISCIPLINARIO  
SOBRE EL DESARROLLO HUMANO*

**L**a construcción del pensamiento interdisciplinario parece una conquista aún algo distante en las ciencias sociales. No poco se ha escrito a respecto de esta integración, pero en la práctica los nuevos puntos de vista no acaban de cristalizar. Por una parte, se hallan aún psicólogos que persisten en las posiciones del psicologismo, desconociendo de hecho, aunque puede que no de palabra, el papel de las condiciones socioculturales<sup>1</sup> para el desarrollo humano en toda su extensión. Por otra parte, existen profesionales de las ciencias sociales que desconocen quizás no tanto el papel de la psicología en abstracto, sino la obra de psicólogos que tuvieron o tienen relevancia, para una mejor comprensión y explicación del desarrollo humano desde perspectivas afines a las suyas. También hay investigadores del campo de las ciencias sociales que hablan de la subjetivación, de la socialización, desarrollo humano, etcétera, atribuyéndoles contenido y características que desconsideran las leyes del desenvolvimiento personal, formuladas desde hace tiempo por la psicología. Si bien la psicología en oportunidades ha pecado de ensimismamiento y hasta esoterismo —lo cual puede haberla distanciado de la toma de decisiones en las políticas de desarrollo—, no es menos cierto que en la actualidad hay enfoques que le permiten mayor protagonismo, por su naturaleza progresista, en cuanto al tratamiento que ofrece a los problemas del desenvolvimiento sociocultural de grupos, etnias o personas. Decía J. Wertsch refiriéndose al tema “de

<sup>1</sup> Aún sobreviven y coexisten en la psicología posturas de corte inmanentista, biologicista, ambientalista, lo cual se extiende a las concepciones cotidianas acerca de como las personas aprenden y se desarrollan y en consonancia a las prácticas educativas también.



acuerdo con Adorno 'la separación entre sociología y psicología es al mismo tiempo adecuada y errónea'. Adecuada porque representa niveles diferentes de fenómenos que existen en la realidad; es decir, nos ayuda a evitar las lagunas del reduccionismo. Sin embargo, es errónea porque 'anima a los especialistas a abandonar los intentos por conocer la totalidad<sup>2</sup> demasiado rápidamente'" (1988, p. 20).

Abogo por la integración efectiva, no retórica, entre las disciplinas, en aras de un cambio más revolucionario en las interacciones entre las ciencias sociales. Pienso que el tiempo actual pudiera ser un buen momento para buscar cierto consenso entre los diferentes campos de trabajo, en aras de una comprensión recíproca entre los profesionales que conduzca a una integración superior de saberes. El futuro requiere de la cooperación. Son complejos los problemas, que el ser humano enfrenta en la sociedad actual, para desarrollarse, por tanto se requiere un abordaje multilateral tanto para su estudio como para su solución. Abordaje que está reñido con la hiperbolización de unos puntos de vista sobre otros, de unos condicionantes del desarrollo sobre otros. Se requieren determinadas formas de construcción del conocimiento e interrelación entre los participantes de los equipos de investigadores y profesionales, para que el trabajo sea efectivo, desde el inicio. Se trata de que todos participen activamente en el proyecto haciendo patentes sus puntos de vista para la negociación y el diseño del futuro trabajo (G. Fariñas, 1995). Estoy hablando de un proyecto de consenso, no uno de sumatoria de opiniones. La interdisciplinariedad debe permitir el tránsito del análisis de un nivel a otro de la vida (sociológico, psicológico, etcétera), sin grandes contratiempos. Decía A. Giddens que "...el grado de distanciamiento espacio temporal introducido por la modernidad reciente, se haya tan extendido que, por primera vez en la historia de la humanidad, el 'yo' y la 'sociedad' están interrelacionados en un medio mundial" (1997, p. 48)", luego es necesaria una visión interdisciplinaria que permita el análisis en distintos niveles de manifestación sin perder la mirada integradora.

Como creo que es preciso dar paso a estos diálogos de la manera más clara y pertinente, propongo una serie de aspectos que bien pudieran formar parte de una plataforma inicial para el intercambio, aplicable no solo a un proyecto específico. Estoy buscando la generalidad. No creo que esto vaya a producirse espontáneamente, por tanto pienso que debe haber un cierto grado de intencionalidad en el logro de esta aspiración. A mi juicio,

<sup>2</sup> Yo emplearía mejor el término "todo".

los puntos de consenso, de acuerdo con la tradición del pensamiento científico social en Cuba, debieran contemplar de inicio lo siguiente:

- Procurar una perspectiva convergente acerca del *ser humano y la cultura*. Vincular intrínseca y dinámicamente el desarrollo cultural-social-personal, destacando la interacción de lo canónico y lo idiosincrásico y con esto el curso de las relaciones sujeto-sociedad en las dos direcciones arriba-abajo y abajo-arriba.
- Atender las relaciones de lo universal-lo local, lo sociológico-lo psicológico, etcétera, en el estudio de los fenómenos del desarrollo y asumirlas consecuentemente.
- Tener en cuenta los distintos condicionantes del desarrollo humano sin hacer hipérboles con los mismos evitando así, entre otros, las posiciones biologicistas, psicologizantes, ambientalistas, sociologizantes, economicistas, que puedan desviar la óptica integradora pretendida. Destacar las dimensiones histórica y cultural del desarrollo humano, como condición intrínseca de este y saber proyectarlas hacia derroteros de progreso.
- Destacar los principios axiológicos acordes con las condiciones mencionadas anteriormente, haciéndolos patentes en todas las acciones.

En un capítulo posterior, apunto una idea de (A. Hart, 1995), referente a la política cubana sobre el desarrollo social que considero en el centro de esta cuestión, porque en él atisbo implícitamente la necesaria concatenación de las ciencias que tienen que ver con la cultura, la educación y el desarrollo socioeconómico. No es extraño que sean las políticas las que marquen la pauta del progreso. Las ciencias en respuesta a las demandas sociales, tienen la responsabilidad de producir el soporte de evidencias y modelos teóricos que puedan ayudar al fundamento y conducción de las políticas por los mejores derroteros posibles.

Hay enfoques en las ciencias humanas que se acercan más que otros a estos fines de pensamiento interdisciplinario o transdisciplinario<sup>3</sup>. L. S. Vygotski criticó en su ensayo *El sentido histórico de la crisis de la psicología* (1926-27), los errores fundamentales que habían detenido a esta disciplina en la comprensión y explicación del desarrollo humano de manera

<sup>3</sup> Adoptaré la interdisciplinariedad como divisa, porque en el contexto científico que me desenvuelvo, este propósito parece estar más cercano que el transdisciplinario. No obstante, los mismos argumentos argüidos aquí pudieran servir a esos fines mayores.

más plena, los cuales permanecen vigentes en alguna medida hasta nuestros días. Esta crítica que considero válida también en cierto modo para el resto de las ciencias del desarrollo humano, asentó por otra parte, una nueva perspectiva sobre estos problemas que mueve a pensar sobre los puntos de consenso que señalé anteriormente. Percibo que los señalamientos de Vygotski a la psicología en su organización interna, también se refieren a las limitaciones de esta disciplina para su integración con otras disciplinas afines.

Se trata de sentar las bases para la creación de una ciencia social integradora en cuanto a la concepción del hombre y su desenvolvimiento personal-social. También para la enunciación de una óptica interdisciplinaria, que tienda a la participación efectiva de las fuentes de conocimiento científico, capaces de contribuir a la construcción de una ciencia social de tal magnitud. Al decir de C. Geertz, “establecer un lenguaje común en las ciencias sociales no es una cuestión de coordinar meramente terminologías o, lo que es aún peor, de acuñar nuevas terminologías artificiales; tampoco es una cuestión de imponer una sola serie de categorías a todo el dominio. Se trata de integrar diferentes tipos de teorías y conceptos de manera tal que uno pueda formular proposiciones significativas que abarquen conclusiones ahora confinadas en campos de estudios separados” (2003, p. 67).

En lo que respecta a la psicología habría que partir de todos aquellos conocimientos que permitan acceder a una negociación interdisciplinaria. El tipo de conocimiento a seleccionar desde la tradición del pensamiento psicológico, pienso que tendría que reunir características que lo acercaran a los puntos de consenso apuntados. Coincido con lo planteado por (G. Gyarmati, 1991), acerca de que algunos conceptos de la sociología, la antropología, la economía, la ciencia política, entre otras ciencias, aparecen en el discurso psicológico, sin estar orgánicamente incorporados en la estructura central de la disciplina. Sin embargo, considero que esta insuficiencia ha sido superada bastante consecuentemente por el enfoque histórico cultural. Se trata no de un problema de incorporación de conceptos para producir una sumatoria de los mismos que funcione como plataforma conceptual. El problema es más refinado que esto.

En la tradición histórico culturalista —que creo la más cercana y adecuada a las posiciones interdisciplinarias—, son construcciones teóricas importantes los siguientes principios y categorías que tienen una cierta sinergia<sup>4</sup> (F. J. Álvarez, s/f) entre sí algunos de los cuales trato de presentar de

<sup>4</sup> Toda noción se comprende por la sinergia de un conjunto de nociones.

manera relacional. Tiendo a evitar la hipérbole de uno u otro condicionante del desarrollo. Estos son:

- Situación social del desarrollo.
- Conciencia (toma de), reflexión.
- Enraizamiento cultural o arraigo a la civilización.
- Patrimonio cultural-reproducción-creación.
- Desarrollo cultural-sujeto-personalidad.
- Desarrollo cultural-sistema actividad-comunicación.
- Desarrollo cultural-sistema interiorización-exteriorización.
- Zona de desarrollo próxima-cooperación-independencia.
- Unidades (complejas) de análisis.

Estas y otras construcciones teóricas de alto valor metodológico, trabajadas dentro del pensamiento histórico culturalista (L. S. Vygotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, S. L. Rubinstein, entre otros), ponen de relieve puntos posibles de convergencia entre las diferentes ciencias sociales —particularmente de las llamadas tradicionalmente de esta forma, me refiero a la sociología, la politología, la antropología social, etcétera— con la psicología y viceversa, a fin de estructurar una visión cualitativamente superior sobre el ser humano y su progreso sociocultural. Pudiera ser este parte del arsenal que el enfoque mencionado aporta para la concepción interdisciplinaria del ser humano y su desarrollo.

El enfoque histórico cultural desde principios del siglo xx, sacó definitivamente a la psicología, de los marcos estrechos del psicologismo<sup>5</sup> reinante. Con esta resolución se cimentó la posibilidad del diálogo permanente de la psicología con las restantes ciencias humanas en la búsqueda de una perspectiva cualitativamente más compleja, dialéctica y ética para los estudios sobre el ser humano y la prospección de su desarrollo (políticas, programas socioculturales, etcétera), que aún no se ha explotado suficientemente. En el capítulo que dedico a la visión compleja del enfoque histórico cultural sobre el desarrollo humano, analizo con mayor profundidad el contenido dado por Vygotski al principio de situación social del desarrollo, lo cual pudiera ilustrar todavía más su aporte a la concepción interdisciplinaria para los estudios sociales.

Si bien es cierto que "...no es nueva la idea de que las funciones psíquicas superiores no pueden ser comprendidas sin el estudio sociológico..." (L. S. Vygotski, 1987, p. 38), valdría la pena ir también en sentido

<sup>5</sup> Que aún perdura en otras corrientes de pensamiento no histórico culturalistas.

contrario. Ver entonces cómo la explicación psicológica, puede enriquecer el pensamiento sociológico, entre otras disciplinas (antropología social, la demografía, etcétera). Pienso que es innecesario y quizás contraproducente para los fines que estoy apuntando, pretender el hegemonismo apriorístico de unas ciencias sobre otras en la interpretación del desarrollo, sin perder de vista, desde luego, el lugar jerárquico de todo aquel conocimiento relacionado con su condición social generatriz. Se trata de crear una trama compleja de conocimientos interdisciplinarios o transdisciplinarios que permitan una visión más profunda y multilateral de las diferentes dinámicas del desarrollo humano. Entiendo que a los psicólogos nos corresponde parte de la responsabilidad de encontrar los puntos posibles de contacto, donde pudiera y debiera haber enriquecimiento mutuo de pensamiento y acción. B. M. Kedrov destacaba refiriéndose al lugar de la psicología en la clasificación de las ciencias que "...debe tener presentes sus complicados y variados nexos con las ciencias sociales, naturales y filosóficas. Al mismo tiempo, esta clasificación no puede perder de vista la independencia de la psicología, que estando vinculada con todas las ciencias enumeradas, no forma parte por entero de ninguna de ellas, por lo cual debe ocupar entre ellas un lugar especial" (1976, p. 555).

Con el enfoque histórico cultural, la psicología se proyectó hacia fuera de sus fronteras, no solo para ganar de otras ciencias, también para devolverle a estas un conocimiento integrado sobre el desarrollo humano. Siguiendo esta línea de pensamiento se planteó seriamente la relación de lo cultural y social con lo psicológico, la relación de lo biológico con lo psicológico, lo filogenético y lo ontogenético, etcétera. La crítica de Vygotski explícita en su frase: "...en la psicología contemporánea, todavía no se ha asimilado el propio concepto de desarrollo cultural..." (1931/1987, p. 148), fue resuelta por el enfoque desarrollado por él mismo y sus seguidores. Este y otros planteamientos nos hablan del afán de este autor por llevar el pensamiento sobre el ser humano, más allá de los límites de la disciplina particular.

En el establecimiento de estas relaciones interdisciplinarias dentro del campo de las ciencias sociales debieran participar no solo las ciencias mencionadas, también todas aquellas que de una manera u otra abordan la problemática humana, como son las ciencias médicas y las biológicas. Una buena parte de las clasificaciones de la ciencia están influidas por la misma forma de pensamiento elementalista, reduccionista que separa los modos de reflexionar en estancos. Como en todos los campos del conocimiento existen estereotipos de pensamiento que se expresan en las comunidades de profesionales. Por otra parte las instituciones educacionales y los centros de investigación repiten con frecuencia esta división, trasladándola a los distintos departamentos y grupos de trabajo.

Pienso que las ideas expuestas aquí para su plena realización requerirían también de algún tipo de arreglo en lo tocante a la organización científica del trabajo (nivel institucional y quizás también de país). Las universidades, por ejemplo, agrupan más a sus investigadores alrededor de temáticas definidas por facultades, departamentos, y otros, que por problemas de la ciencia y de la práctica a ser investigados. No obstante, habría que reconocer el surgimiento de nuevas formas de trabajo en esas instituciones —por ejemplo, en la Universidad de La Habana—, como son las cátedras y algunos grupos de investigación en los que se puede apreciar esta tendencia a trabajar de modo más interdisciplinario. Pero pese a estos logros, las ciencias sociales, están aún a la zaga con respecto a los de otras ciencias.

### **El enfoque histórico cultural en su relación con otros enfoques**

El enfoque histórico cultural no solo estaría llamado al desarrollo de las relaciones entre las ciencias como he apuntado más arriba. Tal como he argumentado en otros trabajos (G. Fariñas, 1996 y G. Fariñas, 1999c), considero que esta concepción, sobre todo en su tradición vygotskiana, ha sido la más hospitalaria<sup>6</sup> de todas las demás formuladas en el campo de la psicología.

Dicha hospitalidad, a mi modo de ver, posibilitaría la construcción de una trama conceptual más apta para el abordaje de la compleja realidad del desarrollo humano. En aquel tiempo argumentaba la idea de su hospitalidad en relación con otros enfoques como, el psicoanálisis, entre otros. Es notable que Vygotski, se refiriera con mucho respeto a la obra de S. Freud y recibiera sus influencias a pesar de las profundas diferencias de esencia entre ambos puntos de vista. Igualmente hizo con otros autores incluyendo a aquellos que los historiadores de la psicología considerarían psicólogos de menor importancia. Pienso que fue el estudio profundo de la psicología de su época y la vastedad de su cultura personal, lo que permitió tanta profundidad a su pensamiento. Vygotski, penetró en lo más profundo de la esencia humana con un ideal de trabajo progresista. Este ideal, a mi forma de ver, está inspirado en la ampliación de los potenciales de desarrollo de las personas y en el logro pleno de esta, gracias a la conquista de la independencia personal dentro de una cooperación sostenida con los demás.

La hospitalidad del enfoque vygotskiano, favorable para los fines de integración dentro de la psicología, pudiera estar fundamentada en parte

<sup>6</sup>G. Allport utilizó el término de hospitalidad entre enfoques a fin de abandonar lo que él denominó "eclecticismo de corneja" (1993). Yo lo he retomado para los fines definidos aquí.

por la tendencia a formular su ideario en forma de macroconceptos. Vygotski para poder pensar en términos de una psicología general –lo cual fue explícitamente uno de sus propósitos–, dirigió todo su intelecto a la formulación teórica abierta, en la que no se enfatizaran las fronteras entre las construcciones porque reconocía que estas podían conspirar contra la concepción de la dinámica de los procesos reales a los cuales se refería. Las categorías y principios que sustentaron su trabajo, como las referidas en el acápite anterior tienen cierta borrosidad en lo que pudieran ser sus límites. A fin de ejemplificar la hospitalidad del enfoque de este autor desde otro ángulo, detengámonos un poco en el manejo de la dimensión temporal del desarrollo según el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), en el cual fundió dinámicamente presente-futuro y pasado.

Decía J. Bruner sobre dos grandes de la psicología: “...Freud fue el arquitecto de un nuevo e importante edificio del pasado y un formulador de recetas para alterar su efecto...” mientras “...Piaget defiende la autosuficiencia del presente para explicarse a sí mismo...” y agregaba que mientras “...para Freud la clave residía en la lucha informada contra el pasado, para Piaget residía en la alimentación adecuada del presente ...la acción del niño sobre el presente...” (1998). Pienso sin embargo, que para Vygotski, la clave estaba no en el establecimiento de fronteras marcadas entre las diferentes dimensiones temporales, como hicieron los otros dos autores mencionados, sino en la permeabilidad entre los límites de estas dimensiones y en la convergencia dinámica de los tres tiempos para constituir la narración sobre el desarrollo humano. Es quizá este entre otros aspectos, el que otorga un valor heurístico distintivo a su obra.

En la conceptualización de lo que él llamó ZDP, lo actual como desarrollo, contempla lo pasado no de modo fatalista, como un fardo del que hay que liberarse sino como acervo del cual se puede partir en el presente, para favorecer el desarrollo futuro. El presente tampoco es por esta razón un espacio de tiempo autosuficiente sino un presente condicionado multilateralmente: por la memoria histórica, las condiciones operantes en la actualidad y por las aspiraciones futuras. Esta tradición de pensamiento creada por Vygotski y sus seguidores del enfoque histórico cultural, permite reelaborar tanto lo sustancial que aportó el psicoanálisis sobre el peso de la experiencia pasada como lo que aportó Piaget sobre el papel del presente. En ese carácter dialéctico reside la hospitalidad como posibilidad de enfoque. En otras palabras, tanto Freud como Piaget pueden ser hospedados por Vygotski, lo cual no pudiera ser tan probable a la inversa, por tratarse de puntos de vista más estrechos. Este autor vislumbró la necesidad de una psicología general de principios y categorías abiertos (G. Arias y G. Fariñas, 2002) y pienso que sentó las bases para lograrlo, aunque por

supuesto su legado requiera un continuo enriquecimiento y restauración, en aras de un mejor ajuste a las condiciones actuales y futuras de la ciencia y del desarrollo humano.

Pienso que ese consenso intradisciplinario resultante del hospedaje de unos enfoques en otros, pudiera favorecer las transacciones interdisciplinarias. Según el ejemplo que acabo de poner, el resultado fue el enriquecimiento y flexibilización del aparato conceptual, lo cual pudiera repetirse en el plano de análisis interdisciplinario. Sería siempre más fértil el acuerdo interdisciplinario si se va al debate con concepciones teóricas firmes pero abiertas a nuevas evidencias y aportes. Es lo que sucede como acabo de apuntar con un enfoque hospitalario, como lo es el histórico cultural. La psicología antes de ir al planteamiento interdisciplinario debiera lograr esa integración de consenso. A fin de ganar una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria la psicología tendrá que hospedar los aportes de enfoques o teorías que parten de principios disímiles y a veces contradictorios. Esto desde mi punto de vista es posible tomando la experiencia de Marx con la asimilación inversa del pensamiento que le precedió (el hegeliano, entre otros). Habría que practicar en cierto sentido la forma de invertir el principio rector no conveniente, para poder tomar de él lo más valioso, lo cual implica la previa definición de los principios y categorías rectoras que guiarían tal integración. Si no se toma de partida una visión integradora compleja, se corre el riesgo del reduccionismo a manera de *collage*. Hace falta elegir macropincipios y macrocategorías que puedan aglutinar principios y categorías de naturaleza parcial, a fin de integrarlos para una mejor organización del conocimiento, siempre desde la perspectiva de la inversión mencionada.

## **El modelo interdisciplinario y la educación**

Para reflexionar sobre las relaciones entre la psicología y otras ciencias sociales hay que considerar la educación como uno de los eslabones mediadores entre ellas. Las ideas más productivas dentro del campo de las ciencias sociales en la actualidad, están asociada en alguna forma y medida con la educación. Vista esta en su amplio significado<sup>7</sup>, como sistema de

<sup>7</sup> Como he dicho en diferentes oportunidades, cuando hablo de la educación, no la ciño a la educación formal que se ejerce en las escuelas. Trato la educación en su sentido más amplio, la refiero también a la educación familiar, a la educación de sentido común presente en las relaciones de la vida cotidiana, a la educación que tiene lugar a través de los medios de comunicación, la autoeducación, entre otras.



influencias que cristalizando la cultura, puede propiciar el desarrollo de las personas. Ejemplo de esto son algunos de los enfoques metodológicos más modernos en las ciencias sociales, que contemplan la influencia sobre los otros como herramienta para la investigación social. Es el caso de la investigación-acción, entre otras, que implican de alguna forma una toma de conciencia no solo del investigador sino también del sujeto estudiado acerca del objeto de estudio. Una acción concientizadora sobre otro puede promover directa o indirectamente el desarrollo del que la recibe, tanto como del que la realiza intencionadamente, llámense estos investigador-sujeto, maestro-alumno, etcétera.

El enfoque histórico cultural demostró la importancia de la educación tanto para el desarrollo humano como para el estudio científico del mismo. En las diferentes experiencias realizadas por autores del enfoque, la fase de influencia educativa (formación), en sus diferentes variantes, es considerada la fase decisiva en la investigación y la más productiva para el sujeto del desarrollo. Entre las ideas que pienso descansan en la base de esta manera de proceder están primeramente, la de que no se puede estudiar el desenvolvimiento humano como algo estático y acabado en el presente, sino en su dinámica. El ejemplo que puse anteriormente sobre el tiempo, es una expresión de la idea que destaco en este párrafo. Vygotski para considerar la convergencia dinámica del pasado-presente-futuro del desarrollo humano tuvo que recurrir a la educación. El sujeto del desarrollo (ya sea niño, joven, etcétera) cuenta con un acervo de experiencia, fundamentalmente experiencia pasada-presente, a partir de la cual puede proyectarse hacia el futuro en pos de un desenvolvimiento superior de su personalidad. Recordando la terminología propia del enfoque, hablamos de desarrollo actual-zona de desarrollo próximo, como momentos dinámicamente convergentes. El paso al desarrollo próximo requiere de la educación.

En segundo lugar, pienso que también subyace como principio fundamental, el enaltecimiento del estudio genético para el conocimiento de las regularidades del desarrollo y la vía para su promoción. Para los histórico culturalistas es la educación, la que permite el estudio de los diferentes procesos y dinámicas del desarrollo humano en su génesis. No basta con la constatación para llegar al conocimiento esencial de los potenciales de desarrollo, es preciso desplegarlos. Y es la educación con sus posibilidades de modelar y anticipar en cierta medida el desarrollo futuro, la que nos permite desenvolver esas dinámicas para penetrar en su entendimiento, explicación y potenciación. Sin la justa consideración de la educación, la sociología, la psicología, etcétera, serían ciencias estáticas, sin salida, sin pleno valor social. La ciencia debe ir en pos del desarrollo sociocultural, es un principio fundamental de la ética. Por todo esto analizo que es necesario,

por una parte, plantearse la educación como disciplina dentro de las ciencias sociales. No ha sido por gusto la creciente atención que le han dado los sociólogos y psicólogos, entre otros investigadores sociales, en sus investigaciones sobre el desarrollo. Considero que deberíamos estudiar las formas en que la educación puede apoyar el establecimiento de una trama de pensamiento interdisciplinario. Además la educación en la trama interdisciplinaria para las ciencias humanas acentuaría el papel político de estas últimas. En Cuba este papel es aún más decisivo puesto que el sistema social es en esencia educativo. No es casual la manera tan primordial con que se propone desarrollar sin distinción, las capacidades de creación de los ciudadanos.

No he mencionado en este modelo interdisciplinario el lugar de la biología con su enorme descubrimiento del genoma humano —aunque este parezca muy lejano a estos temas. De algún modo debe incorporarse la dimensión biológica a las consideraciones conceptuales. Tanto una visión biologicista como una visión ambientalista o sociogenética pueden frenar la comprensión del desarrollo (G. Arias, 2001). Solo una visión compleja de este, que integre dialécticamente ambas aristas del proceso permitirá una mejor comprensión y explicación del mismo. Sin embargo, persisten burdas y refinadas posiciones extremas que hiperbolizan uno u otro condicionante del desarrollo.

### **La psicología en el modelo interdisciplinario de la educación**

Una vez colocada la educación en su pedestal, quisiera analizar la contribución que la psicología, desde mi óptica, puede hacer a la pedagogía. Pienso que la complejidad del desarrollo humano siempre ha pretendido ser atrapada en alguna medida por la educación y que los objetivos educacionales en cualquiera de sus planos de realización, son la manifestación más prolija de dichas pretensiones. Sin embargo, pese a la larga historia del diseño de los objetivos educacionales, todavía no se cuenta con un modelo que permita proyectar en toda su complejidad el desarrollo humano deseable. La psicología puede contribuir para el mejor desempeño de la pedagogía, sin necesidad de que el pedagogo sea psicólogo y sin que el psicólogo suplante al maestro.

La pedagogía —aún en el sentido de educación escolarizada—, tiene no solo un pasado, sino que aspira a tener un gran futuro. Esto le impone altos retos, pues las prácticas habituales van siendo inefectivas para los propósitos actuales de desarrollo personal. Las exigencias contemporáneas obligan aún más a la pedagogía a tomar como fuente un modelo interdisciplinario

para lograr verdaderamente el desarrollo esperado de sus educandos. Ya no se trata de transmitir fundamentalmente conocimientos, pues se requiere ser capaz para llevar a cabo el desarrollo sostenible de la sociedad. Esto implica que las personas tienen que saber sostener también su propio desarrollo. El desarrollo sostenible es abierto y requiere por ende capacidades flexibles para la creación y recreación de la cultura. En un capítulo posterior relativo a las bases psicológicas del aprender a aprender, abordo los mecanismos psicológicos presentes en este tipo de aprendizaje, que pudieran inspirar el diseño de distintas estrategias, tanto de enseñar como de aprender. El desplazamiento del conocimiento como objetivo fundamental de la educación al desarrollo de las capacidades para aprender a aprender, obliga aún más al maestro, al pedagogo<sup>8</sup>, a colocarse en el punto de vista de la interdisciplinariedad. La pedagogía por sí sola, no puede resolver los problemas del desarrollo humano en la escuela, al igual que ninguna otra ciencia por sí sola lo lograría. Se trata entonces de modificar el modelo eminentemente pedagógico con siglos de tradición por un modelo interdisciplinario que pueda propiciar en mejor manera el desarrollo integral del ser humano.

Pretendo reflexionar en este acápite, solamente en lo concerniente al lugar de la psicología en este modelo interdisciplinario para la educación, que indiscutiblemente permanecerá en manos de su siempre director: el maestro. Me limitaré esta vez a las relaciones pedagogía-psicología, por ser estas las que conozco con mayor profundidad no solo teórica, también práctica. Ya apunté el lugar de la educación para la psicología, ahora intento ir en dirección contraria.

Ese modelo interdisciplinario para la educación, a mi juicio, requiere de la psicología su actuación en dos direcciones fundamentales. Las referiré a manera de tesis:

1. La psicología es una ciencia mediadora en la elaboración y ejecución del modelo interdisciplinario para la educación.
2. La psicología puede ejercer un rol directo y activo en el propio proceso de educación (orientación y asesoramiento de educandos y educadores).

En la historia se nos ha adelantado, aunque aún insuficientemente, el segundo papel. Comparto con A. Giddens la idea de que el asesoramiento

<sup>8</sup> Esto no justifica que no se haya hecho antes. La educación con un modelo eminentemente interdisciplinario, más que eminentemente pedagógico, hubiera tenido todavía más trago.

psicológico surgió en el mundo, como una respuesta a los efectos debilitadores de las instituciones modernas (sistemas abstractos de la sociedad) en lo tocante a la experiencia del yo (1997), y pienso además que puede encontrar y fundamentar su espacio en las escuelas y otras instituciones, con un sentido más preventivo y desarrollador. La búsqueda del justo lugar de la psicología en la educación, nos debe hacer reflexionar acerca de la eficacia de esos dos papeles de la psicología. La segunda variante ayudaría a desarrollar la reflexión de los sujetos mencionados sobre sí mismos y sobre su papel ante la sociedad, la familia, etcétera

Por otra parte, debo aclarar también de forma previa que concibo ese modelo interdisciplinario como un resultado de consenso y no como un proyecto al que se le suman los criterios de distintas disciplinas. Esto dejaría al método y al producto a medianía del camino. Se trata de trabajo de mesa, donde el modelo en proyección pasa más de una vez por las manos de los expertos de las disciplinas implicadas con igualdad de derecho a la proposición, obligándolos a llegar paulatinamente a referentes conceptuales comunes que permitan el entendimiento mutuo, así como a las transiciones necesarias entre las disciplinas. Como dije al principio, creo que la elaboración interdisciplinaria requiere una reflexión peculiar en el plano teórico metodológico con un fin de convergencia orgánica y no sólo de los problemas que debe abordar en la práctica. Proyecto de consenso, modelo interdisciplinario de la educación, acción o retroalimentación interdisciplinaria, serían términos constituyentes del método de trabajo entre las disciplinas. En el caso de la psicología, no se trata de que esta haga sugerencias al proceso de diseño y ejecución a la enseñanza, sino que debe tener reservada toda una etapa que bien pudiéramos llamar "diseño psicológico de las influencias educativas" (nivel psicopedagógico del conocimiento en el diseño educativo).

Merece la pena destacar el caso del pedagogo que piensa hacer pedagogía en la actualidad desconociendo las regularidades psicológicas del comportamiento humano. Igualmente habría que llamar la atención sobre aquel psicólogo que piensa abordar el desarrollo humano al margen de la educación. Acerca de esto último hablé en el acápite anterior. Es cuestión de admisión mutua entre las ciencias, o mejor de hospedaje mutuo en la edificación de cada ciencia en particular, para utilizar el mismo lenguaje que adopté al principio de este capítulo. Los pedagogos, entre otros profesionales que estudian al ser humano, asumen frecuentemente "teorías *ad hoc*" sobre la estructura y funcionamiento de la personalidad así como de los condicionantes de su desarrollo, etcétera poniendo a un lado, los mejores hallazgos de la psicología sobre estas ciencias. En el mejor de los casos la pedagogía trata de basar la acción educativa en alguna corriente psicológica

particular, que ha abordado aspectos de la personalidad y su desarrollo. Por ejemplo, cuando asume que el maestro es eminentemente un facilitador del desarrollo, generalmente parte de una posición constructivista o inmanentista del mismo, que caracteriza algunos enfoques psicológicos sobre el desarrollo humano.

En el lugar de ciencia mediadora, la psicología puede retroalimentar, sugiriendo acerca de los ideales de ser humano que pueden resultar realmente admisibles y aceptados o asimilados por el individuo en un lugar y momento histórico determinados, lo cual permite a la filosofía y a la política de la educación, entre otras disciplinas, "poner los pies sobre la tierra" acerca de la plasticidad y límites que pudieran tener las personas para asumir los valores con un compromiso maduro, ciudadano. El psicólogo, conocedor de los mecanismos que potencian verdaderamente el desarrollo humano, su creatividad, responsabilidad y su felicidad individual, puede aportar datos de sumo valor partiendo de sus investigaciones concretas acerca de los condicionantes del desarrollo que pueden constituir verdaderas facilidades y barreras subjetivas del comportamiento. Ambas pudieran ser tenidas en cuenta al escoger o idear las políticas y programas, que puedan propiciar en mayor medida la educación de hombres prósperos y sanos moralmente. No bastaría con que los filósofos, los sociólogos, los pedagogos, los políticos leyeran o se instruyeran sobre psicología, se trata del intercambio vivo con el experto, que posee lo que en técnica se llama *know how*, dado por las vivencias reiteradas que ofrece la carrera profesional, al penetrar en lo más íntimo de las personas: ambiciones y frustraciones, miedos y ansiedades, conflictos y decisiones, máscaras y autenticidades. También la pedagogía puede actuar en la red interdisciplinaria como elemento o factor de conexión, dado el lugar particular que ocupa en la transformación del ser humano.

Muchos psicólogos han escrito acerca de los males del espíritu que han preocupado al ser humano en distintas sociedades a lo largo de la historia, Víctor Frankl apuntaba: "cada época tiene su neurosis y cada tiempo necesita su psicoterapia" (1980). El insuficiente desarrollo de la personalidad lo detecta no sólo el psicólogo clínico, cuando recibe en su consulta pacientes que presentan diversos problemas, también los psicólogos sociales y del trabajo cuando estudian cómo se insertan los seres humanos en los grupos para relacionarse y crear. El psicólogo educacional, el psicopedagogo debe tener en cuenta los hallazgos de los otros psicólogos, pues la educación es el proceso que mejor pudiera anticipar el destino sociocultural del educando, antes de convertirse en adulto. De modo que el saber del clínico y de los restantes le permite concebir más ampliamente la anticipación.

Lógicamente, la psicología no es una ciencia autosuficiente ni puede serlo, quiere esto decir que en su papel mediador también tiene que ser mediada por las restantes disciplinas o profesiones, de otro modo, no habría pensamiento interdisciplinario. La esperanza de una mejor educación, un mejor desarrollo humano, en buena medida es responsabilidad de la acción e interacción de todos los agentes de la sociedad que constituyen o moldean la trama o status peculiar de cada sujeto. En términos de L. S. Vygotsky, de la "situación social del desarrollo" (individual y grupal) y de cómo dentro de dicha situación<sup>9</sup> se posibilita el despliegue del potencial creador de las personas que es siempre original, único. Todas las disciplinas constituyentes del modelo interdisciplinario para la educación, en interrelación equilibrada pueden establecer la base de una verdadera orientación científica del desenvolvimiento social. La escuela es un reflejo de ese desenvolvimiento, por eso no puede por sí sola, aún con todas las acciones educativas posibles, ser garante de la prosperidad de una nación o en sentido general de la humanidad. Como apunté en la introducción del libro, V. V. Davidov y V. I. Slobodchikov dijeron que: "la sociedad vive y se desarrolla tal como aprende y aprende tal como quiere vivir" (1991, p. 118), por tanto debiéramos también reanalizar cómo es realmente que queremos vivir.

La psicología puede contribuir a trazar ciertas pautas, proponer ideas de cómo incentivar el despliegue de la potencialidad de las personas, determinar cuáles condiciones pueden promover el desarrollo en estas de una verdadera conciencia creativa, de prosperidad, de implicación y responsabilidad. Como ha demostrado Cuba, los avances de una sociedad no solo se definen o evalúan por el funcionamiento, los incrementos económicos, sino además por el desarrollo cualitativo de la subjetividad de sus miembros. Por eso es indispensable un enfoque efectivamente interdisciplinario para la orientación científica de la realización social —entiéndase en la escuela— donde se materializan en forma de programas los ideales de una sociedad. Ninguna disciplina por sí sola es suficiente para lograr ese perfeccionamiento: ni la economía, ni la política, ni la pedagogía, ni la psicología.

No obstante, el protagonismo descrito es pobre aún para la psicología. Esta necesita además, penetrar en la acción educativa de modo directo, a través de una red de servicios que en el presente están insuficientemente diversificados, generalizados y articulados en la sociedad. Todo esto ocurre a pesar de que tanto los científicos como los profesionales cuentan con

<sup>9</sup> En este caso estoy omitiendo de cierta manera el papel activo del sujeto en esta situación, pues no me hace tanta falta para los fines que persigo aquí. En un capítulo posterior hago hincapié en este aspecto, que por el momento queda pendiente.

un aval de trabajo, que posibilita la implementación de programas que propicien un mejor desarrollo psicológico de las personas de diferentes edades y sectores de la población.

En 1800, cuando la psicología no contaba aún entre las ciencias, un hombre eminente, más conocido por su pensamiento pedagógico que por su profesión de abogado, J. E. Pestalozzi, apuntaba una idea muy interesante acerca de la psicología en la educación, aunque no la llamara por su nombre: "el conocimiento de uno mismo es, por tanto, el punto central del que debe partir el ser de la instrucción humana completa. Pero esta en su esencia es doble: primero es conocimiento de mi naturaleza física... segundo es mi conocimiento de mi personalidad interior, conciencia de mi voluntad de fomentar mi propio bien y el ser fiel a mi deber de ideas". Este saber imprescindible al ser humano puede ser aportado por la psicología dentro y fuera de las instituciones encargadas de organizar dicha instrucción, no puede ser colocado en manos de otro profesional, dado que el manejo de la intimidad tiene recursos especializados.

Con esta acción directa, la psicología pudiera cerrar un sistema de influencias sociales en pro del desarrollo humano, aunque en este caso tampoco escapa de la necesaria asociación interdisciplinaria. Le es preciso entender, colaborar y nutrirse de las disciplinas afines implicadas en las decisiones sobre el proceso educacional y el desarrollo humano en distintos ámbitos sociales. El psicólogo escolar es un ejemplo de las múltiples formas que puede adoptar esta forma de servicio. La personificación del servicio en un profesional que puede hacer equipo con los profesores de una escuela, conviene a los efectos del enriquecimiento espiritual tanto de los alumnos como de los maestros. Estos últimos tendrían cotidianamente la oportunidad de contrastar sus puntos de vista y de compartir los problemas con personas que ven la realidad escolar desde otra óptica.

Otros aspecto no menos importante de la visión interdisciplinaria de los problemas educacionales es que está por crear la interfase interdisciplinaria también con la política referida a la educación. Esa puede ser una de las tantas tareas de resolución mediata. El psicólogo tiene que saber interactuar con las personas encargadas de establecer las políticas, alejándose del psicologismo y del esoterismo que a veces se aprecia en su discurso y actitud. Un trabajo al respecto exigiría el análisis de las barreras (subjetivas y no subjetivas), que impiden el desarrollo del enfoque y la cooperación interdisciplinarios.

Mirando de conjunto las ideas tratadas en este último acápite, pienso que en ambos papeles tratados aquí, la psicología debiera ser a la vez generadora y tamiz de ideas sobre el proyecto y la práctica educativas, teniendo en cuenta que el desarrollo que pretende promover la educación es

en buena proporción de naturaleza psicológica. Si bien la psicología no será la redentora de la humanidad, sí pudiera integrar la base de conocimientos necesaria para la dirección científica del mejoramiento humano.

### **El proyecto educativo desde esta perspectiva**

V. V. Davidov y V. I. Slovodchikov (1991, p. 124), apuntaban de cierta forma que todo proyecto de desarrollo humano desde la óptica de la educación, debía seguir determinadas etapas en su diseño y realización en las que convergieran las disciplinas relativas al desarrollo. Dicho proceso debía seguir a su juicio las siguientes fases:

- “La definición filosófico sociológica de la estructura, las cualidades y propiedades de la personalidad;
- la definición pedagógica de las finalidades del proceso educativo, ligadas a la formación de la personalidad;
- el análisis lógico y psicológico de la actividad conjunta de alumnos y maestros, cuya realización lleva a la formación de las cualidades de la personalidad;
- el análisis metodológico de los medios de realización de la actividad mencionada;
- la evaluación fisiológica y médica de la admisibilidad de los niños ante los medios utilizados en la educación;
- la evaluación psicopedagógica de la eficacia de la actividad conjunta de alumnos y maestros”.

Este tipo de investigación llamada en complejo por dichos autores, tiene una trascendencia especial en el desarrollo del pensamiento interdisciplinario, para las diferentes ciencias de la educación y para el pertrecho de los profesionales de este campo, a fin de producir cambios más profundos en el terreno sociocultural. El profesional de la educación y el profesional de las ciencias humanas en general, deben activar su acción política produciendo conocimientos que ayuden cada vez más, a la toma de decisiones en cuanto a la política de desarrollo del país. Esto que solo se logra de forma convincente en una sociedad donde el aporte de la ciencia y la técnica, se ponga de forma directa e inmediata al servicio de la sociedad en su totalidad, es el *leitmotiv* de un desarrollo profesional ético.



*LA COMPLEJIDAD DEL DESARROLLO HUMANO:  
ALTERNATIVAS PARA SU ABORDAJE*

**E**l debate entre el pensamiento mecanicista y el pensamiento complejo en psicología ha tenido una larga historia, y puede afirmarse que en la actualidad aún existen prácticas encontradas de uno y otro enfoque. Fueron las teorías que tuvieron como objeto el estudio de la personalidad, desde mi punto de vista, las que dieron el golpe de gracia al reduccionismo del pensamiento psicológico y trazaron el camino hacia una ciencia de la complejidad. Si bien la teoría de la gestalt, fue siempre reconocida en occidente como la que introdujo el concepto de sistema en la psicología, es el enfoque histórico cultural —iniciado por L. S. Vygotski—, el que lo llevó a su mayor expresión de complejidad. Este enfoque al plantearse la personalidad en desarrollo como punto de mira central, sentó las bases para estudios de esta naturaleza, es decir, en una óptica compleja y dialéctica. Este es un mérito que en occidente, donde con frecuencia aún se tiende a su simplificación, no es suficientemente tenido en cuenta desde la perspectiva de la complejidad.

El enfoque histórico cultural a pesar de algunas limitaciones en su terminología debidas básicamente a la asunción, en algunas oportunidades, de un lenguaje funcionalista o conductista de la ciencia de su época<sup>1</sup>, planteó la problemática psicológica desde la óptica de la complejidad. Pienso que es preciso destacar esa visión compleja de los fenómenos humanos a fin de continuar desarrollando creativamente la teoría histórico culturalista, sin perder la perspectiva de las exigencias de la ciencia en la actualidad. La

<sup>1</sup> Años veinte-treinta del siglo pasado.

atención del autor referido estuvo dirigida, como apunté anteriormente, a la personalidad en desarrollo como objeto de estudio de la psicología, lo cual a mi entender tiene tres implicaciones fundamentales desde el punto de vista del pensamiento complejo:

Primera, la de asumir el objeto de estudio como un todo, sin su desmembramiento en partes como era costumbre hacer hasta el momento. Otras teorías —entre las cuales figuraba por aquella época el psicoanálisis—, que fueron catalogadas como teorías de la personalidad, no lograron integrar en el plano teórico ni en el práctico, las diferentes aristas de ese objeto de análisis. Por lo contrario hiperbolizaron algunos de sus aspectos y condicionantes.

Segunda, tomar en consideración las peculiaridades del objeto y no solo su caracterización general. La personalidad tiene dos acepciones fundamentales en psicología. Una se refiere a ella como el todo o la formación psicológica más compleja a estudiar en el desarrollo. La otra se refiere al estilo único e irrepetible de cada persona. Los estudios de la personalidad requieren por tanto la consideración dinámica de ambas perspectivas, la de organización y sus generalidades y la del estilo y sus particularidades.

Tercera, la de asumir el tiempo como algo inherente y no externo al objeto de estudio, pues tanto la personalidad como el desarrollo son asumidos como conceptos históricos. El desarrollo se refiere fundamentalmente a las transformaciones totales, a los cambios revolucionarios ocurridos en la personalidad a lo largo de la vida, no a la coordenada temporal de ocurrencia de los mismos. Dicho desarrollo no se estudia eminentemente como el resultado de la carga de experiencia pasada del sujeto —como es el caso del psicoanálisis—, sino que se ve como una dinámica más probabilística donde el presente-pasado, converge con la futuridad y tiende a esta última como potencialidad, gracias a la interacción con los otros seres humanos.

Recapitaré estas tres características de la epistemología de la complejidad en el análisis de la situación social del desarrollo como uno de los constructos teóricos, que a mi juicio, constituyen los pivotes del enfoque histórico cultural. La elección se debe principalmente a que pienso que la comprensión del mismo puede ser un buen preámbulo para un posterior entendimiento y explicación de las diversas dinámicas del desarrollo humano, sin limitarlas a esquemas preestablecidos. O sea, que en el análisis del constructo referido intentaré advertir las dinámicas del desarrollo como un todo, sin necesidad de su desmembramiento en partes o de la hiperbolización de alguno de sus condicionantes. También trataré de indicar el sentido abierto, probabilístico de dicho constructo al abarcar las dinámicas del desarrollo por una parte, y la dialéctica de lo general-particular en las transformaciones subjetivas ocurrentes en este, por otra.

**A diferencia de la mayoría de los enfoques sobre la evolución psíquica a través de la ontogenia, Vygotski planteaba en dicho concepto la idea de que el desarrollo de la personalidad de un sujeto determinado no significaba la llegada a un punto determinado del camino de la vida, sino algo aún más complejo y prometedor. Veamos su definición:**

*"... al principio de cada período etáreo se establece una relación peculiar, única e irrepetible, específica para esa etapa de la vida, entre el niño y su medio, ante todo social. A esta relación la denominamos situación social del desarrollo" (Vygotski, 1983, p. 51) y más adelante añade: "...esta relación significa... un nuevo carácter de la percepción de la realidad externa y de la actividad en esta, un nuevo carácter de la percepción de la vida interna del propio niño y de la activación interna de su vida psíquica..." (p. 259). "...la situación social del desarrollo es el momento de partida para todos los cambios dinámicos, que ocurren en el desarrollo durante un período dado. Ella determina de manera completa y global aquellas formas y aquel camino, a través de los cuales el niño adquiere nuevas y nuevas propiedades de la personalidad..." (pp. 258-259). Todo lo cual pudiera transferirse de alguna manera a cualquier ser humano en desarrollo con independencia de una edad específica, como la infantil.*

Según comprendo, el desarrollo consiste entonces en la llegada a una nueva situación social del desarrollo, en la que se genera y sostiene el desenvolvimiento humano ulterior. A través del constructo situación social del desarrollo, podemos apreciar la nueva visión del desarrollo lejana de la linealidad y mecanicismo de los enfoques tradicionales. Aunque Vygotski empleara el término "situación", este no se refiere simplemente al ambiente, sino a la interacción construida por el sujeto con este y consigo mismo. La situación social del desarrollo expresa la conjunción dinámica de las condiciones interpersonales o externas y las intrapersonales o internas, que producen el desarrollo de la persona. Por eso se puede decir, como se señala en la cita, que es la relación activa del individuo con su medio, en otras palabras, una elaboración subjetiva en la que el ambiente es solo uno de sus puntos de partida. Los cambios que conducen al sujeto a una nueva percepción de sí y de los diferentes contextos donde tiene lugar su evolución, son originados activamente por él mismo, gracias a su interacción con los demás seres humanos.

En lo intrapersonal (interno), se incluyen tanto los aspectos subjetivos adquiridos como los creados por el propio sujeto del desarrollo. Cuenta entre ellos lo heredado y lo innato, que según Vygotski, median la creación subjetiva y viceversa, amalgamándose y constituyendo lo propiamente interno en el sujeto. Amalgama que es elaborada por este de forma activa, tanto de forma consciente como inconsciente. La dimensión inconsciente

si bien no fue estudiada especialmente por este autor fue reconocida tácitamente en su valoración sobre el psicoanálisis como corriente del pensamiento psicológico. Lo interpersonal (externo), es igualmente extenso y rico, abarca la elaboración que hace el sujeto de su nacionalidad, posición socioeconómica, posición familiar, el tiempo que le correspondió vivir como parte de una generación de ciudadanos, entre otras condiciones. En fin, comprendo la situación social del desarrollo como la subjetivación del entramado de relaciones interpersonales-intrapersonales establecido por el sujeto desde la posición peculiar que ocupa en el sistema de relaciones sociales en que vive. O sea, desde su sistema específico de actividad-comunicación en los distintos ámbitos sociales de que participa –contextualización compleja, al decir de (P. L. Sotolongo, 2003, p. 15).

Según Vygotski, la situación social del desarrollo, como ley no es extra-histórica, sino que enfoca en su punto de mira lo temporal y lo local vivenciado por el sujeto del desarrollo, sin desdeñar lo general propio para los grupos o épocas, que también forma parte de dichas vivencias personales. En el plano epistemológico, es la convergencia dinámica de lo general y lo particular. Pretender desvincular uno u otro nivel de análisis, en cualquier constructo teórico, no tiene sentido en este enfoque. Por supuesto, se puede abordar el estudio de un caso aislado, inclusive de una excepción, pero estos serían analizados en el devenir de su situación social del desarrollo, lo cual ayudaría siempre a comprender y explicar otros casos. Las condiciones en que vive el hombre en cada época histórica, en cada cultura, son a la vez heterogéneas y similares. “Los mismos individuos integran las más diversas comunidades sociales, cuyos intereses a menudo divergen y, a veces, son contradictorios. De ahí el carácter fragmentado y contradictorio de la conciencia habitual” (V. Yadov, p. 61).

Vygotski pretendió más una manera de estudiar al hombre que una caracterización específica de este y de su desarrollo, lo cual juega coherentemente con su comprensión histórico-cultural del ser humano. Pienso que por esto se habla de que sus inquietudes fueron eminentemente epistemológicas. Un aspecto emblemático del enfoque histórico cultural, especialmente en este autor, fue la construcción de un sistema teórico, no a partir de la integración de hechos aislados obtenidos por distintas vías de investigación científica, sino a partir de un enfoque teórico metodológico. Por tanto la dinámica de lo general y lo particular que él asume en sus estudios sobre el desarrollo, tienen gran valor principalmente desde el prisma gnoseológico. Sin pretender hacer de la ciencia un calco de la filosofía, Vygotski encontró una forma original y compleja para establecer la interacción entre ambas. Es por esto que el enfoque histórico cultural pudo enriquecer la concepción filosófica sobre el ser

humano, particularmente la marxista, de cuyo ideario partió de manera consecuente.

En otros trabajos Vygotski (1987) complementó su concepción sobre la situación social del desarrollo con nuevas ideas. Entre las más valiosas pudiéramos considerar las siguientes, que subrayan entre otras condiciones del desarrollo, la postura activa, creativa del sujeto en su propio desenvolvimiento:

*"...el hombre crea él mismo estímulos que determinan su reacción y los utiliza en calidad de medios para dominar los procesos de la propia conducta..."* (p. 84) y más adelante complementaba la idea: *"... el proceder del hombre está determinado, no por los estímulos presentes, sino por una situación psicológica nueva o distinta, creada por el propio hombre..."* (p. 89).

Más adelante refiriéndose a los signos, decía:

*"...introducidos por el hombre en la situación psicológica... cumplen la función de autoestimulación... En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló complejísimos sistemas de relación psicológica, sin los cuales la actividad laboral y toda la vida social serían imposibles... la concepción del determinismo se humaniza..."* (pp. 90-97)

Ambas citas, en mi opinión, permiten ampliar la comprensión de la situación social del desarrollo, como construcción teórica que anticipa los postulados de la ciencia de la complejidad. La referencia a la situación social del desarrollo en la primera de estas dos últimas citas, expresa una cierta entropía en el automovimiento del sujeto más que el curso lineal del mismo, lo cual es ratificado en la segunda. Es la situación psicológica, peculiar de cada sujeto del desarrollo, la visión que él tiene de sí mismo y de su relación con el medio, la que conduce activamente ese desarrollo. La determinación del desarrollo pasa a ser comprendida como prospectiva y compleja. Son múltiples y variadas las condiciones que convergen dinámicamente en la situación de un individuo particular. La consideración del papel activo del sujeto del desarrollo en esta, subraya la idea del no gobierno mecánico (externo o interno) de las dinámicas psicológicas. No se podía esperar, que el hombre, según este enfoque, reflejara la realidad como un espejo y en consecuencia se movilizara a la acción. El principio determinista claramente admitido aquí, tiene otra connotación diferente al determinismo mecánico, por eso Vygotski plantea que este se humaniza. No es lo mismo comprender la determinación a partir de estímulos externos que a partir de una situación en la que convergen, para mediarse mutuamente y de forma activa, lo interpersonal y lo intrapersonal. En el primer caso se espera que ocurra forzosamente el desarrollo en una determinada dirección como una consecuencia puntual, mientras que en el segundo caso se espera que la ocurrencia del mismo sea más probabilística, es decir,

que suceda o no en distintas formas. La manera en que ocurra ese desarrollo depende en la segunda variante, de como cristalicen activamente las diversas condiciones que confluyen en cada momento de la vida del sujeto.

La situación social del desarrollo como constructo teórico, aunque se refiere a un individuo particular único e irrepetible, es a mi juicio la puerta de entrada a los estudios del desarrollo humano desde distintas aristas o niveles de análisis: tanto macrosocial como microsocia. La categoría situación social del desarrollo no solo permite establecer interrelaciones hacia el interior de la psicología, también pienso que proyecta a la psicología más allá de sí misma, le permite trascender el psicologismo en el estudio de su objeto que caracterizó la mayor parte de las escuelas psicológicas.

A partir de dicho constructo —el cual expresa la concepción que Vygotski tiene sobre el desarrollo—, es posible entender otras categorías propuestas por él en calidad de unidades de análisis (complejo), que es el término que solía utilizar para referirse a aquellos constructos que serían más enjundiosos para los estudios sobre el desarrollo humano, primero, porque no desmembraban el todo en partes y segundo, porque trataban de atrapar la dinámica de este en su despliegue dialéctico<sup>2</sup>. Con la determinación de las unidades de análisis (complejo), Vygotski intentaba superar el elementalismo en los estudios sobre el hombre y su desarrollo e incluso ir más allá de los principios del todo y la forma, planteados por la psicología de la gestalt, que por antonomasia representaba en occidente la visión de sistema en la psicología. La superación del atomismo y el mecanicismo en el tratamiento del desarrollo de la personalidad y los determinantes del mismo, se realizaba por primera vez a conciencia con Vygotski. El enfoque teórico metodológico vygotkiano preconiza para la psicología y en alguna medida para las restantes ciencias sociales, lo que se conoce en la actualidad como pensamiento complejo.

### Unidades de análisis

En mi lectura de la obra de Vygotski comprendo que las unidades de análisis son creadas por el estudioso, para estudiar los fenómenos del desarrollo humano, en su dinámica genética compleja, sin alterar al todo en movimiento. Este autor declara la personalidad en desarrollo como el objeto de estudio de la psicología. Como dije al inicio, la personalidad sería el

<sup>2</sup> Los determinantes intercambian sus papeles, lo que es premisa del desarrollo en un momento puede convertirse en factor, mediador, etcétera.

todo complejo, al cual no debían desmembrar las unidades de análisis elaboradas por el investigador, por lo que su creación debe procurar la síntesis de lo afectivo y lo cognitivo (vivencia) en su más alto nivel de organización (la personalidad)<sup>3</sup>. Quiere esto decir que para estudiar los fenómenos psicológicos de manera compleja el investigador debe procurar esta síntesis.

Como ya apunté, entiendo que la situación social del desarrollo es la unidad matriz de análisis complejo, por lo cual a esta deben hacer referencia de una forma u otra, las diversas unidades de análisis sobre el desarrollo humano que se elaboren. La situación social del desarrollo como constructo, lejos de desmembrar integra el pensamiento del investigador. Las unidades de análisis al derivarse en alguna forma de la situación social del desarrollo, no pueden desconsiderar las tesis fundamentales que concurren en este constructo:

1. La convergencia dinámica entre lo interpersonal y lo intrapersonal construida por el sujeto. La unidad de lo cognitivo y lo afectivo (vivencia).
2. La referencia a la personalidad<sup>4</sup>.
3. El movimiento evolutivo, genético de los fenómenos, no el estudio de las dinámicas subjetivas cosificadas o automatizadas (fossilizadas al decir de Vygotski).

Este movimiento interesa mayormente en su orientación prospectiva (zona de desarrollo próxima). Como dije anteriormente, para este autor la personalidad es un concepto histórico. El niño no es el adulto pequeño. El desarrollo de la personalidad se define en buena medida, por la potencialidad del sujeto para la realización próxima de las capacidades, de las actitudes hacia los demás, hacia la cultura, la naturaleza y hacia sí mismo —identificándose con estilo propio—, en condiciones también históricas. Se trata del movimiento prospectivo del sujeto del desarrollo en el movimiento prospectivo sociocultural. También del enlace dinámico del tiempo autobiográfico con el tiempo histórico generacional.

Con la consideración del constructo teórico *situación social del desarrollo*, como condición *sine qua non* en las investigaciones de corte histórico culturalistas, pudiera ganar al pensamiento científico en cuanto a su potencialidad integradora y a la vez ganar en cuanto a su potencialidad

<sup>3</sup> Entendida en su dinámica orden-desorden-organización.

<sup>4</sup> En sus dos acepciones según Abulkjanova Slavskaya: el todo más complejo y el estilo único de cada persona, lo cual es muy coherente con lo señalado por Vygotski en las citas tomadas para el presente artículo.

para percibir y profundizar en la variabilidad compleja del desarrollo. Ocurre este en la constelación de condiciones que pueden actuar a cada momento en la existencia del ser humano, propiciando su evolución. Dicho constructo teórico tiene por tanto un valor metodológico decisivo. Por todos los argumentos anteriores pienso que otros constructos tales como vivencia, zona de desarrollo próximo, personalidad, entre otros, tienen una relación de subordinación respecto al de situación social del desarrollo, por eso la considero como unidad matriz de análisis complejo. Si nos remitimos a la situación social del desarrollo, podremos darnos cuenta de como este puede actuar como interfase en el análisis macro y micro de los procesos sociales, en dos sentidos arriba-abajo y abajo-arriba. La convergencia de lo interpersonal y lo intrapersonal en el análisis del desarrollo, permite al investigador moverse en distintos planos y esferas de la vida humana, los estudiados por la sociología, la historia, la antropología, la psicología, la pedagogía, entre otras. Es decir, que teóricamente, dicho constructo da cobertura a la integración del análisis social en sus distintos planos. Lo estudiado por la sociología, la pedagogía y otras disciplinas, le interesa por ejemplo a la psicología para poder entender los procesos de subjetivación que dan constitución al desarrollo de la personalidad. Igualmente pienso que estos últimos deben interesar a la sociología, la pedagogía, etcétera.

Por ejemplo, el estilo de vida de un sujeto X tiene un vínculo esencial con modo de vida de la sociedad a la que este pertenece. Podríamos considerar al primero como una expresión personalizada del segundo. Es por esto que resulta difícil comprender psicológicamente el estilo de vida fuera de la comprensión sociológica, antropológica del modo de vida de la sociedad. Este sería un ejemplo del movimiento arriba-abajo y macro-micro. El psicologismo fue un vicio no poco frecuente en la historia del pensamiento psicológico del siglo pasado (psicoanálisis, humanismo y otros). El enfoque histórico cultural ha contribuido al desarrollo de un pensamiento integrador, al pretender estudiar el desarrollo humano y la personalidad desde la óptica de la cultura y su historia. Con el enfoque histórico cultural se integra por primera vez en psicología, la historia personal-generacional.

Igualmente ocurre en el sentido contrario. Cuando la sociología desestima la construcción psicológica de los procesos de subjetivación, asume posiciones autoritarias dentro de las ciencias sociales. Estas actitudes no contribuyen a la visión multilateral de los cambios sociales porque no dan peso suficiente al papel de la vivencia íntima del sujeto y de su emergencia en las distintas circunstancias de la vida social para movilizarla. Por tanto, no contribuyen a esclarecer la importancia de los procesos inversos micro-macro y abajo-arriba en la dinámica social, dando así la impresión a otros profesionales del ramo —entre los cuales se encuentran los políticos—, de



que esos procesos íntimo-personales pueden no ser tenidos en cuenta de manera primordial. La sociología ha contribuido de cierta forma, a afianzar la idea errónea de que el desarrollo humano personal es el resultado de la socialización. Esto ha traído consecuencias no muy favorables para la planificación de influencias educativas y de la convivencia social.

Vygotski, en su controversia con J. Piaget, refutó, como ya dije anteriormente la socialización como el motor del desarrollo del sujeto, para lo cual se apoyó en dos constructos básicos, el enraizamiento cultural, y la subjetivación que ocurre durante este. Vygotski explicó en toda su obra, como el proceso de enraizamiento cultural y la subjetivación son a la vez motores y constituyentes de la personalidad en su desarrollo. La socialización, según estudió el enfoque histórico cultural ocurrió fundamentalmente en la filogenia. Cada ser humano nace en condición de sujeto social, lo que hace en la ontogenia es enraizarse en la cultura y constituirse como personalidad. No es lo mismo fundamentar la educación sobre la base de los mecanismos de la socialización que sobre la base de los mecanismos de la subjetivación, ambos enfoques tienen consecuencias diferentes para el educando en su desarrollo psicológico, lo cual analizo en otros trabajos (2002, 2003a y 2003b).

La psicología, la sociología y otras ciencias sociales pueden asumir un enfoque de complejidad o no, en dependencia de como asuman el constructo situación social del desarrollo y otros constructos que puedan derivarse de este. La asunción de la convergencia de lo interpersonal y lo intrapersonal y la emergencia de distintas posibilidades en esta interfase, es decisiva para definir el paradigma al que nos afiliamos, sea simplificador o dialéctico, en la comprensión y explicación de los diversos fenómenos sociales. El constructo situación social del desarrollo, nacido en el campo de la psicología desborda las fronteras de esta, y puede convertirse en un eje para la construcción y desarrollo del pensamiento científico social contemporáneo, en toda su extensión. La asunción de una idea como esta solo puede fecundar al margen de prejuicios unidisciplinarios.

El progreso requerido a las ciencias sociales en un mundo cada vez más complejo, exige de un pensamiento interdisciplinario en el que participen sin excepción todas las ciencias que tengan algo que decir sobre el curso de las dinámicas de la vida humana. Pienso que no es equivocado decir que la biología, la medicina, también tienen que confluir estas interacciones. Los estudios, por ejemplo, sobre el estrés nos dan la idea de como pueden interactuar y emerger diferentes dinámicas perjudiciales para el desarrollo humano. Estimo que para esa época serán más regla que excepción los equipos interdisciplinarios, donde las diferentes ciencias sean consideradas en igual potencialidad para contribuir al esclarecimiento de

los procesos sociales en su diversos niveles de ocurrencia. Considero que con este análisis completo en mayor medida, las ideas que enuncié en un capítulo anterior, sobre las posibilidades de la psicología para una integración interdisciplinaria.

### **Sobre las consecuencias prácticas**

Entre las derivaciones prácticas más importantes del enfoque histórico-cultural, están las referentes al campo de la educación. Vygotski y sus seguidores dieron gran importancia a la cultura como contenido constitutivo de la mente humana y de su desarrollo y a la educación en un sentido más amplio, como una forma de cristalizar la cultura para dirigir el desarrollo. Pienso por tanto, que no es difícil imaginar o admitir cómo este enfoque repercute en la organización de la educación en aras del desarrollo humano. La manera renovadora de la perspectiva histórico-culturalista radica en sus asunciones sobre la dinámica de la educación con respecto al desenvolvimiento humano. Tal como abordo en el capítulo relativo a la interdisciplinaria, la educación en el enfoque histórico-cultural es una premisa del desarrollo y por ende un método para su estudio. El enfoque histórico-cultural, no se plantea el estudio, ni la promoción del desarrollo al margen de la educación.

El peso que se da al surgimiento de diversas formaciones psicológicas y sus características en el proceso de educación, es representativo del enfoque. Mientras que la enseñanza tradicional y diferentes teorías del aprendizaje priorizan la adquisición de conocimientos y habilidades, el enfoque histórico-cultural subraya la aparición o emergencia de determinadas formaciones psicológicas en condiciones de educación, la conciencia idiomática, el pensamiento teórico, las aspiraciones, entre otras, como resultantes de la interrelación educación-aprendizaje-desarrollo (P. Ya. Galperin, y V. Davidov, etcétera). La educación es tan importante porque conduce el desarrollo. Para estudiar el desarrollo, por tanto hay que estudiar como la persona se educó y se educa (implica cómo se autoeducó o autoeduca). Por otra parte el aprendizaje en sí mismo ya no es tan importante, si no es en relación con el desarrollo, de hecho algunos autores gustan actualmente hablar de aprendizaje desarrollador (M. Silvestre, J. Zilberstein,, 2002, L. I. Bozhovich, 1976), una de las seguidoras fundamentales del pensamiento histórico-culturalista, planteaba que solo se podía hablar de un verdadero aprendizaje, cuando los estudiantes a través de la asimilación de determinados conocimientos cambiaban su punto de vista sobre la realidad y su actitud hacia ella. Es bien diferente uno y otro acento, en el primero se

**pondera la transmisión-adquisición del saber mientras que en el segundo, la elaboración creativa que de ese saber hace la persona.**

Por supuesto, no hay elaboración posible sin asimilación del conocimiento, pero el centro de gravedad se traslada ahora del conocimiento *per se* a la repercusión directa o indirecta que este tiene sobre el desarrollo de la personalidad. De lo anterior puede derivarse que el maestro no necesita espolear al estudiante para que este aprenda o se desarrolle, como tampoco es preciso dejarlo solo con este fin. El sujeto es pasivo y activo a la vez, es decir, que puede reflejar y reproducir el patrimonio cultural, el mundo a la par que crearlo o recrearlo. Esta es la dialéctica del desarrollo. Se trata del enfoque complejo de la relación educación-desarrollo.

La primera de las alternativas —el espoleo—, no garantiza el aprendizaje y el desarrollo efectivos, puesto que ambos procesos requieren un movimiento de adentro hacia fuera en el aprendiz que esta práctica pedagógica tiende a inhibir. El punto de vista aparece, por supuesto gracias a las influencias, pero este paso es emergente. La segunda alternativa: la no dirección tampoco, pues si bien el sujeto es activo precisa de la orientación para encausar sus esfuerzos por aprender y desarrollarse. Tanto la visión autoritaria de la educación como la *laissez-faire* han demostrado su fracaso. El enfoque histórico cultural plantea esta situación en términos de ayudas adecuadas-independencia en el aprendizaje, con miras a un mejor desarrollo. Pero el ideal es la independencia en el aprendizaje, esta es condición de la aparición madura de las distintas formaciones psicológicas en el desarrollo humano.

Otra proposición fundamental del enfoque aplicado a la enseñanza es que no hay razón plausible para que la enseñanza vaya de lo simple a lo complejo (P. Ya. Galperin, 1958 y V. V. Davidov, 1978, entre otros). Como se demostró en las múltiples investigaciones realizadas bajo la dirección de estos autores, esta práctica podía retrasar de cierto modo el desarrollo de los educandos. Los diferentes programas de aprendizaje montados sobre la base de los principios histórico culturalistas ponen en el primer plano la complejidad del objeto del aprendizaje, abordándola como tal desde el propio comienzo de la enseñanza. Esto rompe con los cánones tradicionales dirigidos a la simplificación del acto de conocer, del conocimiento y de la relación de ambos en el desarrollo humano.

De modo que el enfoque histórico cultural no solo sienta las bases para el pensamiento complejo en la psicología y otras ciencias sociales, sino que también se hace aportes desde la perspectiva de la complejidad a la educación, sobre todo en cuanto a la formación y desarrollo del pensamiento no simplificador desde el inicio de los aprendizajes escolares. Una de las pretensiones en este caso, es que en las futuras generaciones de

seres humanos, el pensamiento complejo sea resultante de un aprendizaje primario y no tanto el resultado del cambio de puntos de vista estereotipados en los sujetos gracias en cierto grado a la educación. Claro que esto conlleva determinadas transformaciones en la formación de los maestros. Las veces que se ha tratado de instrumentar este tipo de programa, en grupos de maestros cuyas formas de pensamiento están muy arraigadas en la visión tecnicista y simplificadora de la enseñanza, no ha fructificado significativamente su realización. Pienso que sometiendo a escrutinio ideas fundamentales del enfoque histórico cultural como las tratadas aquí, pudiéramos ver la comprensión que tuvieron estos autores, principalmente Vygotski, acerca de la complejidad del desarrollo humano y de la necesidad de un enfoque complejo desde el punto de mira científico para comprenderlo y explicarlo.

No quisiera terminar sin antes dedicar algún espacio a la consideración de cómo el aislamiento científico y los prejuicios con respecto a la obra de autores soviéticos, entre ellos Vygotski —quienes trataron de aproximarse a la comprensión y explicación de los fenómenos sociales desde una orientación marxista—, ha retrasado el desarrollo de ciencias como la psicología que sufre por la asimilación todavía conductista, que del enfoque histórico cultural, se hace en occidente, principalmente en América (G. Burmenskaya *et al.* 1986). La psicología no ha rebasado la crisis planteada por Vygotski, a pesar de todos los aportes que este hizo para que nos aproximáramos a una solución. El enfoque histórico cultural no se constituyó como un cuerpo científico acabado y totalitario. En el capítulo referido sobre el problema de la interdisciplinariedad, también argumento la capacidad hospitalaria de este enfoque para las mejores ideas provenientes de otras perspectivas teóricas, que pueden enriquecer una visión general del ser humano en desarrollo. Queda mucho por hacer aún en la construcción del enfoque de complejidad sobre el desarrollo humano. Pienso que si bien el enfoque histórico cultural no intenta convertirse en la Ciencia Social, propone coordenadas para pensar acerca de posibles alternativas de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en el pensamiento social contemporáneo. En esto radica también su carácter de enfoque complejo.

## CULTURA Y SUBJETIVIDAD

**T**odo programa o política de desarrollo social al igual que toda educación, opera sobre la base de un concepto de ser humano explícito o sobreentendido. Concepto que supone, entre otros aspectos, el modo en que él aprende y se desarrolla y por ende cómo debe ser educado. Sin hacer esta consideración sería difícil pensar acerca de los requisitos de calidad que debieran reunir esas políticas y programas y de la forma de llevarlos a vías de hecho. Es el concepto de ser humano que ideamos de manera expresa o tácita el que nos inspira en las diferentes acciones de desarrollo. No es pertinente por tanto, hablar del desarrollo socioeconómico al margen de los aspectos subjetivos que estoy apuntando, es obligado debatir sobre el ideal de hombre o de mujer deseable para una sociedad determinada, a pesar de las reservas de aquellos que ya no creen mucho en las utopías. A. Hart señalaba que "...la clave y el reto principal de nuestra modernidad se halla en situar la educación, la ciencia y la cultura en el centro mismo de las decisiones acerca de los programas de desarrollo económico...", lo cual implica entre otros aspectos, que la sociedad moderna para su mejor desenvolvimiento supone el respaldo de ciudadanos instruidos y cultos. En el caso de la sociedad cubana, se hablaría de la mayoría de su ciudadanos con estas cualidades.

Modelo humano y desarrollo social se presuponen mutuamente. Los ideales sociales sobre el hombre han variado de una época a otra, el hombre temeroso de Dios, el liberal (tornado o no pragmático y consumista), el hombre de pensamiento científico y solidario, etcétera, en dependencia de las pretensiones de las clases sociales dominantes. Es ineludible la consideración de la ideología que sustenta tales aspiraciones. El debate deliberado acerca del ser humano que constituye nuestro objetivo, puede

proponerse sobre bases científicas –no como obra del sentido común o de teorías *ad hoc*– lo cual nos pertrecha para abordar intencionadamente el desarrollo tanto en un plano ideológico como práctico.

Entre las primeras preguntas a formular en dicho debate pudiera estar:

¿Cómo pudieran contribuir los descubrimientos sistemáticos de la investigación en las ciencias humanas, al enriquecimiento del concepto de ser humano al que aspiramos?

No reeditaré aquí una de las principales controversias sobre el desarrollo que tuvo lugar en el siglo pasado, me refiero a la que sostuvieron los partidarios de la socialización y la personalización. Lo cierto es que la adopción de uno u otro enfoque del desarrollo humano decide bastante el diseño de las políticas, programas y su realización. La óptica que presentaré sobre el asunto tiene más que ver con los procesos de personalización y enculturación, pues pienso –como analizo con más detalle en otro capítulo–, que asumir el enfoque de la socialización implica afiliarse de alguna forma a la “... la contraposición mecánica entre lo social y lo individual, entre la influencia externa y la construcción emergente de la persona, lo cual en situaciones extremas se manifiesta como el choque irreconciliable entre estos momentos o dimensiones del desarrollo. El postulado central, en estas teorías de la socialización se traduce en la domesticación del individuo. A la vez su parámetro fundamental es cómo este logra la adaptación adecuada a una sociedad (socialización) que resulta en buena medida ajena...” (G. Fariñas, 2004a).

Existe una dialéctica entre lo social y lo individual –es indiscutible–, pero esta no tiene que tener necesariamente la intención planteada por las teorías partidarias de la socialización (S. Freud, J. Piaget, entre otros), salvando las distancias entre estas. Esa dialéctica, a mi juicio, se expresa mejor en el concepto de enculturación. Este constructo teórico alternativo contiene la dinámica entre lo cultural y lo individual, entre lo cultural y lo subjetivo. El ser humano es ya social en el momento de su nacimiento. El problema es si tiene acceso o no a la cultura, en esto sí radica la clave de su desarrollo, no tanto en la socialización<sup>1</sup>. Los enfoques ideológicos encubiertos en las diferentes teorías sobre el desarrollo humano, han estado desviando la atención del verdadero problema: la enculturación, pues esta tiene que ver más con las oportunidades que con la supuesta naturaleza intrínseca del ser humano que al decir de los partidarios de la socialización

<sup>1</sup> Como aclaré en otro capítulo, me refiero para su crítica a la acepción de socialización como proceso de génesis de la personalidad en la ontogenia, no a la acepción que refiere el compartir experiencias con otros.

es instintiva, animal. El concepto de enculturación, al igual que el de socialización tiene mucho que ver con el de clase social, pues son las clases que tienen determinados recursos económicos las que tienen oportunidades de acceder al pináculo de la cultura. Es muy útil para los sistemas sociales discriminatorios atribuir a la naturaleza animal del ser humano: la marginalidad y su heredera: la delincuencia. El ser humano se dotó activamente en el curso de la hominización para asimilar la cultura, creada por él mismo durante ese proceso, que duró millones de años. P. Ya. Galperin fundamentaba —después del auge inicial del psicoanálisis y en la misma época que la llamada Revolución Cognitivista todavía hacía ola— como en el transcurso de la antropogénesis “...la extinción de la instancia de ‘sensibilidad específica’, fue suficiente para que el hombre se liberara de los instintos y se afanzara en una nueva forma de vida histórico social...” (1979, p. 156). Las experiencias de los psicólogos culturalistas sobre los sujetos que habían sido transculturados hacia sociedades más avanzadas técnicamente, también prueban que estos se pueden apropiar perfectamente de los cánones técnicos de estas culturas.

La cuestión se traslada de la socialización a la subjetivación de la cultura, a la dinámica enculturación-subjetivación. Cómo el ser humano subjetiva o personaliza la cultura es en alguna medida el *quid* del desarrollo, por esta razón cómo se propicia esta subjetivación a través de la enseñanza escolarizada o de otras acciones culturales de naturaleza educativa, es una cuestión relevante desde el punto de vista social. La elección del modelo de ser humano y de su desenvolvimiento, es crucial en cualquier política o programa de desarrollo. Para nuestras aspiraciones sociales como país, lo fundamental es cómo el modelo adoptado asume la convergencia de lo cultural y lo subjetivo. No fue casual que en 1998 la UNESCO comenzara a considerar a la cultura como uno de los aspectos fundamentales del desarrollo y de los proyectos que lo respaldan. Desde entonces la cultura es para esta organización, tan significativa como los aspectos económicos y tecnológicos (A. Basail, 2003).

Aunque adoptar teorías *ad hoc*, es decir, de sentido común es algo frecuente en el diseño de programas de desarrollo en diversas situaciones y países, es siempre preferible abordar científicamente ese diseño. Asumo los principios de la tradición histórico culturalista sobre el desarrollo humano, por considerar que apoyados en numerosas investigaciones esclarecieron el error del viejo postulado mencionado. No he encontrado hasta el momento, otro enfoque que permita abordar de manera más interdisciplinaria y dialéctica, los problemas relativos al desarrollo humano. Expondré mis consideraciones acerca de las ideas fundamentales sin necesidad de volver a nombrar este punto de vista. Mi interpretación deriva de las investigaciones

realizadas en el plano empírico o teórico por diferentes autores del enfoque, entre los que me incluyo. Analizaré qué aspectos pudieran contribuir al desenvolvimiento sistemático del concepto de desarrollo humano asumido por nuestra sociedad (recordar cita de A. Hart), para continuar la respuesta a la pregunta planteada al inicio.

## **Subjetivación y desarrollo**

Para abordar las dinámicas de subjetivación en relación con el desarrollo es preciso referirnos en primer lugar a la educación. La educación<sup>2</sup>, es uno de los procesos de enculturación por excelencia, con independencia del grado de intencionalidad o programación que tenga. Pensar la educación, no solo la escolarizada, requiere también saber el modelo de desarrollo humano que la sustenta. Partiendo de esta tradición es la educación la fuerza motriz fundamental del desarrollo humano, no los instintos, no la maduración o los condicionantes inmanentes en el sujeto, aunque por supuesto la educación supone desde este punto de vista la interacción dinámica con el sujeto para propiciar el desarrollo. En esa interacción el sujeto tiene una postura activa. Ser activo quiere decir ser automotivado, tener preferencias, ser único e irrepetible en los procesos de agencia personal o grupal, tener capacidad de emergencia e independencia. La subjetivación depende en buena medida del carácter activo del sujeto. Por tanto la educación, si pretende estimular los procesos de subjetivación no puede desconocer dichas condiciones en su acción.

La forma en que se consigue y se fragua la independencia en el desarrollo humano, se debe intrínsecamente a la manera en que ocurren las dinámicas de subjetivación o personalización. O sea, cómo la educación en sus diferentes formas fomenta la asunción creativa de la norma social contenida en los significados (conceptos, principios, métodos, ya sean éticos, científicos o empíricos, y otros), construidos por los sujetos, a través de su interacción con otros. El buen desarrollo de la subjetivación supone una independencia de igual valía y viceversa. Ambas tienen lugar en convergencia dinámica. A los efectos de la influencia educativa y de su programación, la dinámica psicológica requiere de modos particulares de tratamiento que no pueden desconocerse. Es por todo ello que la conjunción dialéctica de lo social (interpersonal) y lo emergente individual

<sup>2</sup> Incluye la autoeducación y las formas no escolarizadas de educación (familiar, social a través de los distintos medios, etcétera). La sociedad socialista es eminentemente educativa.



(intrapersonal) es condición *sine qua non* de toda acción que pretenda promover el desarrollo de las personas. Si a la toma de conciencia como objeto de la educación, por ejemplo, le diésemos el tratamiento más directo que soportan los procesos primarios, como pudieran ser determinadas habilidades, estaríamos violentando su naturaleza y alterando su ocurrencia. En este caso pudieran emerger comportamientos indeseables como la evasión, la simulación, la desidia, el hipercriticismo, el conformismo, entre otros fenómenos. No por gusto, cada vez tienen mayor peso los estudios acerca de la creatividad en las investigaciones y programas que fomentan el desenvolvimiento humano. Ella expresa, en medida no despreciable, que la cultura está siendo recreada, conservada y enriquecida por los sujetos en el transcurso de su desarrollo.

Otra condición de mucha importancia a considerar es que la autonomía en el desarrollo humano está vinculada a la consideración del otro. A la separación de este a los efectos de la subjetivación, pero a su vez a la incorporación del mismo a los efectos del enriquecimiento personal y la regulación ciudadana. Aprendizaje y ciudadanía, desarrollo y ciudadanía, son inseparables sobre todo en un modelo de desarrollo humano fundado en la cooperación, no en el individualismo. El ser humano aprende y se desarrolla para vivir en comunidad cultural, para establecer sus raíces en esta, no al margen de los intereses legítimos de sus congéneres. La noción de subjetivación, no debiera entonces ser satanizada, es legítimamente admisible en una concepción como esta. Subjetivación implica la incorporación del otro de una forma personalizada, por tanto original. No hay verdadero desarrollo sin subjetivación, al igual que no hay verdadero desarrollo sin cooperación. El enraizamiento en la cultura y los procesos de subjetivación implicados en este, presuponen la responsabilidad hacia los demás y hacia sí mismo en el espacio de acción ciudadana. Los procesos de subjetivación requieren de un movimiento de abajo arriba más bien espontáneo, en otras palabras, requieren de la iniciativa y creatividad de las personas o grupos de estas. Pero es la iniciativa responsable, la mejor vía para la recreación de la cultura y el desarrollo de la sociedad. "Desde el punto de vista político, la cultura representa un sistema de resistencia ante factores disgregadores de la cohesión social" (R. Hernández, 1999, p. 79).

El libro que publicara la Editorial de Ciencias Sociales, *Los cambios en las estructuras socioclasistas en Cuba*, bajo la dirección de (M. Menéndez, 2003), refiere como uno de los problemas centrales a resolver por la sociedad cubana en el futuro, el de la asunción de la propiedad social como propia, lo cual conlleva intrínsecamente el desarrollo de las dinámicas de personalización y la responsabilidad de los ciudadanos. Y aunque en dicha obra no se enfatiza la carga psicológica y educativa que también tienen

esos problemas, la subjetivación se señala como un aspecto crucial. Esto tiene vital importancia y no tiene que ver solo con los problemas de la espiritualidad de los ciudadanos. Hay que colocar como decía A. Hart "...los factores subjetivos en el centro de la estrategia económica de la nación" (1996, p. 55). Y más tarde agregaba: "Ello ha estado presente desde hace tiempo en el discurso de los círculos académicos, intelectuales e incluso en los foros políticos internacionales" (*Ibid.*, p. 84).

Cuando las dinámicas de subjetivación fallan, hay que preguntarse primeramente qué enfoque o qué modelo de desarrollo humano está sustentando las prácticas sociales en cualquiera de sus formas (educativas, etcétera). Estudiar las condiciones que pueden propiciar la subjetivación y las trabas que frenan su desenvolvimiento, requiere una atención particular, de las personas responsables de las políticas sociales en todas sus esferas. Legitimar la subjetivación, creando determinadas condiciones en los distintos ambientes sociales (escuelas, centros de trabajo, comunidades, organizaciones, y otros), puede tropezar con no pocos obstáculos, puesto que esto conlleva la ocurrencia de situaciones inéditas, y lo desconocido tiende de forma natural a levantar ciertas resistencias. Estas fueron abordadas claramente por C. Rogers en su libro *Libertad y creatividad en la educación para la década de los ochenta* (1993), pero desde otras posiciones humanistas, no totalmente coincidentes con las adoptadas en el presente trabajo.

En Cuba la estimulación de la subjetivación adquiere un carácter singular, puesto que los procesos de enculturación son masivos. En este caso el asumir un modelo de desarrollo humano acertado pudiera tener consecuencias de mayor relevancia, a la vez que implica procesos y procedimientos de mayor complejidad. Contar con una gran población de sujetos educados, cultos, traslada la problemática a otro plano, yo diría que superior. Vemos la cultura como una condición que "proporciona la satisfacción de necesidades básicas del hombre. La necesidad de pensar y conocer, de imaginar y de crear valor es lo que puede diferenciar a un trabajador de un consumidor, es lo que distingue a un ciudadano de un usuario, a un hombre *real* de uno meramente *instrumental*" (R. Hernández, 1999, p. 81). Aunque esto se trate de una diferencia básicamente social al decir de este autor, pienso que se convierten en subjetiva y espiritual durante los procesos de enculturación (y marginación). Esas condiciones subjetivadas diferencian a los sujetos en su realización sociocultural.

Los sujetos cuando tienen más desarrollo hacen patente con más eficacia y fuerza su creatividad. La creatividad es un proceso incontenible, cuando se tiene se ejerce a pesar de circunstancias negativas que puedan frenar su desarrollo. Cuando se bloquea la creatividad, pudiera convertirse en fuente de enajenación. Gozar de una población mayoritariamente culta y

**creativa**, plantea nuevos retos a las políticas y programas de desarrollo, dados los potenciales crecientes de creatividad y de acervo cultural. En estas circunstancias el llamado de atención presente en el libro editado por M. Menéndez cobra mayor relevancia. La legitimación de la subjetivación requiere el desarrollo de relaciones humanas nuevas en las dinámicas emergentes. Algo que no es común a escala mundial. El encauce, la dirección de esas dinámicas emergentes precisaría de un modelo de desarrollo humano, para contrastar con qué talento humano seguro se cuenta. Además hay otro elemento valioso en el cual no profundizaré por no ser objetivo del presente trabajo, se trata de las perspectivas de empleo con que contaría la nación para la canalización de tamaña fuerza de potenciales humanos. Nuestro país ha tenido grandes logros al respecto, no obstante tiene que prepararse para esa etapa futura de nuestra sociedad. Cuando las sociedades logren que la capacidad humana específica se corresponda con su empleo específico —en el caso de Cuba como fenómeno masivo—, se habrá conquistado un nivel superior de desarrollo humano a escala social. Según A. Polito, en entrevista con (E. Hobsbawm, 2000), por primera vez en la historia durante el siglo **xxi** la mayor parte de la población mundial será alfabetizada y en un porcentaje muy alto tendrá formación universitaria, en Inglaterra la previsión es que la mitad de la población joven estudiará en las universidades. Estas aspiraciones en las que Cuba también lidera en el mundo, demandan determinada preparación.

Quisiera contribuir en alguna medida, con algunas ideas al allanamiento del camino para el futuro que se nos aproxima, en lo que respecta a la relación entre cultura, educación y desarrollo. Trato de hacerlo desde la psicología como una de las ciencias más implicadas en la promoción del desarrollo humano. Es un problema que no ha tenido un cabal planteamiento a escala mundial, la UNESCO plantea requisitos generales que necesitarían el aval de investigaciones científicas específicas. Pienso que en Cuba, hay más condiciones para lograr esa visión perspectiva de que estoy hablando. Mi propósito es sacar provecho de los logros actuales dentro de la psicología y otras ciencias humanas, para plantear requisitos que permitan valorar esa capacidad de desarrollo en su dimensión subjetiva. Valorar los potenciales de desarrollo humano que van prevaleciendo ya requiere de un instrumental científico más técnico.

Cuando hablaba de las dinámicas emergentes o de abajo-arriba, trataba de ubicarme en los diferentes ambientes sociales, no solo en la escuela, también en la familia, entre otras, donde con cierta frecuencia florecen relaciones de tipo paternalistas. A partir de estas dos instituciones matrices, que no solo se autorreproducen —también en alguna medida reproducen las dinámicas macrosociales—, habría que preparar las condiciones para los

restantes contextos de la sociedad: comunitario, laborales, etc. Ambas instituciones preparan o anticipan las posibles dinámicas referidas. Es difícil dirigir las dinámicas familiares por su privacidad, no obstante, en el país se realizan no pocos esfuerzos en ese sentido con resultados que merecen ser considerados. Por ejemplo, se desenvuelve con éxito el Programa *Educa a tu hijo* (A. Siverio, J. López, et al., 1993) desde hace años. En la educación escolarizada, se han realizado grandes cambios a conciencia (ampliación de los estudios de posgrado, universalización de la enseñanza, establecimiento de grupos de veinte estudiantes, etcétera), lo cual sienta bases importantes para conducir la educación por derroteros aún más prometedores para el desarrollo del talento humano, puesto que pueden favorecer los procesos de subjetivación o de creatividad, si se emplean de manera adecuada.

La enseñanza general, para resolver el choque que sufren los alumnos cuando se enfrentan con las exigencias de la enseñanza superior, dirigidas al planteamiento y resolución de problemas científicos y profesionales, debe propiciar también los procesos emergentes de subjetivación como aprender a aprender más que el aprendizaje de contenidos específicos, la lectura crítico-creativa no tanto la reproductivo-literal; el planteamiento de problemas y no solo su habitual resolución, etcétera. En Cuba, el choque de los niveles de enseñanza pudiera incluso ser agudo, porque la educación universitaria cada vez exige más del estudiante desde el primer año de las carreras. Las universidades, también pueden lograr aún niveles superiores de subjetivación en los educandos, la paulatina generalización de la enseñanza a distancia y las necesidades crecientes del desarrollo científico técnico les están imponiendo esos retos. Al profesor universitario, por ejemplo, le resulta muy evidente cómo los estudiantes cuando se sienten bien preparados y son verdaderamente responsables de su aprendizaje, no requieren tanto de su tutela. Cuando él quiere ejercerla violentando la iniciativa del estudiante, este tiende a rechazarlo. Frenar la iniciativa del estudiante implica frenar su desarrollo. Decía F. Varela que "...el gran secreto de manejar la juventud, sacando partido de sus talentos y buenas disposiciones, consiste en estudiar el carácter individual de cada joven y arreglar por él nuestra conducta..." (1996, p. 111).

El proceso de desarrollo en el ambiente laboral requiere iguales consideraciones. Una de las formas ensayadas con más éxito, ha sido la promoción de proyectos por iniciativa de grupos de investigadores, que obedecen además de a las capacidades y preferencias personales de los participantes, a las necesidades sociales. Es una forma de proyectar fecundamente la idea de Varela en otro ambiente de la vida humana: el trabajo. Pienso que en la medida que la población vaya alcanzando niveles

superiores de desarrollo cultural y determinados grados de creatividad, habrá que seguir instrumentando nuevas alternativas que permitan el aprovechamiento de esa iniciativa en bien de la persona y los grupos, en aras de un desarrollo social superior. Es fundamental el ensayo de estas formas de trabajo y alternativas análogas en diferentes espacios, donde se pudieran combinar las iniciativas más espontáneas con la demanda y la responsabilidad social. Vistas ambas iniciativa personal o grupal y demanda social, como momentos cruciales de las dinámicas de subjetivación-enculturación. Pienso que este problema requiere estudios interdisciplinarios de especial profundidad y amplitud, más temprano que tarde.

El logro de altos niveles de desarrollo cultural de los ciudadanos, como etapa futura de la sociedad cubana, requiere al unísono un encauce del potencial creador conseguido por los mismos para esa fecha. No solo será un privilegio llegar a este nivel de desenvolvimiento cultural, será también un desafío y una responsabilidad mayúscula, por la complejidad y novedad de su consecución. Subrayo por una parte, la necesidad de encontrar previsoramente distintas alternativas para la conjugación de la capacidad creadora con su encauce a través del trabajo y otras actividades y por otra, la de hallar los mecanismos que permitan un control de la misma. Esto último incluiría el análisis del impacto real de los avances del desarrollo humano alcanzado sobre el progreso de la sociedad como un todo. Pienso que habrá que estudiar de forma interdisciplinaria los modos en que ese potencial creador masivo encuentra vías para revertirse social y personalmente. Lograrlo sería también una ganancia de naturaleza ideológica. En otras sociedades, donde el mecanismo más frecuente consiste en decantar la población más capaz sin mucho énfasis en el desarrollo potencial de aquellos que precisan más ayuda, no tendría tanto sentido plantearse semejante aspiración. Un avance global de la sociedad en esta dirección la hará más compleja, y por ende la entropía y los atractores del desarrollo podrán asumir múltiples derroteros. No se puede hacer la planificación de ese momento "basada en la extrapolación directa de experiencias anteriores" (G. Nicolás e I. Progogine, 1994, p. 322), pues se trata de situaciones inéditas y de mayor complejidad a las acostumbradas. No es nada fácil hacer previsiones específicas, no obstante pudiera prepararse paulatinamente el camino por distintos medios. Ante el desarrollo que se nos avecina en los próximos veinte años, pienso que es tarea de primer orden entre otras, contar con herramientas que nos permitan valorar el progreso en su transcurso a fin de favorecer su mejor dirección. "...la capacidad de adaptación de las sociedades constituye el importante punto de partida para su supervivencia a largo plazo, para poderse renovar a sí misma y para ser capaz de generar cosas originales" (*Ibid.*).

Mi propósito inmediato es tratar los problemas de los parámetros del desarrollo como instrumentos para tal valoración. Aunque los parámetros que trataré pudieran tener correlatos y conexiones con diversos ambientes de la vida humana procuraré acotarlos en mayor medida a la esfera subjetiva. No cejo en el empeño de tratar los problemas de la subjetivación para una sociedad que se ha planteado como meta suprema el desarrollo humano sin distinción de ciudadano. "Cuando más evoluciona una sociedad, cuanto más compleja y rica en ofertas se hace, más apoyo presta al yo de cada uno de sus miembros" (F. Savater, 1988, p. 37).

## **Parámetros del desarrollo humano y procesos de dirección**

Antes de comenzar a dar detalles sobre los parámetros del desarrollo, quisiera referirme a su importancia metodológica tanto para la investigación científica como para la orientación y el asesoramiento del desenvolvimiento humano.

El diccionario de la Real Academia Española define el término parámetro como el "dato o factor que se toma como necesario para analizar o valorar una situación", lo cual no se aleja de nuestra concepción del mismo. Asumo el concepto como una construcción teórica cuyo objetivo es denotar las características, en el presente caso, del desarrollo humano para una mejor comprensión y orientación de este. Cada parámetro puede tener diversas formas de expresión, a las cuales llamo indicadores. Tomando como objeto central de nuestra atención el estudio la personalidad<sup>3</sup> y su desarrollo<sup>4</sup>, pienso que los parámetros deben favorecer la comprensión de la integración dinámica. Este propósito integrador tiene consecuencias importantes en su construcción pues plantea, entre los requerimientos, el no establecimiento de fronteras marcadas entre las diferentes dimensiones y características de la personalidad en desenvolvimiento. Para la consecución de estos efectos de integración en el análisis del desarrollo están los parámetros de sistema, que explicaré más adelante. También es conveniente cuidar en el diseño de los parámetros, el carácter relacional o

<sup>3</sup> No es menos cierto que no deja de tener importancia para la psicología el estudio de otros niveles de organización psíquica como es el caso del nivel de organización del sujeto en el ser humano y el psiquismo en el ser humano y en los animales (psicología animal). Sin embargo, los esfuerzos teóricos en la tradición histórico culturalista están dirigidos mayormente al esclarecimiento de las regularidades de la vida humana en los contextos culturales.

<sup>4</sup> Aunque el tratamiento de los problemas y datos que abordo en este libro no tengan propiamente el enfoque evolutivo relativo a las edades y sus particularidades.

**controversial** de las condiciones del desarrollo como pueden ser por ejemplo, las relativas a la subjetivación-la enculturación, lo social-lo personal, etcétera. Esto contribuye a respetar en mayor medida el carácter complejo, dialéctico del desarrollo de la personalidad, preservando así la dinámica de las contradicciones en la clasificación. Por ejemplo, los parámetros que contemplen el condicionamiento social deben tener en cuenta también el condicionamiento personal (carácter activo del sujeto, la personalización) y viceversa. Este carácter controversial del desarrollo de la personalidad estará presente en cada grupo de parámetros.

Consideraciones como las anteriores permitirían en alguna medida respetar las complejidades del objeto en estudio.

Los parámetros se pueden prestar para la valoración del desarrollo del sujeto tanto como para la apreciación del condicionamiento cultural de dicho desarrollo. Cada tipo de parámetro puede orientarnos en ambas direcciones, pero siempre el punto de mira final es el desarrollo. En el ejemplo anterior me coloqué más en el lugar del sujeto y sus contradicciones, pero también puedo hacerlo en el papel de la educación ya sea familiar, escolar, social teniendo en cuenta el mismo parámetro referido anteriormente. Entonces la atención se traslada a la siguiente cuestión: ¿de qué modo estimular en el sujeto, la personalización de la experiencia sin desconsiderar el canon cultural que exigen las relaciones con los demás? Un contraejemplo al respecto sería el maestro didactista que sobreestima el lugar de los recursos metodológicos en su docencia apartando de su atención las características peculiares de sus alumnos que también condicionan el aprendizaje. Cuando este maestro evalúa sus alumnos, en consecuencia suele atender menos al desarrollo de la imaginación de estos que a la correspondencia entre lo que ellos hacen o dicen con los contenidos previstos por él para el examen. Lo ideal sería que el maestro se planteara cómo propiciar la asimilación cultural a través de la personalización o a la inversa, cómo a través de la personalización puede estimular la apropiación del canon cultural. En este caso los parámetros sirven a los efectos del diseño de la influencia educativa.

En la construcción de los parámetros subyace de alguna forma, un modelo ideal de desarrollo humano, queramos o no hacerlo explícito. Históricamente las diferentes corrientes de pensamiento psicológicas han formulado explícita o tácitamente su modelo de hombre. Construir una imagen ideal del ser humano tiene ciertas conveniencias y ciertos riesgos. El modelo asumido nos puede indicar hacia donde deben tender nuestra comprensión y esfuerzos para promover mejores niveles de desenvolvimiento humano. Es por eso que creo en las utopías como ideal de tendencia, no como representación acabada. Trataré por tanto de evitar en mis proposiciones,

los riesgos de las predicciones deterministas, en tanto estas se fundan sobre bases mecanicistas. El desarrollo es ocasionado por la conjunción compleja de condiciones subjetivas-objetivas, que pueden variar a lo largo de la vida del sujeto y de la historia de la sociedad en que este vive. Una cosa es lo ideal y otra lo realmente posible. Por otra parte, si no tomamos ciertas precauciones esta construcción, pudiera hacernos pecar por exceso o por defecto, llámense estos simplismo, puritanismo, escepticismo, etcétera.

Sin más preámbulo, en mi criterio, es posible hablar de seis grupos de parámetros generales del desarrollo. Pienso que cualquier estudio sobre el desarrollo de la personalidad debe tenerlos en cuenta de alguna forma. El planteamiento de parámetros generales puede orientar la búsqueda organizada de los aspectos claves del desarrollo (condicionantes o características), sin temor a la desconsideración de uno u otro aspecto importante. He llegado a esta clasificación a partir de los estudios sobre las habilidades conformadoras del desarrollo personal en estudiantes, maestros y profesores universitarios (G. Fariñas, O. González, y otros 1987; G. Fariñas, 1995; G. Fariñas y N. de la Torre, 2002; G. Fariñas, 2004c). Los parámetros estudiados por mí son los *de carácter sistémico*, *de internalidad*, *de eficacia*, *de historia*, *de refinamiento* y *de energización*. Todos estos parámetros de forma interrelacionada, pueden hacernos comprender mejor las distintas configuraciones del desarrollo que va logrando la personalidad a lo largo de su proceso de formación. Es poco adecuado considerar un parámetro al margen de los restantes, pues todos se refieren a procesos que operan de manera integrada. Los parámetros del desarrollo de la personalidad deben verse de manera sinérgica, pues esta actúa como un todo. Aislando unos parámetros de otros obtendríamos una imagen parcial y distorsionada del desarrollo de la personalidad. A menos que esa óptica parcial sea objetivo especial, debe procurarse el complemento entre los parámetros.

Entiendo por parámetros de *carácter sistémico* aquellos que expresan de manera convergente y dinámica los diferentes condicionantes (interpersonales e intrapersonales) de la unidad de análisis seleccionada para su estudio, ya sea esta el nivel de reflexión de los sujetos, su intereses, actitudes o la personalidad en su integridad. La investigación sobre el desarrollo y la práctica educativa han demostrado que la exageración del papel de unos u otros condicionantes del desarrollo por el investigador o el profesional, puede conducir a una comprensión u orientación del desarrollo inadecuadas. Engrandecer el lugar de la personalización, pudiera fomentar una estrategia educativa tendiente al desarrollo del egoísmo y otros valores similares. Igualmente la exageración del papel de lo cultural, como representación de las aspiraciones sociales, en detrimento del progreso personal o de la privacidad, puede ser tan negativa como lo primero. De cierta forma



estoy planteando que el ideal sería la armonización dialéctica de los condicionantes interpersonales e intrapersonales (externos e internos).

Los parámetros sistémicos pueden tener otras formas de expresión (o indicadores), como puede ser la consistencia del desarrollo. Por ejemplo, en los estudios sobre el desarrollo del discurso en maestros que realizara (H. M. do Nascimento, 2004) bajo mi dirección, se pone de manifiesto cómo en condiciones de entrenamiento puede propiciarse la correspondencia, entre el desarrollo del discurso en el maestro y el desarrollo de su capacidad para influir en los alumnos. La intervención realizada buscaba que el discurso y la práctica coincidieran en su esencialidad, que no fueran superfluos en sí mismos y tampoco en su interrelación. A un discurso de avanzada debiera corresponder en determinada medida una práctica de similar naturaleza. La investigación referida se inspiró en las dificultades encontradas en los maestros para conciliar sus declaraciones progresistas sobre la educación con sus prácticas reales en el día a día. La integralidad y la versatilidad del sujeto también pueden ser consideradas, entre otras, como indicadores de este grupo.

Si viéramos el desarrollo desde la perspectiva de su dirección y no de su ocurrencia más espontánea, pudiéramos apreciar mejor, momentos en que unos parámetros pudieran predominar sobre otros. Esto puede querer decir que el desarrollo atraviesa por alguna etapa de afirmación, que requiere del énfasis de algún tipo de condicionante (externo o interno), también que ha habido un estancamiento en ese sentido, etcétera. No obstante, hablando en términos de una armonía necesaria, la entrada en juego de los "otros polos" condicionantes, no debiera retrasarse en un plazo largo<sup>5</sup>. Esta interpretación es válida para todos los grupos de parámetros, no solo para este grupo. La dirección del desarrollo desde la educación involucra una cierta imagen de lo que debiera ser el desarrollo humano.

En el caso del predominio de las necesidades íntimo personales en el desarrollo de un sujeto determinado, debiera estimularse de algún modo la perspectiva social. Esta precisaría ser percibida y obrada por el sujeto con alguna prontitud. Igualmente ocurre en el caso del predominio de lo social con respecto a la perspectiva personal. Refiriéndome a esto último recuerdo como J. Martí planteaba en *Nuestra América* que "... en lo común de la naturaleza humana, se necesita ser próspero para ser bueno" (1963, p. 289). Interpretando esta idea pienso que de alguna forma la generalidad de las

<sup>5</sup> P. Ya Galperin y N. F. Talizina, cuidaban que los procesos mentales se generalizaran antes de automatizarse, puesto que la automatización puede frenar el desarrollo ulterior de los procesos mentales.

personas precisan de la prosperidad personal, para poder desarrollar determinados valores de trascendencia social como pudiera ser la generosidad, entre otros. Sin embargo, esto no excluye la existencia de verdaderos aristócratas del espíritu que no precisan de tales progresos, para tener un comportamiento social altamente constructivo (generoso, solidario, altruista, etcétera). Otro ejemplo pudiera ser la incorporación de la economía personal al desarrollo propio, (familiar, y otros). Este puede hablar también del carácter sistémico del desarrollo y de sus potencialidades. En los medios marginales se tiende a no hacer inversiones económicas a mediado o largo plazo para el desarrollo personal o familiar (compra de libros de literatura para los hijos o acciones similares), pues las necesidades primarias son para ellos perentorias. Estas actitudes que comprometen el desarrollo, pueden generar un círculo vicioso y ser transmitidas de una generación a otra.

Todos los parámetros tienen diversos modos de expresión (indicadores), los cuales pueden variar también de un sujeto a otro. En otras palabras, los indicadores expresan la variabilidad del parámetro. En este caso, todo lo que exprese la forma en que el sujeto tiende a conseguir la integración de la personalidad, sería indicador del carácter sistémico del desarrollo de esta. No es preciso agotar en el análisis las posibilidades que brinde este u otro grupo de parámetros, pues lo que pretendo aquí es destacar la importancia de descubrir cómo un sujeto determinado alcanza el sistema, la internalidad, la eficacia, etcétera, en el desarrollo de su personalidad. No considero conveniente partir a la inversa, es decir, desde un inventario de indicadores dentro de cada parámetro, tratando de determinar su presencia o no en los sujetos. Pienso que este procedimiento tiende a mecanizar el análisis, opacando la jerarquización dinámica interna que el sujeto da a su desarrollo, la marca que impone al mismo. No se trata de catalogar en qué gaveta del archivo ubicar a cada sujeto sino de ver cómo este, desde de su situación social de desarrollo, obra su personalidad.

Cuando estudiamos las ZDP de un sujeto determinado, no destacamos lo que este no tiene aún, sino cómo con nuestra ayuda va fundando su desarrollo y cómo van emergiendo los indicadores de los diferentes parámetros del mismo. Dar muestras de zonas amplias de desarrollo próximo está relacionado intrínsecamente con dar muestras de la independencia<sup>6</sup>, que puede lograr el sujeto con la ayuda de otros para la realización de las distintas tareas de la vida. El parámetro relativo al carácter sistémico del desarrollo, se refiere en este caso, al engranaje dinámico entre lo que se va consiguiendo personalmente, con el apoyo de los demás. Puede que el

<sup>6</sup> Involucra también los parámetros de internalidad y eficacia amén de sus indicadores.

sujeto se incline a la dependencia o la independencia que no tienda a armonizar ambos, lo cual requeriría una atención diferente en cada caso si nos ubicamos en perspectiva de la dirección del desarrollo.

Además, es fundamental atender cómo se manifiestan los parámetros sistémicos en relación con los restantes grupos de parámetros, pues según nuestro modelo de desarrollo humano, debiera haber —sin convertirse en un dogma— una cierta sinergia entre ellos. En otras palabras, se aspiraría a que un sujeto que alcance una determinada armonía sistémica también goce de cierto grado de internalidad en su desarrollo y viceversa, lo cual sería aplicable a los restantes grupos de parámetros. No obstante, debe evitarse la visión monolítica y lineal del desarrollo, pues este tiene puntos ciegos, vacíos, discontinuidades, retrocesos, etcétera. No se trata de obtener un alto puntaje en los parámetros sistémicos más un alto puntaje en los restantes. Tampoco de obtener conclusiones acerca de un sujeto a partir de una lista particularizada de parámetros psicológicos, pues esto nos hace perder la visión compleja y dinámica de la personalidad. La intención principal es ver cómo el sujeto genera su situación social del desarrollo y, cómo desde esta, se asume obrando su personalidad.

Los parámetros de internalidad, se refieren fundamentalmente a las motivaciones de los sujetos, por tanto nos permiten caracterizar en qué medida las actitudes de estos intentan cumplir meramente exigencias externas y en qué medida dependen de necesidades elaboradas personalmente. La motivación está condicionada multilateralmente y es muy difícil establecer un ideal de convergencia entre sus diversas aristas. La autenticidad del sujeto sería un indicador muy importante a la hora de valorar su desarrollo. Quisiera evitar lo más posible una visión puritana de las personas, lo cual conspiraría contra una mejor comprensión u orientación del desarrollo. Sin embargo, una cierta armonía siempre ha sido parte de los ideales de perfección humana. Es muy difícil llegar a comprender el desarrollo humano en su esencia ignorando las motivaciones que lo sustentan, por tanto estos parámetros tienen una alta prioridad en el ordenamiento de la explicación del desarrollo. En ocasiones los sujetos son lábiles o claudican finalmente en sus empeños, porque las motivaciones que exhibían a los ojos de los otros —y en algunos casos de los propios pues existe el autoengaño— no eran las que realmente regulaban su comportamiento. En otras palabras, este no coincidía con las verdaderas motivaciones internas elaboradas por el sujeto. También podemos hablar de una posición interna en cuanto a la asunción personal crítica del propio desarrollo, entre otras variantes de expresión de la internalidad. El control que hace un sujeto de su desarrollo puede ser interno es decir la persona tiene conocimiento de su potencial real (cuáles son sus puntos fuertes y

cuáles los vulnerables), pero también el sujeto puede atribuir su éxito o fracaso, no a su propio esfuerzo o potencialidad sino a condicionantes externos. En este último caso se habla de afectos de inadecuación (control externo). Podría ponerse múltiples ejemplos, pero la esencia de la cuestión radica en darse cuenta de la importancia que para un estudio del desarrollo tiene la determinación del grado de internalidad de las motivaciones, las actitudes, el conocimiento, etcétera, existe una conexión intrínseca entre las distintas manifestaciones de la internalidad, no obstante, como en el caso anterior y los restantes no podemos suponer o esperar una organización monolítica de los mismos. El ser humano "no es de una sola pieza".

Los parámetros que podemos catalogar de eficacia<sup>7</sup> nos advierten de la calidad de la obra creada y de su proceso de fundación original durante el desarrollo. También este grupo de parámetros nos puede hablar de la fecundidad de la obra del sujeto y de la sabiduría de este para promover su propio desarrollo hacia niveles superiores. Igualmente de la salud mental con que enfrenta su vida. Un profesor es eficaz, cuando es capaz no tanto de desarrollar a sus alumnos como de procurar que ellos generen su propio desarrollo. Propiciar el autodesarrollo de los alumnos potencia también al profesor en su realización como persona y como profesional. Un psicoterapeuta es eficaz cuando logra que su paciente encuentre dentro de sí mismo, los recursos para vencer los obstáculos y seguir el curso de su propio desarrollo, no cuando encadena al paciente a períodos prolongados de terapia innecesariamente.

La idea del desarrollo sostenible de los recursos a escala social (Cumbre de Río, 1992), está inexorablemente ligada a la idea de desarrollo subjetivo. Quisiera trasladar la imagen del desarrollo sostenible de los recursos naturales al desarrollo de la persona, pues el ser humano necesita ser educado en estos valores que promulgan el sostenimiento racional del desarrollo, la responsabilidad personal, el respeto por la naturaleza, por los demás. Podríamos hablar de desarrollo sostenible refiriéndonos al propio sujeto (O. D'Angelo, 2001). Esto supone, a mi juicio —como retomo en otro capítulo específicamente—, la necesidad de que se desarrollen capacidades abiertas (F. Savater, 1995) en los sujetos. Aprender a aprender significa precisamente esto, saber mantener apertura a nuevas experiencias en

<sup>7</sup> P. Ya Galperin, entre otros, propuso un conjunto de parámetros específicos que expresan la calidad del desarrollo del pensamiento y otros procesos. Los parámetros propuestos por dicho autor, a mi juicio, demandan ser reinterpretados a fin de ampliar su espectro de acción en la comprensión del desarrollo como dinámica de autogeneración (G. Fariñas, 2001b). Un parámetro específico que requeriría ser retomado para su reformulación con estas miras, es la criticidad, pues la autogeneración de potenciales de desarrollo depende en alguna medida de esta como característica personal.

el aprendizaje. Esta es la forma en que este puede ser continuo y autogenerado.

Dentro de los parámetros de eficacia, el grado de conciencia y la educabilidad (conlleva también la autoeducabilidad), juegan un papel fundamental. Siendo consciente el sujeto consigue darse cuenta de las diferentes condiciones o circunstancias externas e internas en que ocurre su aprendizaje y además proponerse regularlos de una manera beneficiosa para su desarrollo. La (auto)concientización, por ejemplo, que el sujeto logre de su desarrollo pudiera verse como un parámetro de internalidad orientado a la eficacia, pues tiene mucho que ver con las motivaciones que el sujeto tenga de perfeccionarse a sí mismo. Estudiando el comportamiento de los parámetros mencionados (sistema, internalidad y eficacia), podemos valorar en alguna medida las potencialidades del desarrollo de los sujetos. No obstante, un estudio más acabado requeriría también la consideración de los restantes.

Con este análisis estoy reiterando mi punto de vista acerca de la plasticidad de la clasificación, no se trata de concebir los grupos de parámetros como estancos. No se trata de que dentro de cada grupo de parámetros existe un extenso grupo de subparámetros minúsculos que pertenecen exclusivamente a este u otro grupo. Se trata de ver como unos median a los otros en la ejecutoria del desarrollo, en la constitución de la personalidad. Estos nos sirven como punteros para la evaluación y conducción del desarrollo humano.

Pertenecen al grupo de parámetros de historia todos aquellos indicadores que expresan la consistencia del desarrollo de los sujetos. Si bien la flexibilidad y la apertura del sujeto a la experiencia —como parámetros de educabilidad (eficacia)— son importantes<sup>8</sup> para el desarrollo, estos deben tener un límite pues la personalidad requiere del asentamiento de las diferentes formaciones psicológicas y de su guarda, lo cual implica también ciertos grados de constancia y rigidez. En este tipo de características descansa la identidad personal. Los hábitos, los intereses, ayudan al sujeto a tejer su trama identitaria y le otorgan una perspectiva histórica a su formación. Hábitos como la lectura, sobre todo si es crítica y creativa, permiten el sostenimiento del autodesarrollo, pues ella es fuente inagotable de experiencia y de contrastes. La posibilidad de establecer un estilo personal de vida fundado en valores, hábitos, etcétera, cimenta también la identidad personal. Un estilo de vida plétórico de actividades enriquecedoras tiende a fomentar el desarrollo humano.

<sup>8</sup> Ambas pueden ser tenidas en cuenta como parámetros de eficacia.

Si tomáramos el estilo de vida de un sujeto determinado como unidad compleja de análisis, pudiéramos ver cómo se fue estableciendo por el sujeto estudiado, cómo fue dando consistencia a la trayectoria de su profesión y de su vida íntimo personal (parámetro de historia). También pudiéramos estudiar su efectividad, procurando encontrar las dimensiones del desarrollo más productivas y las condiciones más estimuladoras para la consecución de niveles superiores de desarrollo. Puede que en el estudio de este sujeto aparezcan los parámetros de creatividad como los más prominentes en referencia a la eficacia, mientras que en otro sujeto sean los de energía los más sobresalientes en cuanto a la efectividad. En esta oportunidad persisto en la percepción de las interrelaciones de los parámetros, lo cual se fundamenta en el carácter integral de la personalidad y su desarrollo. En un capítulo posterior vuelvo sobre el estilo de vida por considerarlo como piedra angular del desarrollo humano.

El grupo de parámetros relativos al *refinamiento*, revelan cómo el desarrollo ha sido utilizado en su transcurso y así perfeccionado. El refinamiento del desarrollo se expresa en sentimientos, motivaciones (valores), capacidades y otras dinámicas de la personalidad. Hay sujetos que se diferencian por ser más agudos en sus análisis, por ser más profundos, porque pueden apreciar los distintos matices de una situación, por tener "mayor intuición para un determinado asunto". Otros pueden flexibilizar sus puntos de vista, crear metáforas, ser ingeniosos, dar determinado grado de acabado a lo que hacen, etc. Igualmente hay sujetos de gustos y modales más depurados. En todos estos casos podemos hablar del refinamiento del desarrollo. El talento verdadero exige la presencia de indicadores de sutilidad. Decía F. Savater, que la ética es fruto reflexivo y estilizado del amor propio humano (2002), estilización que habla de la depuración de la autoestima y de los valores de un sujeto. En la medida que una persona es más culta se pudiera esperar que fuera más refinada. Estos parámetros que hacen gala de la civilidad, son con alguna frecuencia preteridos, pues se suele dar importancia preponderante a parámetros como los de eficacia, por garantizar los resultados más inmediatos y su visibilidad. Hay jefes, por ejemplo, que al elegir entre posibles trabajadores a su cargo, no se atreverían a descartar un trabajador eficaz pero poco elaborado en sus análisis, por otro más refinado en sus razonamientos pero algo menos eficaz. Esto tiene bastante que ver con la era del pragmatismo, y su idiosincrasia secular.

Los parámetros relativos a la *energización* expresan el nivel de alertamiento o activación de los sujetos y se manifiesta en los ritmos de su vida, la capacidad de resistencia ante la variedad y carga de actividades, etcétera. El despliegue racional de la energía -parámetro de eficacia-,

también puede permitir al sujeto un mayor abarque de actividades en el tiempo y en consecuencia un mejor desarrollo. No obstante, no existe una relación lineal entre energía y eficacia, esta depende también de diferentes procesos psicológicos que dinamizan al sujeto como las motivaciones intrínsecas y sus derivaciones (conflictos, afectos de inadecuación y otros), los cuales se pueden expresar en diferentes parámetros como los de internalidad, etcétera.

Si bien el conocimiento de los distintos grupos de parámetros no conduce a la comprensión específica de las distintas formaciones y dinámicas psicológicas implicadas, no podemos desconocer el razonamiento inverso, pues la consecución de los diferentes parámetros del desarrollo se fundamenta en ellas. Los procesos volitivos que garantizan de algún modo la persistencia del sujeto en alguna tarea (eficacia), pueden estar matizados por características temperamentales como la fortaleza. Puede darse el caso de un sujeto lento, pero de alto nivel de motivación y autorregulación que sea equiparable en energía a un sujeto temporalmente rápido pero no tan motivado y de procesos volitivos poco desarrollados. No abundo en más detalles, pues este es un grupo de parámetros poco estudiado por mí.

El desarrollo humano no transcurre necesariamente en forma estable, los parámetros pueden presentar contradicciones entre sí en su proceso de mediación mutuo. Algunos sujetos pueden mostrar eficacia y refinamiento solo en determinadas tareas o situaciones, mientras que otros sujetos pueden tener un espectro más amplio de realización atendiendo a estos parámetros. Las posibilidades de existencia de redes de parámetros puede ser tan vasta como es de ilimitada la diversidad de sujetos. Pudiéramos considerar neurótico a un sujeto cuyos conflictos internos le obstaculizan desarrollarse armónicamente, de acuerdo con los grupos de parámetros planteados aquí. Es esperable configuraciones muy particulares de los parámetros en estos sujetos. En sentido general, para determinar las configuraciones, debemos fijarnos en los énfasis de los sujetos, alrededor de qué aspecto se estructuran sus motivaciones e intereses. Los mismos parámetros y sus indicadores se manifiestan de diferentes formas, por ejemplo, cuando la motivación central de la persona es ser eficiente en el trabajo o el estudio (parámetro de eficacia) y no tener diversidad de intereses como la lectura de literatura, la práctica de deportes, etcétera (parámetro de sistema), que cuando ocurre el caso contrario, es decir, cuando la motivación central es dedicarse a sus intereses diversos, aunque solo consiga una eficacia promedio en el estudio o el trabajo.

Abundando ahora en otros pormenores que clarifiquen más las características de la clasificación y la dinámica de su empleo, me referiré al uso de los parámetros relativos a la creatividad. Los parámetros específicos de la creatividad —como, por ejemplo, la flexibilidad, entre otros—, responden

de manera bastante exhaustiva los distintos parámetros generales del desarrollo humano descritos anteriormente. De aquí su gran valor para el abordar cualquier objeto dentro del campo de la psicología, desde el punto de vista de la complejidad. El estudio del desarrollo desde los parámetros de la creatividad, puede ser enjundioso desde esta óptica pues dichos parámetros no tienden a segmentar ni separar disyuntivamente los diferentes condicionantes del desarrollo de la personalidad. Estudiando el desarrollo de la creatividad de un sujeto podemos penetrar en la comprensión —y también explicación— del desarrollo de su personalidad.

Los parámetros particulares de la creatividad, como la criticidad, la elaboración personal, la flexibilidad, entre otros, son por excelencia sistémicos, pues ella no puede —más que otros procesos— ser comprendida o explicada fuera de la integración de las esferas cognitivas y afectivo motivacionales de la personalidad (F. González y A. Mitjans, 1989), fuera de la integración de los condicionantes externos e internos del desarrollo. Igualmente los parámetros de la creatividad pueden significar eficacia pues los sujetos creativos, tienden a ser flexibles, a diversificar sus alternativas de actuación, gracias a lo cual pudieran alcanzar niveles más eficaces de desarrollo. Lo mismo ocurre con los parámetros de refinamiento, pues el sujeto creativo tiende a percatarse de los giros —a veces imperceptibles para otros— que hay que dar al pensamiento para separarse de la estereotipia. Punto menos sucede con los parámetros de historia o de energía. Interpretando desde el punto de vista tanto estructural como funcional la aparición de parámetros propios de la creatividad, puede decirse que estos pudieran tener una alta potencialidad para revelar un desarrollo multilateral de la personalidad, lo cual otorga a ellos un alto valor metodológico para el estudio del desarrollo humano desde la óptica de la complejidad.

El estudio y formulación de las llamadas configuraciones de la personalidad (G. Allport, 1971; F. González, 1997, entre otros), debe tener como base organizadora parámetros de esta naturaleza, que advierten las distintas dimensiones y aristas del desarrollo, al ser contempladas en cualquier evaluación o asesoramiento. A estos parámetros generales se le subordinan parámetros específicos como pudieran ser la generalización, automatización, entre otros. (P. Ya Galperin, 1973 y N. F. Talizina, 1988) hablaron también de parámetros primarios y secundarios para referirse a la potencialidad de emergencia involuntaria o a la potencialidad de gobernabilidad más directa e inmediata (manipulación) de un proceso, formación o característica psicológica determinados. Esta es también una clasificación general que considero muy importante tener en cuenta y a la cual se subordinaría la clasificación propuesta inicialmente. Es decir, los distintos grupos de parámetros propuestos por mí, pueden ser primarios o secundarios con



independencia de que sean de eficacia, de refinamiento, etcétera. Más bien diría que en cada tipo de parámetro propuesto puede haber ángulos de carácter primario y secundario. Esta última clasificación, tiene gran valor para comprender qué dimensiones del desarrollo de la personalidad pueden ser dirigidas en mayor o menor grado y en qué momento de este, puede tener lugar una dirección más directa o indirecta del desarrollo, ya sea por el educador o por el propio sujeto.

Podemos leer el bienestar o el malestar de una cultura, a través de los parámetros del desarrollo humano, ya sean vistos como formas de denominar la expresión de las características de este o como requisitos para su promoción. Es importante poder leer y evaluar lo que ocurre en una sociedad a través de parámetros e indicadores cualitativos del desarrollo –no solo de parámetros e indicadores cuantitativos– e igualmente conducir ese desarrollo de acuerdo con los mismos. Un modelo ideal de ser humano como inspiración comprendería la convergencia dinámica, la armonización de los distintos parámetros propuestos. Como dije de alguna forma anteriormente, el logro de niveles superiores de desarrollo humano sin distinción de persona, gracias a una educación verdaderamente democrática, requerirá de una lectura más fina de sus propósitos y logros en un futuro próximo.

## *ESTILO DE VIDA Y SUBJETIVACIÓN*

Cualquier reflexión sobre el ser humano desde la perspectiva psicológica histórico culturalista, entrañaría en primer lugar un análisis de su desarrollo. Entendido este como los saltos cualitativos que emergen a lo largo de la historia de los sujetos, ya sean individuos o grupos. En segundo lugar, cualquier examen de ese desarrollo implicaría una perspectiva cultural en el análisis, pues el desarrollo tiene como función, en el sentido éticamente positivo: la inserción creativa del sujeto en la cultura y su expresión mayor, la formación de su personalidad. En otras palabras, inserción creativa en la cultura y alto nivel de desarrollo de la personalidad, tienen una cierta equivalencia en este enfoque teórico. En consecuencia, si buscáramos la mejor estrategia para estudiar el desarrollo humano, tendríamos que integrar ambas consideraciones. Historia y cultura tendrían que encontrarse en convergencia dialéctica, para poder hablar de un estudio sólido sobre el desarrollo humano (si estudiamos un sujeto, un grupo, etcétera.). Ahora bien, preguntarnos ¿qué constructos<sup>1</sup> teóricos, de los elaborados hasta el momento por la ciencia psicológica, pudieran satisfacer las exigencias estratégicas señaladas? sería obligadamente un segundo momento en la toma de decisión del investigador.

Pienso que puede haber una amplia gama de alternativas que respondería a esa pregunta, dentro de las que el estilo de vida pudiera estar como fundamental. En el estudio del desarrollo humano este concepto tiene cada vez mayor interés pues posee una relación intrínseca con el de personalidad

<sup>1</sup> Utilizo de manera equivalente, el término concepto teórico.

y el de desarrollo. Él es expresión de la personalidad y a la vez una condición importante de su desarrollo, pues se refiere a la forma en que el sujeto acostumbra a estructurar y dinamizar su espacio y tiempo biográficos y el modo en que le estampa a estos, su sello personal. Es decir, el estilo es manifestación de la subjetividad del espacio y el tiempo vividos y compartidos por el sujeto con otros en su cultura. El estilo de vida es una situación psicológica creada por el sujeto. Lleva la impronta de la personalidad, a la vez que condiciona su desarrollo.

El tiempo biográfico de una persona particular se acopla de una u otra forma con el tiempo histórico (I. I. Iliasov y V. Ya Liaudis, 1985), que no es otro que el de la generación de seres humanos a que pertenece. El espacio cultural que apunto como componente del estilo de vida es el resultado de la subjetivación de la cultura en que el sujeto nace o se desenvuelve. Se trata de un constructo que subraya las aristas íntimo personales de la vida del sujeto como personalidad, sin descuidar su anclaje social. Es la forma en que se personaliza el modo de vida de una sociedad (J. Román, 1989) o de una cultura determinada. Dos sujetos en una misma sociedad o cultura e inclusive dentro de un mismo estatus social (grupo, estrato o clase) y por ende, de oportunidades y poder adquisitivo similar, suelen tener estilos de vida diferentes.

Estilo de vida y sentido de la vida<sup>2</sup> forman una unidad indisoluble. La concepción del mundo, en que se condensan los valores y necesidades elaborados por la persona constituyendo ese sentido, guía la construcción de un estilo de vida determinado, que es tan único e irreplicable como lo es la personalidad. Hay estilos de vida que promueven el desarrollo de la personalidad y otros que no lo hacen tanto. En los grupos marginales, por ejemplo, se manifiesta con bastante regularidad, una perspectiva temporal muy pegada al presente que obstaculiza el buen desenvolvimiento de estas personas (M. C. Zabala, 1999). Este *modus vivendi* reproduce a manera de círculo vicioso, el estatus de marginalidad inclusive de los familiares más jóvenes o descendientes, pues por regla general no se invierten esfuerzos en una superación personal, que requiere la proyección de logros a largo plazo y el denuedo sostenido, motivado por valores como la responsabilidad y el conocimiento.

<sup>2</sup> El desencuentro del sentido de la vida o su pérdida, es fuente de desajustes de la personalidad. V. Frankl (1980), quien daba un peso primordial a lo que él denominó "orientación de sentido", narra cómo en el campo de concentración nazi donde él estuvo prisionero, aquellos que mantuvieron el sentido de la vida —llegar hasta el final para contar, rescatar, vengar o hacer justicia por tal ignominia y atrocidad—, pudieron estar más tiempo vivos e inclusive sobrevivir.

A veces nos resulta difícil indagar, cuáles son los valores que rigen la vida de un determinado individuo, no sólo debido a los fenómenos de doble moral, también porque queremos estudiarlos a partir de comportamientos aislados o de técnicas que no nos dejan ver claramente la concatenación dinámica entre ellos. La observación del empleo del tiempo de un individuo, nos da muchos datos acerca de los valores e intereses que gobiernan su vida y de algo que escapa a muchos estudios: las preferencias y la forma singular o estilo de estructurar la vida. En mi criterio el estilo de vida es un macroconcepto. Al estudiarlo en un determinado sujeto, podemos llegar a comprender y quizá también a explicar:

- Su concepción del mundo, que incluye sus filosofías y sus valores prioritarios (sentido de la vida). Otro aspecto a considerar sería el tiempo ocupado en reflexionar sobre ellos para llevarlos consistentemente a vías de hecho.
- El modo en que organiza y realiza la vida a través de la actividad y la comunicación diaria. Cómo procura su desarrollo, es decir, cuáles son sus estrategias para obrarlo y, cómo comparte o alterna en estas lo íntimo-personal y lo social. También sus hábitos de vida. Si es activo en la búsqueda de objetivos y tareas (activismo<sup>3</sup>), ya sea de naturaleza social, íntimo personal o ambas, lo cual pudiera convertirse en un valor.
- Qué cambios ocurren en la organización y ritmo de vida de un sujeto y cuándo tienen lugar períodos críticos, entre otros aspectos y momentos<sup>4</sup>, no menos importantes relacionados con el desarrollo de su personalidad.

### **Situación social del desarrollo y zona de desarrollo próxima**

El estilo de vida (G. Fariñas, 2003) como concepto concreta la intersección dialéctica de las diferentes condiciones del desarrollo de un suje-

<sup>3</sup> D. N. Uznadze, uno de los fundadores del enfoque histórico cultural, se caracterizó por el estudio de los reguladores no conscientes de la vida y de los diferentes tipos de necesidades. Le dio peso al activismo en el desarrollo de la personalidad.

<sup>4</sup> En qué medida sus proyectos de vida se corresponden con su ejecución real. En cuáles aspectos de su vida se manifiestan estereotipias y en cuáles su creatividad. De qué forma ocupa su tiempo. Cómo emplea el tiempo libre, cuáles son sus entretenimientos, sus preferencias, etcétera. Conocer la estructura del empleo del tiempo de la persona, nos dice mucho acerca de cómo obra y desarrolla su personalidad.

to determinado (externas e internas, regulares y circunstanciales, normativas y espontáneas, institucionales y cotidianas, públicas e íntimas, etcétera), lo cual le otorga esa impronta personal de carácter único e irrepetible. Dicho concepto expresa una de las formas fundamentales en que el sujeto se ubica activamente en la época, la cultura y la sociedad que le tocó vivir, expresándola a manera de biografía. Está condicionado por el modo de vida de una sociedad y a la vez tiene cierta independencia en relación con este, pues las personas pueden trascender su tiempo histórico o quedarse rezagados con respecto a este, por hablar de los extremos. A mi juicio, en ese constructo teórico se concreta la identidad personal de lo que Vygotski llamaba situación social del desarrollo y zona de desarrollo próxima. Es decir, que expresa, la integración de ambos constructos teóricos, desde su regulación personalógica. Una vez que el investigador comprende el papel integrador del concepto tratado y por ende su valor teórico metodológico, es difícil que continúe abordando el concepto de zona de desarrollo próxima al margen de la situación social del desarrollo, ya que le permite percatarse del nexo intrínseco indisoluble existente entre ambos.

Estudiando el estilo de vida de una persona: podemos conocerla como sujeto, es decir, podemos verla interviniendo activamente en sus circunstancias de desarrollo total, con la cooperación presente o tácita de otros<sup>5</sup>, no como mera espectadora o como pieza de ajedrez movida por los demás (padres, maestros, jefes, etcétera). También podemos llegar a conocerla más profundamente como personalidad y alcanzar así una visión más integrada sobre la forma singular de condicionar su desarrollo, de obrar su identidad. La identidad se manifiesta en el empleo peculiar de los espacios y tiempos psicológicos, ya obrados por el sujeto o en proceso de desarrollo. Como noción se puede referir tanto a los resultados como a las condiciones del desarrollo de la personalidad. No habremos educado suficientemente la personalidad de los estudiantes si no propiciamos en estos el desarrollo de estilos de vida benéficos, inspirados por las necesidades de prosperidad, compromiso y responsabilidad ciudadana y plenos de riqueza espiritual. "La sociedad vive y se desarrolla tal como aprende. Y aprende tal como quiere vivir" (V. V. Davidov y V. I. Slovodchikov, 1991, p. 118). El estilo de vida, a mi juicio, está regido por dos tipos de necesidades fundamentales, al decir de D. N. Uznadze (citado por K. A. Abulkjanova-Slavskaya, 1983) de aquellas provenientes de las demandas del exterior y de las que emergen en el sujeto como expresión de su activismo. Es por

<sup>5</sup> Parafraseando a Vygotski, el hombre solo sigue estando en comunión.

tanto una idea enjundiosa, para el estudio del potencial de desarrollo en un sujeto determinado.

Con alguna frecuencia en la educación se evade la consideración de intereses u otros fenómenos y procesos tan subjetivos de la persona, por las dificultades metodológicas que se le atribuye a su conocimiento. La utilización de ese concepto en la investigación, es una vía para estudiar los procesos de aprendizaje y desarrollo. Un sujeto que dice tener intereses profesionales, debe dedicarle de *motu proprio* y como condición necesaria, un tiempo notable a la lectura, al debate, a la consulta de diversas fuentes de información, entre otras tareas prácticas o teóricas habitualmente relacionadas con dicho propósito. Si observamos que esta actividad, no se integra o engrana al curso de su vida cotidiana para regularla, ocupando un espacio de tiempo notable y eficaz. Si tampoco fuera sistemática, bien pudiéramos poner un signo de interrogación ante sus afirmaciones, sin pretender llegar aún a una conclusión definitiva.

La aparición de intereses cognoscitivos, digamos el interés por la lectura, puede ser indicativa de la valoración positiva del conocimiento en el curso del desarrollo de la personalidad. También pudiera ser un indicador de que está teniendo lugar una adecuada integración, de lo cognitivo y lo afectivo en el sujeto y de un estilo de vida potencialmente enriquecedor. Sin embargo, se teme al estudio de estos indicadores en la práctica diaria de la escuela y en la investigación sobre este problema. Un ejemplo típico de este temor es la determinación del aprovechamiento de los escolares, en referencia a la lectura. Se considera que un niño tiene buen aprovechamiento en este aprendizaje, cuando articula bien las palabras que lee, alcanza determinado ritmo al leer, buena entonación, etcétera. No obstante, la aparición de indicadores del desarrollo como los intereses por la lectura, el conocimiento como valor, la capacidad de valoración crítica, de tanta trascendencia para el desarrollo de la personalidad, no se toman tan en cuenta. Más bien la aparición de los intereses y otros indicadores valiosos también, se expulsa de las consideraciones sobre el aprovechamiento académico.

En el proceso de enseñanza, acciones de aprendizaje como la comprensión, la expresión y el planteamiento o la solución de problemas, debieran estar orientados más por la brújula que por el reloj. En mis trabajos sobre el desarrollo de las dinámicas conformadoras del desarrollo personal (ver capítulo dedicado al aprender a aprender), pondero el desarrollo de intereses porque es precisamente una de las dimensiones de la personalidad que la escuela tradicional no trabaja bien (G. Fariñas, 1995 y G. Fariñas, 2004b). Esto tiene un gran peso en el pobre impacto que todavía logra en la consecución de sus objetivos, en comparación a lo que pudiera lograr si, entre otras cosas, hiciera algo al respecto. La escuela debe como institución

que propicia el enraizamiento cultural de los educandos, promover a mayor escala el desarrollo de intereses culturales en general. Para lograrlo precisa cambiar su derrotero, se trata de poner en el punto de mira la educación, la vida del estudiante y promover en él la autoeducación. Este es el sentido de centrar la atención sobre el estilo de vida en este capítulo.

Una mejor concepción del desarrollo humano, implicaría lograr una mirada compleja sobre este, lo cual abarcaría más allá de los límites formales de una institución, proyectándose a la vida cotidiana del educando y a su dinámica emergente. La escuela tradicional no cesa en el empeño de estampar los contenidos y métodos de enseñanza en los educandos. Tarea muy difícil de lograr exitosamente pues se basa en un supuesto erróneo, que es imponer un orden externo a un proceso interno emergente. Con esto la educación trata de resolver la emergencia del desarrollo que es una dinámica compleja a través de métodos simples de estampación. Más adelante en los capítulos, que le dedico a los problemas de los maestros y su desarrollo profesional y personal, analizaré con más profundidad esta cuestión.

Cuando investigaba sobre la efectividad de la conformación del desarrollo<sup>6</sup>, estudié durante diez años el desenvolvimiento académico y después laboral, de un estudiante universitario que me dio muchos elementos de juicio para valorarlo como constructo en el estudio sobre el desarrollo de la personalidad. Se trataba de un sujeto de alto nivel de razonamiento abstracto, rápida comprensión, con bastante independencia en la resolución de las tareas docente-profesionales y como se dice comúnmente, bastante aplicado. Se destacó en sus estudios universitarios y fue premiado en diversas oportunidades, pues era considerado un estudiante de alto aprovechamiento académico. Sin embargo, su vida cotidiana, distaba bastante del comportamiento mostrado en la academia porque tenía pobres intereses culturales, seguía una secuencia bastante rutinaria de vida, su actividad cotidiana era mas bien reproductiva. Realizaba pocas actividades creadoras en su tiempo libre, capaces de generar nuevos desarrollos. No tenía hábitos reales de lectura (o de escritura), no leía por deseo propio, sino cuando se lo exigía la actividad académica.

La jerarquía de valores que podía apreciar a través de su comportamiento (intereses, gustos, hábitos, etcétera) y la poca imbricación de los derroteros de su vida —el académico y el íntimo-personal—, me hizo dudar de sus potencialidades reales para el desenvolvimiento de su personalidad. Cuando cesó la vida académica y comenzó la profesional, este fenómeno se fue haciendo cada vez más evidente y se comenzó a detener el desarrollo

<sup>6</sup> En aquella época las denominé habilidades conformadoras del desarrollo personal.

general de esta persona. En buena medida era comprensible, la vida académica quizá dependía más de exigencias externas (evaluación sistemática del aprovechamiento académico), mientras que en la profesional tiene mayor peso saber emprender y autorregular el desarrollo propio. Mis observaciones fuera del contexto académico fueron acertadas, porque finalmente, el estilo de vida tuvo más peso y poder de predicción acerca de su futuro desenvolvimiento, que el mal llamado aprovechamiento académico.

Siguiendo la lógica de pensamiento que estoy proponiendo, pudiéramos decir que, si la academia no logra estimular estilos de vida desarrolladores en sus estudiantes, no debiera hablar de un pleno desenvolvimiento de sus valores y de sus capacidades. Los conocimientos pueden olvidarse, la reproducción los hace fenecer. Los estilos de vida se crean y perseveran implicando al sujeto como un todo. Como apunté anteriormente, ese concepto expresa como sistema dinámico: la concepción del mundo —y dentro de este su sentido de la vida (jerarquía de valores-intereses)—, la capacidad para aprender a aprender y desarrollarse.<sup>7</sup> La eficacia<sup>8</sup> del sujeto para auto-desarrollarse puede estudiarse a través de este constructo, pues todas las condiciones necesarias para lograrla convergen dialécticamente en él. Pienso que aquí radica su valor teórico y metodológico, pues permite atar muchos cabos que hoy están dispersos en el estudio del desarrollo humano. Aunque solo lo abordo desde la psicología del desarrollo, lo asumo como un macroconcepto a elaborar interdisciplinariamente.

El día que la aparición o manifestación de valores (éticos, estéticos, etcétera), intereses (cognoscitivos, de recreación espiritual, y otros), creatividad, estilo de vida desarrollador, entre otros procesos de esa índole, sean criterios de calidad para evaluar los efectos de la educación en los educandos, habremos llegado a una etapa superior del desarrollo científico. También habremos llegado a una comprensión superior del sentido de la educación. Mientras continuemos prisioneros del pragmatismo que caracteriza, por ejemplo, la evaluación académica e institucional a escala mundial —muchas veces basadas en rígidos estándares—, no ocurrirán fácilmente tales avances. Pareciera que el miedo a la libertad del que hablaba (E. Fromm, 1941), traspasara la vida cotidiana para extenderse, también como miedo, a la investigación científica, a la actividad profesional. La necesidad de abordar solamente fenómenos controlables directa e inmediatamente en la investigación sobre el aprendizaje —por ejemplo, la transferencia del

<sup>7</sup> En los mejores casos, intencionadamente, en pos de la riqueza espiritual y de la creación responsable.

<sup>8</sup> Son condiciones de la eficacia del desarrollo (recordar este grupo de indicadores).



conocimiento de una tarea controlada a otra similar-, puede ser una manifestación de este miedo, en este caso a la complejidad. La caracterización de los estilos de vida desarrolladores en sus diferentes matices y niveles (R. Pérez, 1989; G. Fariñas, 1994; M. Carreño, 2000; F. Rodríguez, 2000; entre otros trabajos dirigidos por mí), puede ser prometedora para el estudio de las zonas de desarrollo próximas y en consecuencia para la concepción del aprovechamiento académico u otros aspectos del desenvolvimiento humano.

## **Indicadores generales del desarrollo y estilo de vida**

Retomemos ahora el caso que referí anteriormente para analizarlo con un poco de más detalle desde la perspectiva apuntada en el presente capítulo, teniendo a la vez en cuenta los indicadores generales del desarrollo tratados en el capítulo precedente. Se trata de un caso con una contradicción fundamental entre las líneas de su desarrollo. Precisamente por esto, es que lo considero de interés y lo selecciono para su análisis. A continuación referiré de forma compendiada los aspectos más relevantes de su estilo de vida relacionándolo con características del desarrollo de su personalidad, no haré un análisis completamente detallado del caso. Lo llamaré sujeto A.

### *Acerca de su concepción del mundo*

En su concepción del mundo estaba poco elaborada la relación entre la vida íntimo personal y la vida académica, posteriormente entre su vida íntimo personal y la vida laboral, lo cual de algún modo le hizo perder, el sentido de tener un proyecto de desarrollo personal integrador. El aprendizaje en la vida académica no logró trascender hacia otras esferas de su vida. Él interpretó las oportunidades que le dio la sociedad como un merecimiento natural, sin mucho compromiso de devolver a cambio una obra acabada. Tenía más intenciones de consumir que de aportar algo valioso, lo cual se traslucía en sus constantes demandas de oportunidades en correspondencia con una baja retribución de verdadero valor. No emprendía tareas por sí mismo pero reclamaba participar de las que emprendían los otros, y en las cuales asumía una postura perfeccionista. Se comportaba como el censor de la calidad del trabajo, básicamente de los demás, mientras que él trataba de "llevar su vida", de "irla pasando". No pudiera decirse que tenía un proyecto de vida estructurado y dirigido a promover su desarrollo o el de los demás. No se caracterizaba por una completa conciencia de sí mismo, más bien tendió a sobrevalorarse durante su vida académica y los primeros años de su vida profesional.

## *Acerca de sus intereses prioritarios y la organización de su vida cotidiana*

A tenía un desarrollo superior en cuanto a pensamiento abstracto, posibilidad de resolver problemas académicos de (matemática, entre otras), también amplias oportunidades sociales para su desarrollo. En general se desenvolvía con soltura, hablaba con propiedad. No obstante, se creaba un espectro cultural poco propicio para su desarrollo como profesional. Carecía de hábitos sólidos de enriquecimiento espiritual (no leía, ni escribía de *motu proprio*, tampoco tenía otros intereses específicos para estos fines). Su vida se centraba en las demás personas, observarlas y enjuiciarlas. Las oportunidades de superación y desarrollo que le dio la sociedad, no supo aprovecharlas suficientemente desde el punto de vista constructivo. De acuerdo con las expectativas del grupo de coetáneos y las oportunidades de desarrollo, no era notable su desenvolvimiento profesional. Provenía de un ambiente marginal y a pesar de la educación recibida no trascendió los hábitos de vida de su estrato social inicial. Era al mismo tiempo profesional y en cierta medida marginal, aunque realmente no tenía ningún comportamiento delincinencial. Se dejaba llevar por las demandas del presente, sus recursos económicos no se integraron a un proyecto de desarrollo personal, hipotecando así su futuro, lo cual es bastante característico de la marginalidad. Su desarrollo fue deteniéndose hasta estancarse.

### *Posibilidades de desarrollo*

Dadas las contradicciones no resueltas como las apuntadas, en algún momento del estudio me formulé la pregunta ¿Cuál es la razón de que un sujeto capaz y con oportunidades reales de desarrollo, no consiga integrar una forma de existencia enriquecedora, tanto para él como para los que lo rodean? Más tarde, ya con la hipótesis de que podía haber un comportamiento neurótico en la base de las dificultades para obrarse una vida enriquecedora, profundicé en sus procesos de autovaloración y aspiraciones (E. A. Serebriakova y M. S. Neimark, 1976) y de enfrentamiento a los conflictos de la vida diaria. Se imponía hacer algunas observaciones al respecto puesto que ambos, como ya dije, tienen una relación intrínseca<sup>9</sup>. Coincido con L. I. Bozhovich, 1976; C. Rogers, 1989 y otros autores en

<sup>9</sup> De acuerdo con las teorías de sistema y la teoría de la complejidad, el estudio de una parte debe contener el todo (principio hologramático). La relación estilo de vida-desarrollo de la personalidad puede examinarse desde esta óptica.

que las posibilidades de un desarrollo satisfactorio en las personas dependen grandemente de la relación que estas establecen entre sus aspiraciones y su autovaloración. Relación que se transparenta en el estilo de vida.

Profundizando en el estudio encontré lo que me pareció ser el nudo del problema de A. Se trataba de lo que M. S. Neimark llamó afectos de inadecuación<sup>10</sup>. En este caso, la vida poco enriquecedora y el afecto de inadecuación se sustentaban mutuamente. Cada vez que en las entrevistas u observaciones se hacía referencia a su desarrollo profesional o personal general manifestaba que le parecían insuficientes las oportunidades que había tenido en las instituciones en las que cursó estudios y trabajó. Sobrevenían entonces valoraciones tales, "no se me han dado suficientes oportunidades", "ya no me incluyen en los programas de desarrollo", "los otros han tenido más oportunidades", "me han ido desplazando poco a poco", "el trabajo me ocupa todo el tiempo y no tengo espacio para superarme", etcétera. El sujeto A ante la imposibilidad de responder a sus propias aspiraciones —condicionadas inicialmente por una alta autovaloración, gracias a su aprovechamiento académico y a sus logros en los primeros años de su vida laboral— explicaba sus fracasos por causas externas a sí mismo, para no admitir la inconsistencia entre su forma de vivir y sus aspiraciones profesionales. Al decir de las autoras referidas, el adjudicar las causas de los problemas a las condiciones externas, y no a sí mismo, le impedía emplearse a fondo en la vida profesional y establecer relaciones adecuadas con los demás. El comportamiento autodefensivo obstaculizaba todo el tiempo la asunción de los fracasos y el extraer experiencias de estos. Los amigos que intentaron ayudarlo todo el tiempo lo fueron abandonando, pues se volvió agresivo contra ellos y procuraba desacreditarlos. El sujeto A no soportó los retos y obstáculos de la vida profesional, reafirmandose en comportamientos ineficaces.

No obstante, dadas las observaciones e inferencias que yo había podido realizar a partir de las diferentes situaciones académicas, laborales, e íntimo personales estudiadas, continuaba suponiendo que esto no era suficiente para obrarse un *modus vivendi* y poco enriquecedor. Seguí indagando la relación aspiraciones-autovaloración-estilo de vida hasta encontrar una insatisfacción notable en lo que respecta a la esfera íntimo personal (vida de pareja), en la cual se repetía el mismo patrón de inadecuación en los afectos. Siguiendo la huella de la historia de A pude analizar que no debía sobreestimar el lugar de la incoherencia en su desarrollo profesional en detrimento de esta esfera más reservada de su vida. Según los estudios

<sup>10</sup>El concepto de *locus* de control externo utilizado por otros enfoques del desarrollo de la personalidad sería el que más se aproxima a este concepto.

sobre el desarrollo realizado por los histórico culturalistas, es en la edad analizada ahora (adolescencia-juventud), que el desarrollo de la autovaloración "...debe tener lugar de forma especialmente intensiva ... que ... incrementa su papel en la formación de la personalidad..." (L. I. Bozhovich, p. 299). En la adolescencia la autovaloración cobra sentido tanto con respecto a la vida académica como en las relaciones con los coetáneos del sexo opuesto. Su nivel de aspiración aquí también era elevado, no obstante, su autovaloración era baja. Se consideraba "el patico feo", pero se proponía establecer relaciones con parejas que lo subestimaban y terminaban abandonándolo, lo cual aumentaba sus afectos de ineficacia. A no logró relaciones con parejas de alta ejecutoria profesional y personal e igualmente se fue quedando solo. El uso del constructo me permitió profundizar integralmente en las condiciones del desarrollo que no permitían la armonización de las distintas esferas de su vida. No es que piense teóricamente hablando, que sea omnipotente como concepto, sino que su consideración puede ser parte de una buena estrategia para los estudios sobre el desarrollo humano.

### *El engaño de las zonas de desarrollo próximas*

El valor metodológico del constructo zona de desarrollo próximo, puede verse enmascarado si lo abstraemos de la narrativa elaborada por el sujeto sobre su vida y contada a los demás y a sí mismo a través de sus actitudes, hábitos, creencias, etcétera. Si hubiera estudiado a este sujeto, atendiendo solo a los resultados de tareas docentes o de tareas concebidas especialmente para el diagnóstico, hubiera hecho inferencias falsas con respecto a las posibilidades de desarrollo de él. El pensamiento al igual que los restantes procesos psicológicos son mediados dialécticamente por la personalidad y viceversa. Son procesos de esta. Por tanto no se puede confinar la evaluación del desarrollo actual o próximo a una situación específica, aislándola de la trascendencia que para el desarrollo de la personalidad, puede tener la vida humana en las diferentes facetas de la vida social.

Me propuse analizar en este capítulo, el valor metodológico del concepto apuntado a través del caso presentado, por considerarlo un posible punto de partida para los estudios del desarrollo humano. Consideración que mantengo después de este y otros estudios. Partiendo del postulado de que la educación conduce el desarrollo, es esperable que investigando la forma en que el sujeto se autoeduca, podamos realizar un análisis más profundo de diversos fenómenos y procesos que pueden resultar objeto de investigación sobre el desarrollo humano (en la psicología y en otras ciencias humanas). Un estudio inverso, por ejemplo, desde la personalidad

—como algo hecho— hacia el estilo de vida, también hubiera sido posible, pero en mi criterio menos conveniente desde el principio histórico culturalista referido. Pienso que es mucho más productivo ir primero al estudio de la elaboración de la situación social del desarrollo y la zona de desarrollo próximo por parte del sujeto. Sobre la base de la síntesis de ambas —que en mi juicio constituye el estilo de vida— se puede construir mejor la indagación. Aunque tengo que reconocer que no he realizado un estudio comparativo entre una y otra forma de investigar el desarrollo humano, entiendo más apropiada la forma señalada. Sin embargo, cualquiera que sea la manera de investigar el concepto tratado anteriormente es a mi juicio un punto de referencia obligado. Hacer una valoración del desarrollo sobre la base de lo que el sujeto dice (en entrevistas, pruebas psicométricas y otras), o hace en una situación constreñida como puede ser la del diagnóstico, es insuficiente para estudiar su desarrollo.

Recuerdo nuevamente las palabras de C. Geertz que cité en otro capítulo, “sin hombres no hay cultura por cierto, pero igualmente, y esto es más significativo, sin cultura no hay hombres” (2003, p. 72). Esta idea —que pudiera parecer lejana al proceso de investigación que vengo analizando es otra de las razones por las cuales prefiero partir de la conformación del estilo de vida. En la tradición histórico culturalista, no tiene sentido partir del estudio del hombre hecho —por tanto tampoco de la personalidad hecha— sino de ver al ser humano en la plena creación de sus sentidos sobre la vida, lo cual tiene que ver con el proceso de enraizamiento cultural. El enfoque histórico cultural demostró la importancia de la educación tanto para el desarrollo humano como para el estudio científico de este. Luego, la búsqueda de la vinculación intrínseca de la cultura y el desarrollo humano —a través de la educación, y principalmente en su interrelación con la autoeducación—, puede tener mayor potencialidad heurística para las investigaciones desde esta tradición de pensamiento. La búsqueda mencionada pudiera ser, por una parte, una postura epistemológica ante el estudio del desarrollo humano y por otra parte, un principio ético de la investigación sobre esta temática. El estilo de vida enuncia una de las formas de personalizar (o subjetivar) la cultura constituyéndose así como vía para captar información relevante sobre la personalidad en el devenir de su desarrollo.

## Apéndice

El propósito de este apéndice es ayudar al lector en la comprensión y uso de los indicadores en el estudio del estilo de vida, no dar una imagen completa del caso. Intento trazar un boceto sobre el desarrollo humano y el

uso de los parámetros e indicadores generales descritos en uno de los capítulos anteriores.

ASPECTOS DEL ESTILO DE VIDA	PARÁMETROS E INDICADORES
<p><b>Concepción del mundo</b> (valor orientador, regulador del estilo de vida, de la realización humana)</p>	<p><b>Eficacia:</b> No se estructura un proyecto de vida orientando el desarrollo hacia niveles superiores de realización, ni son trazados etapas o plazos.</p> <p><b>Internalidad:</b> Los motivos de la actividad profesional o de progreso cultural general no ocupan un alto escalón en la jerarquía de motivos. Espectro estrecho de motivos cognoscitivos. Los motivos capaces de movilizar la acción son externos a un proceso de autoperfeccionamiento personal, propio de niveles altos de desarrollo humano. Poca conciencia de la responsabilidad personal en su desarrollo (conciencia de sí mismo). Hay una intención más utilitarista que productiva.</p> <p><b>Sistema:</b> Pobre integración de la vida íntimo personal y la vida social pública, de la conciencia de sí mismo con su ejecutoria futura.</p> <p><b>Historia:</b> No hay hábito de proyección temporal futura.</p> <p><b>Refinamiento:</b> No se observan particularidades que trasciendan lo estándar.</p>
<p><b>Organización de la vida</b></p>	<p><b>Internalidad:</b> Pobre activismo e implicación en los procesos de creación. Presencia de afectos de inadecuación.</p> <p><b>Eficacia:</b> No induce un desarrollo ascendente de la personalidad, propio de la adultez, ni propicia resultados importantes en su vida profesional e íntimo personal.</p> <p><b>Historia:</b> No rebasa el presentismo propio de su origen marginal, no desarrolla hábitos de superación. No crea el acervo cultural necesario para el desarrollo profesional-personal propio de su nivel educacional.</p>

	<p><b>Sistema:</b> La realización personal tiende a ser fragmentada. No logra armonizar las distintas esferas de su vida.</p> <p><b>Refinamiento:</b> Mantiene actitudes estándares, sin elaboración personal notable.</p>
<p><b>Posibilidades de desarrollo</b></p>	<p><b>Sistema:</b> Desde el punto de vista de los indicadores propios de sistema hay una contradicción fuerte, entre: 1. la rapidez para aprender y las potencialidades intelectuales, demostradas a lo largo de su vida académica y 2. la organización de su vida, sobre la base de un proyecto coherente. Este no se corresponde con las demandas sociales de desarrollo.</p> <p><b>Eficacia:</b> Se presenta un estancamiento en el desarrollo pues las contradicciones no orientan la acción y los procesos volitivos no actúan para mantenerlo (inmadurez).</p> <p><b>Internalidad:</b> Requiere mucho del apoyo de los demás, no logra la independencia requerida para autodesarrollarse. Los afectos de inadecuación le impiden ver con claridad su responsabilidad en el desarrollo.</p> <p><b>Refinamiento:</b> A pesar de que sus posibilidades de razonamiento son elevadas, no utilizan ni perfilan su desarrollo.</p> <p><b>Historia:</b> La situación descrita más arriba ha sido sostenida a lo largo de su historia personal-profesional. No se puede pronosticar por el momento un desarrollo de sus reservas de desarrollo (ZDP). Por su edad actual (más de cuarenta años) se espera que la situación actual sea más confirmada en lo sucesivo que revertida. Las posturas neuróticas asumidas pueden continuar frenando el desarrollo.</p>

Dada la relación planteada en capítulos anteriores, entre el estilo de vida y el desarrollo de la personalidad, podemos suponer problemas en la estructuración y dinámica de esta última. Se aprecia un enfrentamiento

neurótico del desarrollo, pues no se justifica la pobre utilización de las oportunidades frecuentes de que ha gozado para su desarrollo, por las potencialidades de los procesos que sustentan su personalidad: el desarrollo intelectual (alto nivel de abstracción, rapidez en la comprensión de problemas, posibilidad de sistematizar el conocimiento, etcétera). Este caso ilustra la relación parte-todo en el desarrollo de la personalidad. Como a pesar de contarse con procesos intelectuales potencialmente ricos (pensamiento y la memoria, entre otros), el nivel de organización de la personalidad (valores-motivos, autovaloración-afectos de inadecuación, procesos volitivos, y otros) puede frenar el desarrollo de los propios procesos que la sustentan.

<b>DIMENSIONES DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD Y PROCESOS BASALES DE ESTAQUE AFECTAN EL ESTILO DEVIDA</b>	<b>PARÁMETROS E INDICADORES</b>
<p><b>Autovaloración, flexibilidad-rigidez,</b></p>	<p><b>Sistema:</b> La autovaloración es inadecuada, algo encubierta para sí misma, y la pobre criticidad interfieren en alguna medida la integración de las distintas dimensiones y procesos de la personalidad (por ejemplo, motivación-pensamiento-volición- imaginación) y su expresión, produciendo incoherencia entre las mismas. Esto afecta la <b>eficacia</b> del desarrollo de la personalidad. El bajo nivel de autoanálisis y de criticidad efectiva no propicia la reestructuración de las actitudes ante los demás y ante sí mismo. Existe cierta rigidez en el pensamiento que tienden a estereotipar su <b>historia</b> desde la etapa estudiantil a la profesional, personal-familiar. El bloqueo de su desarrollo le ha impedido acumular la experiencia profesional esperable a su edad y con su grado científico (doctor). Hay descontrol del desarrollo de la personalidad. La determinación del comportamiento no está debidamente <b>internalizada</b> (recordar afectos de inadecuación sistemáticos).</p>



El análisis de los distintos parámetros más sus indicadores, nos va mostrando dónde están sus prioridades, el énfasis que hace en estas, y las contradicciones que le pudieran restar energía (fuerza, tenacidad, entre otros aspectos) a su comportamiento. Como decía en otro capítulo, debemos ir determinando cómo se manifiestan los distintos parámetros e indicadores del desarrollo, según se van estructurando las prioridades de los sujetos.

## LOS PROCESOS DE VALORACIÓN EN EL DESARROLLO HUMANO

Los actos de subjetivación nos dicen cómo el sujeto se enraiza en la cultura, lográndose así como persona culta, independiente y creativa. Esos indicadores hablan de la dinámica entre las posiciones independientes o creativas del sujeto que lo diferencian de los restantes miembros de la comunidad y, las dependientes o reproductivas que hablan de cómo este conservará el patrimonio de la humanidad. El problema de la subjetivación versa acerca de la reproducción creativa<sup>1</sup> de la cultura, enriqueciendo los valores de esta. Como ya expresé en otro momento, la paradoja fundamental de la educación y del desarrollo humano, es expresada por la relación entre la dependencia y la independencia<sup>2</sup>, en el proceso de enraizamiento cultural. La esencia de esta contradicción se manifiesta en cómo el sujeto construye su independencia (autoeducación) a partir de la dependencia de los otros (L. S. Vygotski, *Ibid*, t. 2; F. Savater, 1997, etcétera). Una educación orientada a la subjetivación en este sentido creativo y de valor social, transcurre por derroteros diferentes a aquella que pretende la homogeneización de los aprendices. La homogeneización típica de la educación tradicionalista descuida la identidad personal, la educación orientada a la subjetivación creativa parte de un profundo respeto a la persona y confianza en esta. Por supuesto que en este tipo de educación tenemos que

<sup>1</sup> Aunque en algunos aprendizajes, como por ejemplo el de la ortografía, hay que apropiarse las reglas tal como están definidas, una enseñanza montada sobre el modelo en cuestión, trataría de que los educandos recrearan las reglas, en aras de favorecer la construcción relativamente independiente del conocimiento, pero adecuándose y respetando la herencia cultural (las normas).

<sup>2</sup> La construcción de la independencia en este caso siempre estaría asociada al modo creativo de cada sujeto.

reconocer matices, no podemos imaginarnos este desarrollo desde una postura puritana o perfeccionista. Hace falta una buena dosis de realismo para interpretarlo, pues de la otra forma estamos ofreciendo un paraíso lejano de alcanzar. Tampoco sería inadecuado, desde mi punto de vista, pensar en utopías como ideales, sin la ambición de su conquista acabada sino como fuente de inspiración y regulación.

Los seres humanos excepcionales, capaces de trascender su realidad inmediata pueden dar contenido, como modelos, a nuestras aspiraciones y valores, lo cual precisa ser atemperado en espacio y tiempo. Darle un sentido positivo al desarrollo, quiere decir en algún modo partir del sujeto como este es. No partir de él como quisiéramos que fuera. La formación de valores a veces está cargada de puritanismo, lo cual a mi juicio frena la verdadera comprensión y explicación de su desarrollo. Por supuesto, nuestra querencia asume también la necesidad de tirar del desarrollo del sujeto hacia la utopía, tender hacia la aspiración. Entendida esta como algo superior a alcanzar, como lo que quisiéramos que fuera en la futuridad, a lo cual vamos apostar y defender, pero desde una confianza básica en el aprendiz, tal como se nos presenta.

Estar en el terreno de la subjetividad o de la subjetivación, implica estarlo también en el del valor. Valor que es personal, y que habla del precio que puede tener la herencia cultural para cada individuo. A propósito decía F. González: "Los valores constituyen el tipo de motivación que define la forma en que nos implicamos en los distintos sistemas de relación de los que somos parte" (p. 5, 1998) y más adelante agregaba "...los valores representan verdaderas construcciones del sujeto a nivel individual,..." (Ibid, p. 6). El valor social subjetivado, puede ser el mejor motivo impulsor del aprendizaje y del desarrollo humano (L. López, 1999). Para que la influencia cultural opere eficazmente, el aprendiz tiene que atribuirle un determinado valor al aprendizaje. El valor es como la brújula del desarrollo, pues gracias a él se puede timonear el comportamiento en una dirección u otra. El valor es, una de las formas que tiene la personalidad para orientar su desenvolvimiento, la suprema. Es la jerarquía de valores, la que dice hacia dónde se dirige el desarrollo de la personalidad, es el sentido de la vida el que marca el camino de este: cómo se enraíza o cómo se margina la persona en la cultura, serían las formas extremas, positivas o negativas del sentido y el camino de la vida. Hay valores o antivalores que conducen a una u otra alternativa de actitud. El abordaje de estos temas, debe considerar las oportunidades de acceso a la cultura y la cooperación. La marginación, estereotipa la persona en sus roles culturales, enajenándola. La cultura para su progreso, necesita de verdaderos autores, de personas comprometidas y de obras creadoras. La ausencia de creaciones valiosas espirituales y materiales, no enaltece la cultura, la estanca o la hace retroceder.

## Los procesos de valoración

Los procesos de valoración en la actividad de aprendizaje, están concatenados intrínsecamente con valores éticos, epistémicos, estéticos, ideológicos, entre otros. Por eso es tan importante para el educador y el educando, percatarse en forma crítica, consciente de estos nexos. Esto no ocurre como un resultado automático del aprendizaje. El "... valor actúa en forma de 'enfoque valorativo' de la realidad..." (Z. Rodríguez, 1985, p. 56) y la valoración depende en buena medida de él. No obstante, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje, con cierta frecuencia, separa ambos momentos del mismo proceso: valor-valoración, atribuyendo al valor un lugar extrínseco en el aprendizaje de las diferentes disciplinas. Este fenómeno de separación puede tener un comportamiento más marcado y dramático en la vida adulta, como es el caso de los científicos que piensan que se puede hacer ciencia hiperespecializada, en la que el saber y el hacer éticos son ajenos completamente porque cualquier especialización es pura y puede ser pensada y hecha al margen de su valor para la sociedad. Decía E. Morin que "... lo que nos salva es que, felizmente tenemos una vida doble, una vida triple, no sólo somos científicos, también somos personas en particular, ...ciudadanos,... seres con convicción metafísica o religiosa y, entonces, tener ...imperativos morales... que nos impiden tornarnos doctores Mengele..." (E. Morin, 1999, p. 129), lo cual sería un ejemplo de práctica científica contrapuesta a los valores sociales y en el presente caso supuestamente ajenos a esta.

Los procesos de valoración hablan del grado de penetración del hombre en la comprensión y dominio del mundo. "...en cualquier caso, la valoración constituye una condición necesaria y una forma de expresión de la relación activa del hombre con la realidad..." (G. Ramos, 1996, p. 31). Sin embargo, pudiéramos ilustrar de manera múltiple el fenómeno de la externalidad de los valores y la valoración en la educación, pues son muchos y variados, pero considero que uno de los mejores pudiera ser el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje. Es la lectura<sup>3</sup> una de las capacidades fundamentales para el desarrollo del ser

<sup>3</sup> Paulo Freire (1985) le atribuye a la lectura un papel fundamental en el proceso de liberación humana, no es por gusto que tomo este tipo de ejemplo.

Creo que la enseñanza de la lectura constituye el ABC de la liberación, pero para lograrlo tiene que ser una lectura crítica. Los dos ejemplos que trato con más detalle: lectura y el estilo de vida tienen un nexo intrínseco. Y en la tradición histórico cultural, desde mi punto de vista: situación social del desarrollo-estilo de vida (lectura)-zona de desarrollo próximo, constituyen el eje fundamental de operaciones de la educación, la cual abarca también de manera inalienable: la autoeducación.

humano, entre cuyas funciones se encuentra la liberación de la persona. A través de la lectura podemos intercambiar nuestro pensamiento, sin cortapisas, con el de otros pensadores y autores, de muy diferentes posicionamientos en la apreciación de la realidad. La comprensión, en este caso, puede ser resultado del diálogo privado e independiente del lector con el autor, de eso se trata: que no medie un tercero que establezca limitaciones entre ambos, interfiriendo la lectura y su entendimiento. Las dimensiones de la comprensión<sup>4</sup> de la lectura están con frecuencia, mal balanceadas en el entrenamiento del lector (en la enseñanza de la literatura, las ciencias y otras disciplinas) en los diferentes niveles de enseñanza, y aunque en cada uno de estos tiene sus particularidades hay ciertos fenómenos que son generales.

En las escuelas primaria, media y superior, aún con frecuencia se entrena al lector de forma insuficiente, no se incentiva de modo consciente y activo su trabajo como lector crítico de las diferentes obras escogidas en el programa de enseñanza, no se le hace asumir el papel del oponente. En la enseñanza primaria, con frecuencia se le pide a los niños, entre otros modos, una forma algunas veces rígida de extraer, digamos, las moralejas implícitas de una fábula, etcétera. En la enseñanza superior, no pocas veces, el profesor busca adeptos, seguidores y no le exige a sus alumnos el ejercicio crítico de su obra, que en ocasiones estos temen criticar por temor a algún tipo de cobro en el momento de la evaluación. En otras palabras, no se estimula comúnmente la toma de posición y tampoco la divergencia en la comprensión, el ser contestatario. Pueden surgir entonces espacios antihegemónicos en las escuelas, distintas formas de resistencia estudiantil, al decir de (M. Apple, 1986, H. Giroux, 1997) y otros autores, pero esta se sitúa en la periferia de la construcción programada del conocimiento, al margen del aprendizaje supuestamente principal, pasando así al terreno del currículo oculto y del aprendizaje indirecto (C. Rogers, 1994).

En nuestro experimento de la actividad de estudio<sup>5</sup> con alumnos de distintas carreras universitarias del país (G. Fariñas, O. González, M. González, 1987), se vio la dificultad de estos para el posicionamiento en la lectura. Salvo porcentajes pequeños de estudiantes (16 %), los demás tienden a la lectura reproductiva. La repetición de estos estudios en años posteriores (G. Fariñas, 1997, G. Fariñas, 2004c), nos hace ver que existen

<sup>4</sup> La comprensión tiene, al menos, tres dimensiones fundamentales que se entretajan en su funcionamiento, para penetrar con más plenitud y profundidad en la esencia del objeto que se intenta comprender. Estas son la comprensión literal, de inferencia y valorativa. Esta última es considerada por algunos autores como valorativa afectiva, mientras que otros prefieren separar ambas.

<sup>5</sup> Esta investigación, que abarcó mucho más que la comprensión de lectura, obtuvo por su trascendencia un premio nacional.

variaciones en las distintas cohortes de estudiantes, que oscilan entre el 16 y el 20 %, lo cual no es una distinción notoria. En mis observaciones sistemáticas a doctorandos en pedagogía (de distintos países latinoamericanos incluyendo cubanos), durante los últimos diez años, he constatado que el problema se reproduce. Lo mejor sería legitimar la crítica, que la escuela tradicional desautoriza en buena medida cuando privilegia como criterios de buena comprensión —y también de expresión— los patrones lógicos de consistencia como: la coherencia entre la conclusión y los datos de la lectura, la argumentación sistemática, etcétera, lo cual no es incorrecto porque debe haber cierta adecuación en la comprensión. Pero se trata de un problema de balance. Para legitimar la crítica tal como es necesario, también habría que dar un mejor lugar a la expresión, tanto en calidad como en proporción. El ejercicio de la crítica requiere la ponderación de lo que se comprende o interioriza, pero también de la expresión de lo que la persona elabora en diálogo con otros y el diálogo privado (reflexión). Una se realiza a través de la otra, en otras palabras, se comprende algo expresándolo para sí mismo o para otro y viceversa.

Ese proceso de incorporación o interiorización y a la vez de creación y recreación de la cultura en el aprendizaje, no se puede promover en el aprendiz al margen de lo que emerge en este, es decir, a través de lo que él expresa, ejecuta externa o mentalmente como persona única e irrepetible (procesos de personalización). Como el ser humano no es *tabula* rasa, es imposible grabar el conocimiento en el estudiante, la personalización requiere su agencia o participación activa y motivada. Mucho menos se puede estampar en él, la motivación o el conocimiento como valor. Los valores, las acciones valorativas, la motivación como contenidos psicológicos, pertenecen al campo de los procesos secundarios. Esto quiere decir que, a los efectos de la influencia educativa y de su programación, como apunté en otro capítulo, no pueden ser forzados a aparecer. Si a la formación de valores, le diéramos el tratamiento que soportan los procesos primarios, estaríamos violentando su naturaleza y alterando su funcionamiento. En este caso pudiera aparecer algún tipo de reacción en el aprendiz no conveniente para su desarrollo: mecanismos de defensa (evasión, agresión, etcétera), la sumisión mecánica (conformismo, estereotipia), entre otros fenómenos. Es necesario educar en valores, pero para lograrlo de la mejor manera, esta educación tiene que propiciar la convergencia dinámica, entre los mecanismos de la influencia educativa (lo interpersonal) y lo emergente en el sujeto (lo intrapersonal), no de violentar esta relación. Dicho en otras palabras, si se trata de imponer valores, de manipular a la persona para que los asimile (a través de la enseñanza escolarizada, medios de difusión, la intimidación, etcétera), se puede propiciar, el desvío del desarrollo. "... en no pocas ocasiones la valoración

**social excesivamente censoradora genera un marcado determinismo externo, lo cual origina la posibilidad de una doble moral en el sujeto, con el propósito de no afectar la aceptación externa. Con ello se crean también condiciones para la alienación moral”, decía (L. López, 1998, p. 12).**

Volviendo a la concepción de la lectura según el profesor tradicional, pudiera decirse que este, se interesa más por la lectura literal que de la bibliografía señalada hacen sus alumnos (cómo se organizan y retienen las ideas fundamentales), que por desarrollar lectores críticos. Todo lo cual le da cierta tranquilidad personal pues, en ocasiones, no se siente preparado para improvisar una respuesta ante la pregunta imprevista o la valoración contraria de sus discípulos. La lectura de inferencia o entrelíneas y la lectura crítico valorativa son más peligrosas atendiendo a este punto de vista, pues pueden ser múltiples, diferir entre sí y sobre todo, ser inesperadas y diferenciarse de lo establecido por el profesor o por otros autores. Realmente tal peligro no debiera ser temible si se hace énfasis y se estimula el desarrollo de la responsabilidad, de la crítica responsable, pero esto es muy difícil de asimilar para un maestro que funge como técnico y no como intelectual (H. Giroux, 1997).

M. Foucault, en su análisis de Mettray, por considerarlo el modelo carcelario más completo, donde se concentraban mejor todas las tecnologías coercitivas del comportamiento humano, hacía la observación de cómo la responsabilidad en calidad de valor individual o colectivo, era sustituida en esa institución, por el conformismo. Citaba a estos efectos el caso de un niño encarcelado que agonizando decía “qué pena tener que dejar tan temprano la colonia”<sup>6</sup>. Con razón este autor agregaba que esta era: “... la muerte del primer santo penitenciario” (2000, p. 243). El conformismo se opone a la responsabilidad, como la aceptación sumisa de las condiciones dadas sin explorar las posibilidades de cambio, de mejora y la toma de decisiones. El conformismo es la negación de la creatividad humana, del avance de la civilización, es uno de los ejemplos más claros de alienación moral. La mejor educación es la que lleva al educando a operar conscientemente en la construcción crítica y responsable de su independencia personal y de su identidad como personalidad. No por gusto, cada vez tienen mayor espacio y ponderación los estudios acerca de la creatividad con respecto al desenvolvimiento humano<sup>7</sup>, pues ella es garante de que la cultura pueda ser

<sup>6</sup> Se refería a la cárcel.

<sup>7</sup> La capacitación del personal en el campo de la institución empresarial se ha adelantado a la institución educativa, en relación con el desarrollo de la creatividad de las personas. Pero lo que en el primer caso se hace fundamentalmente por la necesidad de incrementar la eficiencia en aras de satisfacer un mercado de trabajo, debiera hacerse en el segundo, también en aras de un mejor desarrollo espiritual de los educandos,

reproducida por el individuo de manera independiente, personalizada y de que se conduzca el desarrollo humano por mejores derroteros en aras del sostenimiento y el avance de la civilización.

Por otra parte, la creatividad necesita de juicios de valoración, necesita ser orientada por los valores, pues de otra manera sería un proceso sin límites, valdría todo: lo mismo la creación en pos del bien de la humanidad que en contra de este. Es por eso que, intrínsecamente ligado al concepto de creatividad, la psicología humanista propuso el de responsabilidad (creatividad responsable, C. Rogers, 1989<sup>8</sup>, P. Ya. Galperin, 1979, entre otros autores). El desarrollo responsable, implica tanto la consideración de la otra persona como de sí mismo. La responsabilidad sería en este caso, el valor orientador de los procesos emergentes con carácter de creación personal o grupal<sup>9</sup>.

Lo dicho en el párrafo anterior, a mi juicio, lleva implícito otro pensamiento que es necesario poner en primer plano para tomar mayor conciencia sobre su importancia. Este es, que la construcción de la autonomía en el desarrollo humano está vinculada a la consideración del otro, a la separación de este a los efectos de la personalización, pero a su vez a la incorporación del mismo a los efectos de la regulación ciudadana.<sup>10</sup> Aprendizaje y ciudadanía, desarrollo y ciudadanía, son dos caras de una misma moneda, pues el ser humano aprende y se desarrolla para vivir en comunidad cultural<sup>11</sup>, para establecer sus raíces en esta, no para satisfacer su necesidad al margen de los intereses legítimos de la humanidad. La consideración de valores como la responsabilidad en la dinámica de la educación y el desarrollo humano, no tiene el objetivo de la asociación unánime de los aprendices, de la homogeneización de los desarrollos, sí de la filiación al otro, a fin del bien de todos. Tanto el valerse por sí mismo (validismo o autonomía), como el respeto al otro son parte del comportamiento ciudadano, alimentado por criterios de confraternidad.

Responsables quiere decir "... competentes, serios, dignos de confianza, en suma, preparados para desempeñar con constancia y sin sorpresa ni

<sup>8</sup> Decía este autor, refiriéndose a los actos de creatividad: "... este tipo de libertad de ser uno mismo de manera responsable promueve el desarrollo de un foco de evaluación seguro dentro de uno mismo, y por consiguiente, da origen a las condiciones internas de la creatividad constructiva..." (p. 310).

<sup>9</sup> Este incoercible despliegue de la mente expresada básicamente en los actos creativos, es un viejo ideal de la educación liberal transformado una y otra vez a través de la historia (P. H. Hirst, 1965), cuyo fundamento puede ser psicológico además de ético.

<sup>10</sup> El sujeto tiene tan bien incorporado al otro, que el diálogo interno precisa y ocurre a través de la asociación de dos roles: el del locutor y el del interlocutor, es decir, incluye a la vez al yo y al otro.

<sup>11</sup> Tampoco se puede perder de vista el respeto a la diversidad de comunidades culturales.



traiciones el papel que les cabe en la estructura del espacio de juego"<sup>12</sup>, decía P. Bourdieu (2001, p. 172). Por esto, aludo a la responsabilidad, pues la entiendo como uno de los valores más completos y globales, para la formación o educación integral de la persona. Ella resume el carácter multilateral de la actitud ciudadana, dentro de la familia y fuera de esta, en otros contextos educacionales, laborales, etcétera. Se puede ser responsable ante la humanidad, la patria, la familia, los amigos, conciudadanos o sí mismo. Ser educado implica ser responsable. Los fenómenos de marginación conducen no pocas veces a la irresponsabilidad ciudadana. Educando a la niñez y la juventud en la conciencia y el ejercicio de la responsabilidad, tal como la define dicho autor, las preparamos mejor para la vida en una sociedad de creciente complejidad, aunque no podamos garantizar o predecir el curso real del comportamiento de aquellas en el presente y el futuro<sup>13</sup>.

El valor responsabilidad en psicología, está asociado al concepto de personalidad. Es decir, asociado al mayor nivel de organización y complejidad de la persona, el cual constituye la finalidad esencial del desarrollo humano: la conversión en personalidad y no sólo en sujeto de la acción. Cuando el sujeto es capaz de valorar sus actos y responder por ellos, valorar el comportamiento de los demás, es decir, cuando es capaz de ser responsable, podemos hablar del desarrollo cabal de la personalidad. Son los procesos valorativos los que acuñan la madurez de la personalidad y entre ellos muy especialmente la valoración responsable. Retomando el ejemplo anterior referido al lector a fin de dar un acabado mayor a la imagen propuesta en párrafos anteriores, este sería un lector crítico, incoercible, contestatario y responsable con letra mayúscula, en el sentido que lo entiende Bourdieu.

No es que tengamos que desterrar el desarrollo de la comprensión literal para salvar la comprensión crítico valorativa. Se trata, por una parte, de la visión global y dinámica de las distintas dimensiones del proceso de comprensión, y por otra de entronizar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la construcción del valor y del juicio valorativo como algo intrínseco al mismo que no admite separación alguna. El conocimiento adquirido no adquiere sentido para el desarrollo humano fuera del juicio valorativo, y este último necesita una brújula, un enfoque: el valor. La propia lectura literal se haya influida por el juicio valorativo y ambos por el valor.

<sup>12</sup> La traducción es mía.

<sup>13</sup> No podemos olvidar el principio de causalidad compleja, que expresa cómo la influencia educativa y el desarrollo no tienen una relación lineal, mecánica, pues el hombre se haya permanentemente en una trama que provoca entre los sujetos: interrelaciones, interretroacciones, atrasos, interferencias, sinergias, desvíos, reorientaciones.

He tomado este ejemplo, con el objetivo de ilustrar cómo la concepción tecnocrática de la educación (Giroux, 2000, y otros autores), trata los valores como algo externo a la naturaleza propia del conocimiento. Se hagan explícitos o no en el currículo escolar, los valores y los procesos de valoración en todos sus matices, estarán siempre presentes pues son intrínsecos a la subjetividad humana. Habría que discutir cómo es más conveniente su presencia. ¿Currículo explícito-currículo oculto? Realmente el currículo oculto no se puede evitar, pero es más conveniente que ciertos contenidos sean legitimados de manera consciente como los enfoques de valor y los procesos de valoración. No es posible ignorar la valoración, que no es otra cosa que valoración personal. En la sociedad actual de creciente información y desorden, el mayor principio organizador debe y pueden ser los valores<sup>14</sup>, convertidos estos en preceptos de acción, acciones de valoración y de creación.

Pero a la escuela no le será fácil el desarrollo de valores en los estudiantes, mientras mantenga la visión tradicional del aprendizaje de conocimientos específicos, de la enseñanza de conocimientos preparados. En estas condiciones es difícil que surja la responsabilidad como característica general de la población estudiantil, se requiere transitar hacia otro modelo de enseñanza y aprendizaje, hacia aquel fundamentado más en la actividad de aprender a aprender que en el aprendizaje de conocimientos. Aprender a aprender necesita en esencia una posición heurística y crítico valorativa ante el conocimiento y ante la vida en general, que requiere la asunción de la responsabilidad personal del aprendiz para crecer ejerciendo su papel social. Sin obviar la consideración al otro en su propio desarrollo. Aprender a aprender implica toma de conciencia de sí mismo, de las actitudes hacia el conocimiento y hacia los demás, por lo cual requiere la participación en grupos y la cooperación. Una educación fundamentada en aprender a aprender corre menos riesgos de perder significación para el estudiante, lo cual constituye una de las primeras condiciones para la educación en valores: la construcción del sentido de la vida ciudadana. La responsabilidad es tan intrínseca al desarrollo como cualquier otra condición. Es la mentalidad simplificadora, enajenante de la época moderna, la que logró ponerla afuera como algo extraño que hay que asimilar, como si no fuera constitutiva de la personalidad madura. La pedagogía crítica, en su comprensión de la educación como, "...una forma de pedagogía cultural, unida al proyecto de ciudadanía activa y democrática..." (H. Giroux, 2000, p. 69),

<sup>14</sup>Por supuesto estoy dando margen sólo a los valores, no a los antivalores que también realizan la función de enfoques del comportamiento.

sienta pautas para la búsqueda del fundamento psicológico de una enseñanza en pos de esos derroteros para el desarrollo humano.

## Valores, actividad y comunicación

Actividad y comunicación<sup>15</sup>, como dinámicas de relación humana, tejen el intercambio del sujeto con los demás y consigo mismo, sus aprendizajes y en consecuencia su desarrollo. Hacer lo que se dice, o mejor dicho, hacer lo que se piensa y se dice, implica un grado de consistencia en la personalidad y el comportamiento (parámetros e indicadores de sistema), que no se produce fácilmente al margen de la orientación y esfuerzo intencionados. La aparición de mecanismos de ocultación (de los valores, entre otros contenidos y procesos de la personalidad) o mecanismos de defensa, distorsionan la actividad, la comunicación y las relaciones orgánicas que entre estas deben existir, para un buen funcionamiento de la persona como ser total. La presencia en el sujeto, de valores actuantes y reguladores del comportamiento como la responsabilidad, es indicativa del desarrollo de una personalidad integrada y de un comportamiento intrínsecamente consistente. Los valores, en el papel de orientadores de la personalidad y su desarrollo, ejercen una función sobre los mecanismos de la actividad y la comunicación.

Ambas, actividad y comunicación, conforman la trama de las relaciones humanas, en cualquier contexto social, especialmente en el educativo, donde existe la intención programada del mejoramiento humano de sus actores<sup>16</sup>. Es por este carácter premeditado de la educación, que existe la doble posibilidad: deber hacer y hacer mejor el proceso educativo. Son la actividad y la comunicación las vías que tiene el individuo para expresar lo más íntimo de sí y para construir creativamente la obra, que dará lugar, a su desarrollo. El aprendizaje creativo y responsable, exige un diseño educativo y una realización, nada tradicionales (ver V. V. Davidov y V. I. Slobodchikov, 1991)<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> El aprendizaje y el desarrollo humanos necesitan no sólo espacios de actuación, como enfatiza la teoría de la actividad (A. N. Leontiev, 1983), donde la actividad ocupa el trono. Es preciso reconocer y legitimar los espacios intersubjetivos de diálogo al mismo nivel que es necesaria la actividad (G. Fariñas, 2001a). No se trata del desarrollo de meros ejecutores ni de meros oradores, estamos hablando del desarrollo responsable que no debiera ser otro que el integral.

<sup>16</sup> Aunque me estoy refiriendo todo el tiempo al educando pudiera hacer análisis semejantes con respecto al educador.

<sup>17</sup> Este es, a mi juicio, uno de los ensayos, más profundos y revolucionarios de los que se han propuesto hasta el día de hoy acerca de la reforma necesaria en la educación, aunque no estemos enteramente de acuerdo con todo lo que en él se dice.

El clima de las relaciones en el contexto educativo se refiere tanto al establecimiento y realización de la actividad como al contenido y la forma de la comunicación. La actividad y la comunicación entre educador y educando, debe reunir determinados requisitos para tornar constructivo el proceso educación-desarrollo:

Entre las personas participantes en una comunidad de aprendizaje se requiere respeto y tolerancia mutuos, confianza, lo cual condiciona los límites de libertad para operar en ese grupo. No hay libertad fuera del condicionamiento social. La delimitación de las responsabilidades de cada cual, además de impedir de cierta manera la invasión de unos en los espacios de los otros, puede propiciar la cooperación de los miembros de una comunidad en las actividades y tareas sociales, el que más sabe ayuda al que sabe menos, sin apañamiento de los menos activos, pues estos también deberán tener su responsabilidad por sí mismos y por las tareas desempeñadas. La comunicación paradójica, expresada en mensajes verbales o gestuales, explícitos o implícitos de rechazo, desconfirmación, doble lazo o ambigüedad, entre otros, es fuente de problemas en el establecimiento de relaciones interpersonales (P. Watzlawick y otros, 1993). Este tipo de comunicación, al personalizarse en el proceso de aprendizaje con mayor o menor grado de conciencia, contribuye al divorcio de esferas del comportamiento del aprendiz que funciona como un sistema: lo que se dice, lo que se piensa, lo que se siente, lo que se hace. Llamado también por algunos autores como "esquizofrenizante", este modo de comunicación es un atentado a los buenos fines de la educación porque es inconsistente, mutiladora, frustrante cuando debiera ser un estímulo a la autoestima del alumno, pues es menos probable el desempeño de los valores en individuos de poca valía personal. No hay peor valoración para el desarrollo humano, que la mala autovaloración, aquella elaborada por nosotros mismos a partir de las percepciones y relaciones con los otros.

Por su parte la actividad de aprendizaje, exige la elaboración de estrategias enjundiosas de desarrollo por parte de los educandos, más al aprender a aprender<sup>18</sup> que al aprendizaje de contenidos específicos. La elaboración de un conocimiento generalizado<sup>19</sup> condiciona de alguna forma un mejor desarrollo del aprendiz, que la adquisición aditiva de conocimientos particulares (P. Ya. Galperin, 1973, V. V. Davidov, 1978 y N. F. Talizina, 1998, entre otros), sobre todo en la sociedad actual donde prolifera, cambia

<sup>18</sup>La capacidad lectora, no sólo como posibilidad de abarcar un gran volumen de información, también en lo relativo a su carácter crítico y creativo, es piedra angular del aprender a aprender.

<sup>19</sup>En el caso del pensamiento dialéctico no se excluye lo singular y lo fenoménico, estos constituyen momentos o componentes esenciales de las generalizaciones teóricas.

y caduca continuamente la información. Las dinámicas del aprender a aprender conducen a un conocimiento estratégico de la realidad, a un saber generalizado. Pertenecen a este tipo de conocimiento la elaboración de puntos de vista, métodos de búsqueda y análisis, métodos de planteamiento de problemas, toma de decisiones y organización. Tiene mayor sentido para el aprendiz, y por ende mayor valor, aprender a aprender, que la adquisición de un conocimiento desarticulado, minúsculo y en riesgo de rápida obsolescencia. Uno de los mejores aprendizajes es aquel que implica, el conocimiento como valor y el valor responsabilidad como parte del conocimiento. Ir a la academia a aprender a aprender exige más de la responsabilidad personal y colectiva que el viejo aprendizaje de contenidos acabados (aprendizaje reproductivo), en el que la iniciativa individual es más un proceso externo que intrínseco.

La conjunción de tales requisitos en lo referente a la actividad y a la comunicación, pudiera ser un mejor garante para el diseño y realización de una educación verdaderamente centrada en el desarrollo humano, que el modo tradicional de la escuela tiene instituido en la actualidad, aunque no podemos perder de vista que educación y desarrollo no tienen una relación lineal e inmediata: no siempre la buena educación produce buenos ciudadanos ni a la inversa. El desarrollo tiene el signo positivo de los valores y ciertas desviaciones del desarrollo el signo de los antivalores. El valor responsabilidad, según la conceptualización de Bourdieu, por su característica generalizadora o inclusiva de otros valores muy apreciados, debe ser privilegiado en el desarrollo humano. Muchos de los problemas que entorpecen el desarrollo social, están conectados de alguna forma con la irresponsabilidad, con el irrespeto a los derechos y espacios comunes o de otros.

Una temática a la que hago repetidamente alusión, por considerarla de trascendencia para una mejor comprensión, explicación y desenvolvimiento de la sociedad cubana actual y futura, es precisamente la temática de la responsabilidad personal-social. Tal como plantearan (R. Cervantes y O. Pérez, entre otros autores, 2003), es preciso prestar especial atención al desarrollo de este valor. Sobre todo atendiendo a la dificultad subjetiva que representa asumir la propiedad colectiva como algo propio, sobre la cual se tiene responsabilidad, deber y no solo derecho para disponer de su uso o destino. La propiedad colectiva suele resultar algo abstracta, cuando no se participa directamente en su creación, cuidado o beneficio directo. La consideración de las potencialidades creativas crecientes de la población cubana, gracias a las amplias oportunidades de educación y acceso a las distintas fuentes de cultura, nos hacen pensar también en la creciente posibilidad de asumir con responsabilidad la iniciativa propia, si esta se fomenta y educa oportunamente. El perfeccionamiento de la participación popular

se encontrará, en un futuro no lejano, con este hecho. Cobra más importancia en esta etapa venidera del desarrollo social, la estimulación de la responsabilidad social por distintas vías. Participación creativa-responsabilidad social- responsabilidad personal, pudieran tener en esos momentos un auge crucial. Aprovechar este auge requerirá de formas inéditas para abordar la creación, consumo y la responsabilidad, tanto en los planos espirituales como materiales de la vida social y personal. Esta etapa será un gran reto, pues en sí misma reunirá diversas alternativas de resolución. Pienso que el desarrollo creciente de la sociedad cubana futura, dependerá en alguna medida de las alternativas que se asuman para canalizar las iniciativas personales-grupales y las posibilidades de responsabilidad personal-social. El potencial de creación personal debe armonizar con las posibilidades reales de su realización, e igualmente el potencial de responsabilidad. Savater señalaba la importancia de situar la ética en el sujeto y fundamentarla en el amor propio. De eso se trata, de un sujeto creador, responsable porque se respeta a sí mismo. Decía "...el anhelo de *excelencia y perfección*, culminación del arte de vivir ético, es el producto más exquisito del amor propio adecuadamente considerado" (2002, p. 41). La educación fundamentada en la responsabilidad personal-social, pone el sujeto en el centro, con sus iniciativas y responsabilidades. Una nación educada debe ser una nación responsable, en el sentido apuntado aquí.

## *LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL DESARROLLO HUMANO*

**L**a visión atomística que ha caracterizado a muchos campos del conocimiento por más de un siglo, hizo grandes estragos tanto en la teoría como en la práctica educativas, cuyo objeto de interés principal es el desarrollo humano. Aunque, no se pueden negar los aportes significativos realizados por este enfoque, llegado un momento de su historia comenzó a impedir el avance del pensamiento en este ámbito científico, pues conociendo mucho de las partes del objeto llegó a desvirtuar en cierta medida el estudio del todo en su integridad. En el mundo actual, de cambio vertiginoso y creciente complejidad, han sido mucho más evidentes las falacias generadas por el enfoque tradicional. Esto quiere decir, entre otras cosas, que se precisan nuevas formas de preguntar y responder acerca de la naturaleza de las dinámicas del desarrollo humano. La investigación educativa no está exonerada de esta exigencia, se impone avanzar hacia una comprensión y una acción más completa, profunda y dialéctica sobre la realidad que estudia. Las transformaciones radicales en la educación, necesitan otros caminos de búsqueda científica.

La carencia de parámetros e indicadores de complejidad para analizar la calidad de las investigaciones, de sus efectos en la práctica y en la gestión científica, es en parte cómplice de la ingenuidad de los investigadores. Es importante en este proceso de gestión, lograr un balance global que nos permita conocer no solo los aportes concretos de las investigaciones al desarrollo social, pero también entiendo que se precisa un análisis de la calidad en otro sentido: saber cuánto estas investigaciones hacen avanzar a la ciencia en su construcción teórico metodológica. Pienso que la política científica, en lo que se refiere a las investigaciones sociales, particularmente

aquellas relacionadas con el desarrollo humano, puede plantearse determinadas exigencias de calidad, pues ya se han acumulado suficientes experiencias y datos que permitirían un avance sustancial en esta dirección. Esto lo considero aplicable en cualquier ámbito de la psicología, en el laboral, el educativo, el social, el clínico u otros, pues el psicólogo en cualquier campo de desempeño trata de una forma u otra el desarrollo de las personas y los grupos. Es por todo esto que pretendo esta reflexión general sobre nuestro modo de investigar, en especial en temáticas que tienen que ver con ese desarrollo.

Me concentraré por una parte, en la importancia que tiene para la psicología como ciencia y profesión la voluntad de superar el atomismo reduccionista que aún tiene fuertes ecos en las investigaciones del presente y por otra, en apuntar determinados derroteros para conseguir esa superación. El alcance de niveles superiores en la integración de conceptos y principios teóricos y metodológicos requiere un análisis crítico sistemático, sobre las formas de abordar los procesos en su complejidad. Se trata de la construcción de esa síntesis teórica compleja, que aún tenemos pendiente. La necesidad del estudio de los procesos de desarrollo humano en el presente, como fenómenos altamente complejos en su estructura y movimiento, responde no sólo al llamado de los teóricos, también a la complejidad del desarrollo social actual y a sus exigencias futuras por un mundo humanamente mejor. Como dije anteriormente, la investigación psicológica contemporánea, particularmente la educativa, tiene suficiente fundamento como para trascender el reduccionismo en la investigación. No es disculpable la demora, es la inercia de los viejos modos de investigar la que pareciera no dejar espacio para formas más avanzadas de hacerlo.

En el presente capítulo acotaré este tema, extremadamente amplio, al papel de los parámetros de indicadores del desarrollo humano y a sus perspectivas de aplicación en la investigación como uno de los fundamentos básicos de su metodología, lo cual está intrínsecamente ligado a la determinación y los cortes del objeto de estudio para su indagación. Partiendo de los postulados teóricos planteados en este libro, pienso que el objeto fundamental de estudio de la psicología es la personalidad en desarrollo. Empresa que pudiera parecer impracticable al plantear que la investigación sobre el desarrollo humano debiera tener una orientación personalógica. Claro, se pudiera decir que cualquier influencia tiene en alguna medida, repercusión sobre el desarrollo de la personalidad, pero la cuestión no es tan simple, estoy hablando del planteamiento de requisitos de complejidad, para el proyecto de la investigación científica sobre el desarrollo humano.

La cuestión sería, cómo pudiéramos estudiar los diversos problemas del desarrollo humano en psicología, sin violentar la naturaleza compleja



de la personalidad. Claro, primero tendríamos que estar de acuerdo con que esto es correcto, para poder actuar intencionadamente. Voy a poner un ejemplo práctico, no necesariamente relacionado con un tema de investigación, se trata de una vieja discusión con un colega. En la discusión nos planteábamos si una enseñanza fundamentada en el tercer tipo de base orientadora, tenía un impacto significativo en el desarrollo<sup>1</sup> de la personalidad.

Pienso que para responder esta pregunta afirmativamente tendríamos que fijar otras características psicológicas del desarrollo (parámetros de calidad), además de la concienciación, la generalización, la criticidad, entre otras tratadas por P. Ya. Galperin al estudiar la eficacia de las bases orientadoras de distinto tipo. Al decir de (S. L. Rubinstein, 1957), estas características que pudieran ser consideradas personológicas, tienen que ver más con las capacidades que con la orientación caracterológica de la personalidad. Es conocido que el estudio de las relaciones entre ambos tipos de componentes personológicos, ha sido dejado a un lado en diversas oportunidades. El propio Galperin en entrevista con (M. Golder, 1986), reconocía la postergación que había sufrido el estudio de esta dimensión del aprendizaje. No obstante, mientras no seamos capaces de resolver en alguna medida, problemas como estos en la investigación científica no podremos progresar mucho en materia de integración teórica. Aunque (I. P. Kaloshina, 1983, G. Martínez, 1989 y V. Canfux, 2001), tuvieron una aproximación muy interesante al respecto dentro de la línea de pensamiento de Galperin, no es palpable todavía una repercusión más amplia de estos estudios en la reconstrucción de la teoría de este autor. Por ejemplo, en importantes seguidores de esta línea de pensamiento como es (N. F. Talizina, 1998), entre otros. L. I. Bozhovic, 1976 planteaba una aproximación singular a este tema —como he recordado en otras oportunidades— que inspira en alguna medida lo que estoy apuntando. Para ella solo se podía hablar de una verdadera adquisición del conocimiento, cuando los aprendices cambiaban su punto de vista y actitud hacia la realidad (p. 198), lo cual destaca el papel de las dimensiones caracterológicas de la personalidad (la asunción de una postura crítica, la elaboración personal, y otros). Para mí este tipo de cambio, además de las características relativas a la capacidad debe ser considerado como condición *sine qua non*; en el estudio del aprendizaje como dinámica compleja de la personalidad.

L. S. Vygotski y sus seguidores se plantean la necesidad de estudiar aquellas unidades que, como partes mínimas del todo conservan las

<sup>1</sup> Entendiendo como desarrollo "... la transformación total de cierto estado..." (V. V Davidov y V. I. Slobodchikov, 1990, p. 298, en nuestro caso el estado se refiere a la personalidad).

propiedades de este (*unidades de análisis*). Esta visión del objeto de estudio es una expresión del rechazo al elementalismo, lo mismo que estoy apuntando. Unidad mínima, no es sinónima de simplicidad, sino de integración, de síntesis compleja. Al respecto este autor señalaba que "...en la ciencia, el análisis de los elementos debe sustituirse por el análisis que reduce una unidad compleja, a sus unidades" (p. 7) y más adelante agregaba que "un ejemplo de tal unidad es la vivencia. Esta es una unidad en la que por un lado se representa el entorno... y por otro lado ...como yo mismo experimento esto, es decir, todas las características personales y todas las características ambientales están representadas en una experiencia emocional... en una vivencia siempre estamos frente a una unidad indivisible de las características personales y de las características situacionales" (p. 8).

Merece la pena detenerse en este planteamiento, que puede contribuir a la superación del mecanicismo clásico en la investigación. Cómo seleccionar o construir esas unidades de análisis, cómo darnos cuenta de que estamos en presencia de ellas, constituye una de las cuestiones más importantes y a la vez difíciles, en la adopción de la óptica no tradicional que vengo destacando. Para orientar la búsqueda hay que tener en cuenta claramente qué requisitos deben reunir dichas unidades, pues no existe un algoritmo de pensamiento que nos guíe de manera directa e inmediata a su determinación. Esta depende mucho del conocimiento y la intención teórica del profesional o del investigador para establecer cómo abordar el objeto como un todo para su estudio. Pienso que en este caso debemos conservar el todo en dos sentidos. El primero se refiere a la personalidad y el segundo al desarrollo. Se trata de no perder la visión holística de uno y otro a la vez. Resumiendo en otras palabras todo lo dicho hasta aquí, es central destacar dos condiciones:

- Abordar el objeto en su integridad.
- Abordar el objeto en su devenir.

Abordar el objeto en su integridad implica la elección y estudio de la unidad de análisis sin el desmembramiento de la personalidad y en la vinculación de esta con el ambiente (vivencia) en que se desarrolla. Este vínculo se expresa en la actitud ante ese ambiente (incluyendo las actitudes con respecto a sí mismo), la cual varía a lo largo del proceso evolutivo de la personalidad. Abordar el objeto en su integridad es abarcarlo, cualquiera que sea el objeto de estudio y su propósito, desde un punto de vista personológico en sus diversas dimensiones (de capacidad, caracterológicas, etcétera) e interacciones con el medio. También implica la consideración del estilo propio del sujeto, pues el concepto de personalidad tiene esa

doble acepción, imposible de divorciar. Abordar el objeto en su devenir conlleva no constatar meramente sus posibilidades de desenvolvimiento presente, sino también sus posibilidades para generar niveles superiores de desarrollo, por tanto es requisito estudiar su dinámica presente-futura<sup>2</sup>. La dimensión pasado es considerada en convergencia dinámica con las dos anteriores. Pienso que pueden existir diversas unidades de análisis, no una sola como opinan algunos autores (J. Wertsch, 1988, entre otros). La idea sobre las unidades de análisis se refiere más a la manera de trabajar que al objeto de estudio mismo. Se trata de hacer los cortes en el objeto (análisis) de modo que no se desdibuje su complejidad. Esto quiere decir que para la delimitación del objeto o su acotación se requiere el cumplimiento de los dos requisitos generales planteado anteriormente, los cuales serán particularizados a continuación. Es decir, se requiere conservar una visión hologramática de la personalidad en desarrollo, no perder de vista estas particularidades del estudio del ser humano. Sin embargo, no tendrían que desaparecer los estudios con visiones más simples del objeto, pero estos no pudieran definir propósitos explicativos del todo, como hasta el presente.

### Los requisitos de delimitación

No estoy tratando de encontrar un punto de llegada para la concepción de la investigación, sino un punto de partida para emprender la búsqueda. Quisiera indagar cómo organizar este tipo de trabajo, de una forma más productiva y consecuente con los principios enunciados. En el campo del aprendizaje-desarrollo de la personalidad, habría que preguntarse cuáles pudieran ser las unidades de análisis y de sus unidades. Los requisitos para la identificación de dichas unidades complejas son de gran importancia, al no existir como ya dije, un procedimiento para definir las. Entre esas coordenadas de búsqueda para los estudios del aprendizaje se conservaría la vivencia como punto de partida para el estudio del aprendizaje como dinámica de la personalidad. Los estudios de Butkin *et al.* (1977), por ejemplo revelaron que no todos los aprendices preferían el tercer tipo de base orientadora para aprender, lo cual revela que no todos los aprendices vivencian de la misma manera la condición (B. O. A. III) que a muchos de los investigadores de esta teoría les parece más eficiente. La vivencia en los estudios sobre el aprendizaje conserva su valor de primera unidad compleja.

<sup>2</sup> La dinámica presente lleva en sí misma la pasada.

Mirando hacia el interior de la vivencia como unidad de lo cognitivo-lo afectivo, pudiéramos revelar otras unidades, continuar delimitando el objeto de estudio. Se trata ahora de buscar las unidades de dicha unidad (según el concepto apuntado de Vygotski). Particularmente las dinámicas de:

- desarrollo actual-próximo,
- interiorización-exteriorización de la experiencia,
- dependencia-independencia, entre otras (consciente-latente, etcétera).

La primera asunción sería la vivencia como unidad de análisis primigenia, pues esta sustenta la concepción de la situación social del desarrollo (la relación de unidad del sujeto con su ambiente). Esta relación es de naturaleza subjetiva, pues involucra al sujeto en su situación. Cualquier otra dinámica unitaria como las citadas arriba, habría que estudiarla dentro o desde la vivencia. Tomemos la dinámica desarrollo actual-desarrollo próximo. Si recordáramos el estudio del caso que presenté en un capítulo anterior, podríamos destacar como las vivencias del sujeto sobre sus oportunidades de desarrollo lo llevaron a subestimarlas por considerarlas un merecimiento natural. Otro sujeto que hubiera requerido mayor esfuerzo para alcanzar las mismas oportunidades, muy probablemente las hubiera vivenciado de manera diferente. Como expresé en el análisis del caso, esta vivencia estuvo matizando sus zonas de desarrollo próximo, entre otras facetas de su desarrollo y estilo de vida. El desarrollo de este sujeto se retrasó en alguna medida por esta valoración de las oportunidades. No podemos desvincular la evolución de la persona desconsiderando la vivencia que posee del mismo. Las unidades de análisis constituyen el prisma, a través del cual se puede estudiar el desarrollo humano, pero es la vivencia la unidad originaria que sustenta todas las posibles unidades de análisis complejo. Se trata entonces de colocar un prisma dentro de otro, siendo la vivencia el prisma matriz. El estudio de cualquier unidad de análisis, siempre debe partir del examen de la vivencia.

Supongamos que estudiamos dentro del aprendizaje los procesos de interiorización-exteriorización. Tendríamos que partir del estudio de las vivencias que el aprendizaje produce en el sujeto estudiado y dentro de estas, cómo ocurren los procesos de comprensión-expresión-realización (interiorización-exteriorización), en los distintos niveles de ejecución<sup>3</sup>, etcétera. La elaboración personal (valoración crítica-creatividad), que se produce

<sup>3</sup> Ver lo que se explica acerca del filtro del aprendizaje en el capítulo dedicado a las dinámicas de aprender a aprender.

durante dicho proceso, sería uno de los indicadores fundamentales acerca de la trascendencia que este tiene para el desarrollo de la personalidad. Pudiera procederse de igual modo si exploráramos otras unidades de análisis, por ejemplo, dependencia-independencia, etcétera. La cuestión es que siempre habría que partir de la vivencia, pues esta es primigenia. No podemos perder de vista que el enfoque histórico es eminentemente genético, es decir que sus análisis están dirigidos a estudiar el origen de los diversos fenómenos del desarrollo humano. La vivencia es generatriz tal como lo muestra Vygotski, en su trabajo sobre el entorno.

También podemos importar unidades desde otros enfoques, como pudiera ser la unidad consciente-inconsciente o lo explícito-lo latente para su estudio. Se pueden traer esas unidades ajenas al enfoque —que han tenido un valor metodológico considerable en la comprensión del desarrollo de la personalidad— para insertarlas en el análisis histórico culturalista, es decir, para estudiarlas bajo su prisma. Se trata del proceso de inversión del conocimiento empleado por C. Marx, para incorporar a la teoría materialista dialéctica el conocimiento teórico más valioso de otros enfoques, tal como lo hizo con Hegel. El procedimiento en este caso sería examinar lo consciente-inconsciente a la luz de las vivencias. Lo típico de este enfoque es partir del estudio de la vivencia y erigir sobre este, los análisis ulteriores acerca del desarrollo de la personalidad. Esta decisión de importar unidades desde otros enfoques exigiría un estudio permanente de los principales aportes de las distintas corrientes, en aras de una visión más completa e integrada del desarrollo humano. Digo permanente porque pienso que los otros enfoques no desaparecerían, ni tendrían porqué desaparecer, la cuestión radica en la manera de incorporar y reelaborar persistentemente cada nuevo aporte de ellos en una trama teórica facturada de forma integral. Sería una ciencia general que no descarta la reconstrucción continua del enfoque sobre el desarrollo, no la creación incesante de puntos de vista y teorías no integrables, pues se habla de un mismo ser humano. A su vez, los estudios que persistieran en la particularización, por ejemplo, de aspectos del desarrollo al margen de las dinámicas de la personalidad, también serían enriquecidos, pues pudieran contar con toda la trama de conocimiento integrada a la que referirse.

El enfoque vivencial para el estudio del desarrollo humano, pudiera sugerirnos otras formas de trabajar, de las cuales analizaré principalmente dos. La primera, se refiere al estudio de los diferentes procesos como dinámicas de la personalidad, es decir, desde la óptica de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo (vivencia) en su mayor grado de organización y complejidad. Esto permitiría superar en buena medida la hipérbole característica de diferentes corrientes de pensamiento psicológico como el

conductismo con su preponderante consideración de los efectos del ambiente (estímulo), el cognitivismo con su exageración de los aspectos racionales, el psicoanálisis y el constructivismo con su dominante concepción de la subjetividad y el énfasis marcado en la construcción subjetiva, entre otros. Pero permite superar dichas ópticas teóricas y otras, sin desdeñar lo que de positivo hay en ellas, es decir incorporando sus mejores momentos. Estudiar procesos desde la óptica histórico culturalista, como el pensamiento u otros, significa delimitar y realizar su estudio desde los requisitos metodológicos apuntados. Significa también enfocar el estudio del pensamiento, etcétera, desde el punto de vista personológico, ya que la escala de motivos y necesidades es la que vertebra la organización de la personalidad como sistema complejo. Baste recordar alguna cita de (L. S. Vygotski, 1982) al respecto, para representarnos cómo habría que operar a la luz de este punto de vista. Decía que: "... el propio pensamiento no toma origen en otro pensamiento, sino en la esfera motivacional de nuestra conciencia, la que abarca nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y motivos, nuestros afectos y emociones. Tras el pensamiento se encuentra una tendencia afectiva y volitiva, la única que puede dar respuesta al único 'por qué' en el análisis del pensamiento..." (p. 357). Investigar o ejercer la profesión como histórico culturalista, entraña asumir en esencia estas posiciones, no de tener en cuenta uno u otro constructo teórico (las zonas de desarrollo próximo u otro propuesto por este enfoque), sino de cómo abordamos determinado objeto para su estudio. Investigar o ejercer la profesión como histórico culturalista está reñido con la asunción parcial de un concepto, ley o principio, abstrayéndolo del ideario global del enfoque.

La segunda idea que me sugiere el enfoque vygotkiano sobre las unidades de análisis, es que pudiera haber unas categorías más enjundiosas que otras para el estudio del desarrollo humano. Esto dependería, a mi juicio, de la manera en que la vivencia tuviera en ellas una forma más rica de expresión. Una de esas categorías pudiera ser estilo de vida. Considero que el constructo teórico estilo de vida, abordada en uno de los capítulos de este libro, pudiera expresar de manera compleja la unidad de lo cognitivo y lo afectivo (vivencia) en su expresión particular, destacando la dimensión estilística del desarrollo del sujeto, su singularidad. En mi criterio también tiene un gran valor metodológico para los estudios sobre el desarrollo de la personalidad, pues a través de su análisis tendríamos oportunidad de revelar tanto los aspectos generales, estándares del desarrollo como los singulares del mismo. Al contener como un todo complejo y dinámico la concepción del mundo del sujeto, su sentido de la vida, la organización que da a la actividad, la comunicación en su día a día, su activismo, posibilita un estudio más amplio y profundo del desarrollo. El estilo de vida

asienta las vivencias del sujeto, que actúan como eje vertebrador de las historias construidas por este. Todas estas características lo potencian metodológicamente como un constructo, que permite penetrar de manera más aguda en las diferentes coyunturas del desarrollo humano. A esta potencialidad se añade la posibilidad de estudiar el desarrollo del individuo en sus distintos niveles de integración, como sujeto (el activismo del mismo) y como personalidad (creación y recreación estilística del tiempo y el espacio social e íntimo). La categoría estilo de vida cumple, en mi criterio, las dos condiciones expresadas anteriormente para: abordar el objeto en su integridad y abordarlo en su devenir. El estilo de vida expresa la elaboración activa que el sujeto hace del modo de vida y desarrollo de la sociedad donde se vive.

Estudiando el estilo de vida de un sujeto determinado, puede apreciarse cómo se vertebran activamente las distintas formas de educación que este recibe y sus formas de autoeducación. También cómo eclosionan y se establecen los intereses y otras formaciones psicológicas complejas a partir de dicha vertebración. Los intereses son buenos mantenedores del desarrollo humano y por ende también una buena entrada a los estudios sobre el estilo de vida. El análisis de la toma de decisiones, la solución de conflictos, entre otros constructos pueden ser también muy enjundiosos para el estudio y fomento de las dinámicas del desarrollo humano, si no se pierde su visión vivencial dentro la visión personológica. Como ya apunté en otro capítulo, interpreto que desarrollarse no era tanto llegar a un punto elevado del camino, sino llegar a una situación del desarrollo superior. En otras palabras, arribar a una nueva situación social del desarrollo gracias a las formaciones psicológicas, como los intereses, los procesos volitivos, etcétera, que surgen para sostener el desenvolvimiento de la personalidad.

A la investigación en el campo de las ciencias humanas le queda aún mucho por hacer en cuanto a la elaboración de criterios de calidad que permitan evaluar el efecto producido socialmente. Pienso que sería posible encontrar en el presente enfoque, una vía de renovación sustancial para la investigación en este campo y para el establecimiento de los requisitos de calidad de la investigación del desarrollo humano, ya sea desde un punto de vista étéreo o funcional. Mis proposiciones al respecto serían las siguientes:

- Es conveniente la elaboración de requisitos de calidad que expresen la complejidad del objeto de estudio y el provecho de su elección, en la investigación científica sobre el desarrollo humano.
- El establecimiento de unidades de análisis que cumplan las exigencias referidas más arriba y la consideración de parámetros e

indicadores complejos del desarrollo humano, pueden constituir una vía para la determinación de dichos requerimientos.

- La gestión en el campo de la investigación y la innovación debiera tener en cuenta requisitos de calidad como estos que hagan avanzar la práctica y el pensamiento científico técnico. La visión interdisciplinaria y transdisciplinaria de las ciencias humanas requiere un nivel superior de composición de los conceptos (macroconceptos), en su aspiración de integrar dinámicamente todo aquello que de esencial se trate en el estudio y fomento del desarrollo. En un capítulo posterior acerca de la innovación educativa, volveré sobre esta cuestión.



## PARTE II

# LA TEORÍA EN LA INSTRUMENTACIÓN

**L**as consideraciones de la primera parte del libro tienen determinada resonancia en esta. No tendrían mucha validez las proposiciones teórico metodológicas acerca del desarrollo, si no encontraran alguna manera concreta de proyectar su fomento. La sociedad cambia y con ella el desarrollo humano. Debe transformarse entonces, la manera de investigar, teorizar y practicar la educación que como sabemos es fuerza motriz del desarrollo. Si en la primera parte del libro el lector podía encontrar los requisitos más generales que debe reunir la educación para contribuir significativamente al desarrollo, en esta sección del libro pudiera hallar un conjunto de pistas un poco más específicas —no pautas— para organizarla. La innovación educativa, organizada a la luz de una concepción compleja sobre el desarrollo humano, pudiera ser una alternativa fructífera para el progreso de la educación. Esa concepción del desarrollo precisa incluir en su elaboración, las regularidades de las dinámicas del aprender a aprender (aprendizaje de segundo orden), que propician un desarrollo personal más abierto, responsable y sostenido de los educandos.

A pesar de mi óptica sobre la instrumentación de la teoría en la práctica, esta parte es parca en relación con la primera, pues no trato de proponer una metodología para ser realizada de una forma específica. No hay fórmulas o recetas para promover el desarrollo humano. Si hubiera alguna moraleja en esta sección del libro estaría relacionada principalmente con la necesidad de priorizar determinadas dinámicas del aprendizaje dentro del proceso educativo, pero no con esquemas específicos de trabajo. Nuevamente pido al lector, una reflexión crítica y flexible sobre las infinitas maneras que pudiera hallar para instrumentar la educación,

*ya sea directa o indirectamente, sin violentar los condicionantes del desarrollo humano.*

*Ponderar la metodología –o peor, una metodología específica–, desconsiderando las condiciones personales de los participantes y del objeto de estudio, entre otras, entraría en franca contradicción con una teoría compleja del desarrollo humano. No pudiéramos subestimar el papel activo del sujeto del desarrollo y las aristas de naturaleza emergente en este proceso. La subjetivación de la cultura no requiere precisamente de una metodología específica y homogénea para su mejor ocurrencia como ha preconizado la educación tradicionalista. “Caminante, no hay camino...”. Solo existen coordenadas para pensar.*

## *¿HACIA DÓNDE VA LA INNOVACIÓN EDUCACIONAL?*

**H**ablar de las innovaciones educacionales nos vincula obligadamente a la futuridad. Luego, hacer un balance acerca de qué se ha hecho y qué queda aún por hacer en un plazo inmediato y mediano, no debe parecer ocioso a los fines de mirar con luz larga el desarrollo de la educación. Creo que el pensamiento en las ciencias de este campo, debe ser sometido a una revisión sistemática de conciencia del presente y del pasado, en aras de una mejor perspectiva venidera. El conductismo todavía reina con su visión simplificadora en la práctica pedagógica y el desarrollo humano y lo que es peor: todavía condiciona en alguna medida, la innovación educativa. Si hiciéramos un análisis detenido de las innovaciones educacionales, descritas en la amplia bibliografía que en el mundo se edita durante un año, probablemente lograríamos apenas una larga cadena de cambios que no permiten aún una mirada global y esencialmente renovadora de la educación, hablando de esta en sentido general. Probablemente ocurriría algo similar si en vez de un año eligiéramos cinco o tal vez diez años atrás.

Sin dejar de destacar aquellas experiencias que se propusieron o proponen un cambio más raigal, pienso que habría que mencionar también que una parte no despreciable de las proposiciones de innovación educacional, incluyendo la universitaria, no pasaría de cambios triviales, si juzgáramos por los cambios de fondo que son necesarios aún. Las transformaciones generales, esenciales, que requiere la educación exigen otros caminos de búsqueda científica y de inversión de esfuerzos. La falta de consenso en cuanto a los parámetros e indicadores de nuevo tipo para analizar la calidad de las investigaciones y de sus efectos en la práctica educativa, es cómplice importante de la ingenuidad de algunos innovadores

e investigadores. Para ser justos, no podemos culpar a los últimos, si aún no tenemos claramente definido lo primero. No obstante, el ideal de pensamiento científico ha ido evolucionando. De la visión elementalista, lineal y por ende mecanicista de los objetos de estudio se intenta pasar a una mirada integradora, en un sentido complejo. No me refiero a la integración simplificadora, puesto que los fenómenos del desarrollo humano no son por excelencia simples. Entiendo esa integración al modo en que lo plantea actualmente la ciencia de la complejidad y la dialéctica materialista desde sus inicios. Esto tiene gran repercusión también en la investigación en el campo de la educación y en la transformación de sus resultados en innovación educativa.

Quisiera ahora analizar algunas vías que pueden conducir al diseño y evaluación de esas innovaciones por nuevos derroteros, no cabalmente explorados todavía. Aunque no pretendo "tomar el cielo por asalto", procuro la integración, de ideas y principios, al estilo que apunté anteriormente, porque pueden contribuir de alguna forma a la solución de estas insuficiencias del pensamiento innovador y de su puesta en práctica. Entiendo necesario un enfoque teórico-metodológico, que nos permita un mejor abordaje de estos problemas. Hablaré de modo general, a fin de que el análisis pueda transferirse al amplio espectro de recursos que abarca esta educación, ya sea el currículo, la didáctica u otros, que no debieran disociarse según este enfoque. Primeramente creo que tendríamos que reflexionar sobre lo que es preciso integrar. Es posible hablar, al menos, de tres niveles de integración o de tres requisitos fundamentales que pudieran denotar la calidad de la innovación. Dichos niveles son de naturaleza compleja y están interconectados intrínseca y dinámicamente entre sí:

1. Nivel de integración de la ciencia en relación con la tecnología y la sociedad, siguiendo el enfoque CTS (J. Núñez, 1999, entre otros autores). Este lleva implícita una posición ética bien clara: La ciencia al servicio del progreso de la humanidad (socioeconómico, cultural, personal, etcétera). Ver el esquema.
2. Nivel de integración del objeto de estudio, es decir en el plano intradisciplinario, interdisciplinario o transdisciplinario. Esto implicaría la asunción de determinadas posiciones teórico metodológicas en la investigación (P. L. Sotolongo, C. Delgado, entre otros) y la innovación.
3. Nivel de integración subjetivo, referido en este caso a los diferentes actores de la práctica educativa, de la investigación y de la innovación.



**NIVEL DE  
INTEGRACIÓN  
C.T.S.  
(CONTRIBUCIÓN  
SOCIAL/  
CULTURAL)**

**NIVEL DE  
INTEGRACIÓN DEL  
OBJETO-MÉTODO  
DE LA CIENCIA  
INTERDISCIPLINARIA Y  
TRANSDISCIPLINARIA**

**NIVEL DE  
INTEGRACIÓN  
SUBJETIVO  
(PENSAMIENTO  
COMPLEJO /  
DESARROLLO  
HUMANO)**

Requisitos de la innovación. Niveles de integración vistos como sistema complejo.

Pudiéramos invertir el orden en que he mencionado los niveles de integración señalados, en dependencia de lo que queramos destacar, pero quise partir del nivel de integración CTS, puesto que las demandas de la práctica social condicionan en buena medida el desarrollo de las ciencias, y entre estas las de la educación. Los niveles de integración nos permiten visualizar las diferentes aristas posibles de la innovación. Entiendo que sería poco adecuado, tener en cuenta un solo nivel de consecución en la innovación educativa si esta pretende ser revolucionaria, puesto que estamos partiendo de un principio aglutinador. Y aunque no se aspire a lograr este ideal de golpe, es preciso saber hacia dónde se va, para poder producir intencionalmente las aproximaciones. La consideración de los tres niveles mencionados, nos puede orientar a una mejor evaluación del alcance real de las

innovaciones educativas. La espontaneidad mal manejada puede llevarnos a ninguna parte. Atendiendo a las exigencias que dicha práctica plantea, el pensamiento científico en este campo debiera ir por los derroteros del desarrollo humano integral en sus diferentes esferas de realización: social, cultural, personal, etcétera. Toda educación, como ya he apuntado en otros capítulos guarda en sí misma un modelo de hombre, de modo explícito o implícito. Aquellos modelos educacionales que se han declarado en contra de la utopía sobre el ser humano, con esto no han hecho otra cosa que velar la suya: el hombre liberal burgués.

Para completar en mayor grado la explicación se requiere determinar cuáles criterios de calidad caracterizarían a cada nivel de integración, en aras de orientar más concienzudamente tanto el diseño de la innovación y su realización como la valoración de esta. Aunque no seré exhaustiva al respecto, veremos con mayor detenimiento a continuación algunas de las razones, que nos permitirían valorar la forma y medida en que nos aproximamos o nos alejamos de los ideales de integración, cuando se trata de la innovación educacional. Me extenderé en los de tercer nivel, por tratarse directamente de lo que abordo en el libro.

En cuanto al primer nivel de integración, es requisito, yo diría *sine qua non*, que cualquier innovación educativa tendiera a integrar el producto esperado a la demanda social, dentro de una perspectiva de progreso humano. Pensemos acerca de la innovación en un Doctorado Curricular en Educación. Tendría sentido en este caso, proponernos la experiencia con equipos de trabajo donde las tesis doctorales se complementaran entre sí para el planteamiento y solución de un problema real de crucial importancia para el desarrollo de la institución educativa, comunidad, localidad, etcétera, en donde radican los doctorandos. Esto respondería en buena medida a los requisitos CTS, en tanto se está poniendo la ciencia al servicio del desarrollo cultural-social. Es muy difícil que un cambio radical se logre en una disciplina aislada, sin un cambio en la forma de trabajar en la institución educacional donde este se efectúa. Para lograr cambios esenciales hay que conciliar una visión macro-micro del problema, el nivel macro se refiere a la institución, comunidad, y micro a la disciplina, sus métodos de trabajo, entre otros aspectos que transcurren más íntimamente el aula, los equipos de estudiantes, las tareas de aprendizaje, etcétera.

Claro, esto requeriría a su vez una buena ponderación del problema a resolver, pierde sentido tanto esfuerzo para cuestiones de poca envergadura. Es importante estudiar los autores más relevantes que han delineado, en un ámbito más general, los problemas fundamentales de la educación actual y también estudiar las condiciones locales en que estos ocurren. No debemos perder de vista la integración de lo general y lo local o particular

en la consecución de las exigencias CTS. La determinación de la factibilidad de la integración en este nivel es un paso que debiéramos tener siempre en cuenta. Esto permitiría prever y tomar decisiones con respecto al valor social real del mismo.

Aplicar o tener en cuenta los requisitos del primer nivel, obliga a la consideración de los requisitos del tercero y del segundo nivel de integración, puesto que es necesaria la visión multilateral típica de la labor interdisciplinaria para aportar mejores resultados a la técnica y la sociedad. No por gusto el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario gana cada vez más terreno. Por otra parte, la formación de los equipos de trabajo que mencioné implica necesariamente una concepción acerca del nivel relativo a la persona. En otras palabras, a fin de cumplir los requisitos del primer nivel hay que tener en cuenta los requisitos de los restantes niveles y viceversa. Como ya apunté los niveles constituyen un sistema dinámico, por eso debiéramos considerarlos en forma articulada. No sería válido perpetuar el punto de vista positivista, estamos intentando superarlo.

Paralelamente debiéramos tener en cuenta los requisitos del segundo nivel de integración, es decir, los del objeto. La visión interdisciplinaria de la innovación cuando se trata de una innovación de magnitud es condición esencial. Pienso en la convergencia efectiva, entre las distintas disciplinas en el proyecto no en la mera consideración de algunos criterios de unas y otras. Tampoco la hegemonía de unas en detrimento de otras, todas debieran tener igual posibilidad de intervención en el debate y la práctica.

Volviendo al ejemplo inicial sobre los grupos de doctorandos en educación, los equipos de trabajo que mencioné asumirían en consecuencia, formas de trabajo que propiciarán el debate de las alternativas de solución desde esta óptica interdisciplinaria. Esto reclama la selección de determinados enfoques teórico metodológicos que permitan esa visión integradora y el apoyo de profesores-tutores capaces de pensar de este modo, procurando el desarrollo del estudiante. Lo mismo sería en la innovación en el pregrado o en la enseñanza general o media. La innovación en la educación, sobre todo de posgrado por su función social, debiera estar a la altura de estos cambios, es más, pudiera catalizarlos. En el caso del posgrado, el método de investigación de la ciencia y el método de enseñanza pueden tener una sincronía mayor entre sí y con la aplicación social, que puede consistir también en otra innovación.

En la enseñanza general y media habría que prestar mucha atención al lugar que la didáctica tradicionalista ha concedido acostumbradamente al método de enseñanza, puesto que este no guarda una relación directa y lineal con el aprovechamiento académico ni con el desarrollo de la personalidad del estudiante. Esta visión simplificadora de los procesos de

aprendizaje se continúa repitiendo en oportunidades a través de supuestas innovaciones en el método. Como ya apunté, es la situación psicológica creada por el propio sujeto del aprendizaje la que produce el desarrollo. Por supuesto, el profesor contribuye con su método de enseñanza a que el estudiante produzca una situación psicológica favorable para desarrollarse, pero ambas cosas no guardan una relación directa o mecánica como pretendió el conductismo y sus variantes más modernas y sutiles (G. Fariñas, 2004d y G. Fariñas, 2004e).

El tercer nivel de integración referente al desarrollo personal, en el cual haré énfasis, se hace evidente en el ejemplo que estoy apuntando. Este requisito es muy importante, puesto que el ser humano decide en buena medida la realización de la innovación. Si un doctorando, por ejemplo, no desarrolla suficientemente su pensamiento complejo (P. Ya Galperin, V. V. Davidov, E. Morin, entre otros), si no sabe trabajar en equipo buscando una óptica multilateral del objeto de la investigación, entonces es difícil que la enseñanza de posgrado alcance la categoría de innovadora en toda la extensión de la palabra. Igualmente puede ocurrir cuando no hay identidad institucional o corporativa y los doctorandos no comprenden bien, no se sienten comprometidos o no están dispuestos a hacer los esfuerzos que una innovación global conlleva. El análisis de la factibilidad subjetiva es tan importante, como el análisis de la factibilidad de los dos primeros niveles de integración o el de la factibilidad económica<sup>1</sup>. De esta última no he me ocupado en esta exposición, pero no por eso la considero menos importante. Solo pretendo destacar que debe haber una valoración general del conjunto de condiciones que pudieran favorecer la innovación o conspirar contra esta.

Hay que pensar mucho en el estudiante, no podemos perder la perspectiva de la persona. Cómo propiciar el desarrollo en el investigador o doctorando de actitudes, que se correspondan con las aspiraciones del cambio que exigen estos tiempos, es un objetivo central en la educación posgraduada. Cuando digo actitudes en la persona (tercer nivel de integración), me estoy refiriendo a su tendencia a asumir posiciones de esta naturaleza, es decir con conciencia CTS, pensamiento interdisciplinario, etcétera, (primer y segundo niveles de integración) no a simples posturas pragmáticas. Por supuesto siempre habrá pequeños cambios, de estos se nutren también los cambios mayores, pero estos no podrían ser acuñados también como innovaciones educativas de envergadura, que en definitiva son las

<sup>1</sup> Que bien pudiera asociarse al primer nivel de integración.



que permiten dar el salto cualitativo<sup>2</sup>. Es necesario tener conciencia de los grados de la innovación. La trivialidad del cambio puede convertirse en un obstáculo para el avance posterior.

El montaje de innovaciones más globales y profundas arrastraría necesariamente todos los recursos de la enseñanza hacia estos fines (métodos de debate y producción científica de los doctorandos, tipo de bibliografía a estudiar por estos, sistema de evaluación que promueva una verdadera autoría en los doctorandos, etcétera). Por supuesto sería simplista pretender hacer un pronóstico mecánico del desarrollo de estos estudiantes, pero es imprescindible no renunciar al estímulo del desarrollo a través de los diferentes recursos del proceso educativo.

Pensemos en un nuevo ejemplo, este versa sobre la innovación de los métodos de evaluación en relación con el desarrollo personal-profesional que van logrando los estudiantes. Volvamos a pensar en aquellos que referí al inicio. Sería inapropiado enfatizar la variedad de conocimientos adquiridos por los estudiantes en detrimento, por ejemplo, del desarrollo de la capacidad para asumir posturas críticas no dogmáticas con respecto al objeto de estudio y su aplicación. Los criterios fundamentales de evaluación de este nivel de integración debieran estar ligados a cambios importantes en el desarrollo del sujeto como personalidad. Entre estos la profundización del desarrollo de formaciones subjetivas tales como la concepción científica del mundo, los intereses profesionales, la conciencia crítica, el pensamiento complejo, la originalidad o autoría, la responsabilidad profesional y ciudadana, etcétera. Estos son criterios de calidad que hablan del desarrollo del sujeto, los cuales expresan niveles superiores del desarrollo de su personalidad.

Uno de los retos fundamentales de la educación posgraduada es estimular el desarrollo de especialistas, maestrandos y doctorandos capaces de pensar de forma compleja acerca de los problemas de la ciencia y su solución. Es decir, de un pensamiento que no separe el significado de su sentido o valor, de una educación que estimule el ejercicio original y responsable de la autoría profesional, la fundación de cosas nuevas, ya sean ideas o acciones de desarrollo, de creciente valor social. Entre los mejores impactos del posgrado están aquellos que se consiguen sobre el desarrollo de los actores del cambio, la estimulación de un verdadero talento humano capaz de responder a los altos retos del desarrollo económico, cultural y social. La aparición de líderes de pensamiento y de acción, ya sean individuales o grupales, los aportes que contribuyen al cambio de viejos métodos de

<sup>2</sup> Es el caso de aquellas que nacieron de las mejores aplicaciones del enfoque histórico cultural a la práctica educacional.

trabajo, entre otros, pueden ser manifestaciones del logro de un buen nivel de innovación en el posgrado. Como se puede apreciar pareciera a primera vista que este ejemplo solo compete al tercer nivel de integración, pero no es así. Es tan importante la visión integral de los diferentes niveles, que si solo enfatizáramos el tercero, obviando la necesidad de la óptica interdisciplinaria y la CTS, pudiéramos estar estimulando el desarrollo de líderes de retroceso que afianzarían el enfoque y la práctica positivistas. No se trata del relativismo, del todo vale.

Veamos a continuación criterios subjetivos, que pudieran expresar las facilidades para la innovación, ya sea en el diseño pedagógico (en cualquier nivel de enseñanza no solo en el posgrado que es el ejemplo que vengo refiriendo). Estos se refieren tanto al personal que sería objeto de la capacitación innovadora como a las instituciones que respaldan la experiencia:

- Los valores (responsabilidad, motivaciones de prestigio profesional y otros). La identidad corporativa.
- El desarrollo cultural elevado (multilateral) de los actores del cambio.
- El desarrollo del pensamiento complejo / crítico. La capacidad para la autoría de ideas (independencia-creatividad.)
- La capacidad para la elección de teoría(s) apropiada(s), lo cual está intrínsecamente vinculado con los anteriores.
- Las capacidades técnicas y organizativas. Las capacidades para aprender a aprender. El saber convertir la teoría en instrumentos y viceversa, a fin de una mejor acción o transformación práctica.
- La apertura a la experiencia, la voluntad de cambio, la voluntad de fundar.
- El nivel de actualización profesional logrado, entre otros criterios.

En correspondencia con lo anterior, pueden ser obstáculos subjetivos para la innovación:

- Los valores y posturas pragmáticos, el poco compromiso con la solución de problemas fundamentales dada la inversión de esfuerzo que esta exige.
- El pobre desarrollo cultural. Esto limita en alguna medida el discernimiento en la elección de la(s) teoría(s) más apropiada(s) para fundamentar los cambios.
- La falta de identidad corporativa.
- La primacía de hábitos de pensamiento positivistas.
- El insuficiente desarrollo de la capacidad para el análisis crítico y para la asunción de la autoría (creatividad) de ideas y prácticas.

- Incapacidad de convertir la teoría en herramientas para la innovación (aplicación-control).
- La rigidez ante el cambio que motiva posturas defensivas ante la tarea de innovación (evasión, devaluación, oposición, etcétera), entre otros obstáculos.

Aunque pienso que estos criterios se explican por sí solos, quisiera abundar en algunos aspectos. La creación o dirección de la enseñanza (de posgrado como la del ejemplo, u otra), requiere de un diagnóstico en cuanto a los niveles de desarrollo actual de los estudiantes, a fin de determinar la estrategia a seguir en busca de un desarrollo próximo superior. Entiendo que no deben diseñarse programas rígidos, estos no permitirían tomar en cuenta lo que los sujetos ya tienen como desarrollo cultural, más bien obligarían a partir de lagunas en este, lo cual en algunos casos pudiera ser un nuevo obstáculo. Cuando las condiciones subjetivas se aproximen a las señaladas anteriormente, el trabajo puede ser menos arduo y por tanto el tiempo pudiera distribuirse de manera quizás más provechosa. En el caso contrario, se requeriría una especie de propedéutica que permitiera el avance posterior. El cambio de mentalidad requiere de cierta intencionalidad y también de un compás de espera. El desarrollo subjetivo no se puede imponer desde fuera, hay que tener muy en cuenta su dinámica inversa o emergente. Claro, como ya dije al principio no se aspira a lograr este ideal de golpe, pero es preciso saber hacia donde se va, para poder producir intencionadamente las aproximaciones. Habrá logros más puntuales que no deberán ser desdeñados, porque pudieran tener una significación incluso trascendente para cambios posteriores de carácter más global y raigal. Es necesario saber apreciar este vínculo entre lo puntual y lo global. Aún para producir pequeños cambios pienso que es preciso tener en cuenta estos requisitos, puesto que le darían un lugar más visible justo en el proceso innovador. Cuando no se pueda pretender innovaciones de envergadura, el sistema de requisitos, serviría para regular las aproximaciones y alejamientos del ideal de innovación, de aquella capaz de mover la tradición, que en calidad de estereotipo bloquea el desarrollo de la educación. Decía I. Prigogine refiriéndose a las proyecciones del futuro: "... es probable que las visiones del futuro y hasta las utopías, desempeñen un papel importante en esta construcción."

### **Los riesgos del enfoque empírico**

La elección de un sustento teórico general se hace imprescindible para la integración del conocimiento que argumenté anteriormente, de lo contrario

corremos el peligro del "pastiche" que sería lo más impropio para los ideales de este trabajo. Las ciencias sociales –y estoy incluyendo dentro de estas a las ciencias relacionadas con la educación–, requieren de una mejor integración entre sí, para poder sostener una visión del desarrollo como la que he venido apuntando. No obstante, mientras esa elaboración teórica no se logre, ocurrirán inevitablemente aproximaciones empíricas o eclécticas a fin de dar solución a estos problemas. Ha sido la trayectoria natural de la historia y pretender alterar su curso voluntariamente no es algo fácil. Pudiéramos reflexionar y hacer algunas proposiciones al respecto, para no dejar el problema tan abierto y en brazos de la indeterminación. Se trata de trabajar intencionadamente en pos de estos fines. Si se impone el eclecticismo, entonces que sea sistemático (G. Allport, 1982).

Propondría ahora algunas ideas para dar un buen rumbo a la intención anterior. La construcción teórica en las ciencias de la educación, con independencia del nivel de enseñanza que se trate, debiera reunir, en mi criterio, al menos las siguientes condiciones generales (G. Fariñas, 2002b):

- Tener una perspectiva convergente y dinámica acerca del *ser humano y la cultura*. Vincular intrínsecamente el desarrollo cultural y social. Lo cultural en calidad de constituyente del desarrollo social.
- No perder de vista las relaciones complejas de lo general-lo local, lo grupal-lo personal en el estudio de los fenómenos del desarrollo estudiados por las ciencias y asumirlas consecuentemente.
- Evitar la hiperbolización de los condicionantes en las dinámicas del desarrollo humano, es decir, posiciones biologicistas, ambientalistas, elitistas y otras, que pueden desviar la óptica integradora pretendida.
- Destacar la dimensión histórica del desarrollo humano como condición interna de este y saber proyectarla hacia derroteros de progreso.
- Asumir principios axiológicos acordes con las condiciones mencionadas anteriormente.

La naturaleza de la teoría sobre el ser humano y su desarrollo que sustente la visión de la educación, es fundamental para el diseño y realización de la innovación educacional. Hay enfoques en las ciencias humanas que se acercan más que otros a estos fines.

## *CULTURA, AMBIENTES EDUCATIVOS Y DESARROLLO HUMANO*

El diseño de los ambientes educacionales con frecuencia no se aborda en toda su complejidad y pienso que, esto no es obra del descuido sino de un malentendido. Es común pensar que la influencia directa programada es la forma de actuar sobre las personas para educarlas. Sin embargo, la acción del currículo oculto es implacable y debemos prestarle una atención especial. Este se refiere a las interrelaciones personales espontáneas —que fuera de la planificación— se establecen en el transcurso del proceso educativo, aportando un conjunto de informaciones y máximas a los sujetos que intervienen en el mismo. Dichas máximas, al igual que las del currículo programado, pueden sugerir valores, juicios y actitudes con respecto a la vida en general, a las personas y a la escuela misma incluyendo su currículo programado. El currículo oculto puede tener por tanto una rica carga emotiva de tendencia latente —entre otras cosas— y funciona también como influencia, pero de forma lateral o indirecta en relación al currículo programado, que supone actuar de forma franca e inmediata. Podemos encontrar en toda programación educativa, dimensiones explícitas estrictamente expresadas y dimensiones implícitas (M. Apple, 1986), que denotan las aspiraciones de los profesores, directivos, etcétera y suelen darse de modo más bien espontáneo, escapando en alguna medida a la programación. Además esto es inevitable, como puede ser inevitable ante el examen cualquier texto, la lectura literal y entrelíneas. Ambas formas de influencia, directa e indirecta coexisten y coexistirán en cualquier sistema educativo, formando el ambiente educativo. El problema es que habitualmente nos afanamos en el mejoramiento de la influencia directa a través de tareas, evaluaciones y otras actividades y dejamos un poco de lado la reflexión acerca del ambiente desde perspectivas más amplias.

No todo es programable. Lo espontáneo no puede programarse pero su ocurrencia puede preverse de alguna manera. Esta es la razón del presente capítulo. Pienso que se puede conseguir mayor eficacia de la influencia educativa sobre el desarrollo humano, si tomamos ciertas precauciones con respecto al posible currículo oculto, en conjunción con el currículo programado. Ambos pueden cobrar similar importancia actuando de conjunto, aunque no tenemos que esperar una relación estable y equivalente de estos en cualquier momento de la educación. No obstante, me referiré básicamente en este capítulo a la influencia indirecta que podemos crear. No puedo olvidar la referencia que hizo (C. Rogers, 1994) al currículo oculto, en ese libro encantador que dedicó a la libertad en la educación. Estas referencias no solo son legítimas para la educación escolarizada, pudieran ser también válidas en alguna medida para la creación de cualquier ambiente educativo o cultural en otros contextos. Daré un peso especial a la creación de un ambiente culto pues en nuestra concepción este condicionamiento es de primer orden.

Abordaré la influencia indirecta como parte importante del ambiente educativo. Los humanistas de la tercera fuerza —quienes fueron de los mejores partidarios de la enseñanza no directiva— se dedicaron principalmente a la influencia indirecta, llamándola clima de las relaciones o clima afectivo. Pero a diferencia de estos plantearé ese tipo de influencia, como un subsistema de la dirección de la educación, pues parto del principio histórico culturalista de que es la educación la que conduce el desarrollo humano. Además incluiré el patrimonio cultural en el concepto, con el mismo peso de las relaciones humanas, cosa que no hicieron lo humanistas referidos. Prefiero utilizar el término ambiente en lugar de otro, por ejemplo del término entorno, referido en la traducción española de la conferencia de L. S. Vygotski sobre este tema, puesto que entorno según el diccionario de la Real Academia Española, enfatiza “lo que rodea”, las “condiciones extrínsecas”, mientras que el de ambiente se refiere a una amplia gama de circunstancias en las que se aprecia la participación activa del sujeto en el medio. Este término registra significados tales como “condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas de una colectividad o de una época”. También se refiere al “grupo, estrato o sector social” y a la “actitud de un grupo social o de un conjunto de personas respecto de alguien o algo”, lo cual refuerza mi elección. Ambiente es para mí, espacio de participación e intercambio y por ende espacio permeado de subjetividad.

Volviendo al tema de la influencia indirecta, creo que para el diseño de los ambientes educativos debiéramos atender por un lado, nuestras pretensiones en el desarrollo de los educandos en el caso de la educación escolarizada— y de los ciudadanos en general en el caso de la educación a través de los distintos medios de comunicación o de fomento cultural

(televisión, cine, centros de arte, bibliotecas, radio, etcétera). Por otro lado, pienso que deben atenderse las condiciones actuales y potenciales de desarrollo en los sujetos que son objeto de nuestra atención. Ambos aspectos son importantes para cualquier diseño educativo. En dependencia del objetivo que nos tracemos en la educación, de las condiciones del desarrollo humano y del momento de su cumplimiento, podremos dar mayor peso a una forma de influencia o a otra, es decir, directa e indirecta. F. Varela (1996) hacía mención al valor de la educación indirecta, cuando decía de alguna forma que el arte de enseñar radica, en hacer ver que no se enseña. Más adelante, en el capítulo coordinadas del aprender a aprender, me referiré al diseño de la influencia directa a través de tareas, explicaciones, etcétera, para lo cual también daré algunas pistas que pudieran orientar su diseño según esta concepción que estoy planteando aquí. Integrar a la concepción directiva de la educación como la histórico culturalista, el papel de la influencia indirecta, pudiera afinar aún más el entendimiento sobre la dirección del desarrollo humano. Pensaré en la institución educacional, como una institución capaz de crear nuevas formas de vida social (estilos de vida, etcétera), lo cual puede trasladarse de alguna forma a las instituciones culturales que se incorporan a la tarea social del desarrollo humano.

### **La obvedad de la influencia educativa**

El modelo educativo de orientación didáctica se caracteriza básicamente por ponderar la influencia directa, al asumir que enseñar es plantear el conocimiento (ya sean valores, conceptos habilidades, hábitos, etcétera), como un precepto explícito que debe ser explicado claramente al aprendiz, a fin de que este pueda apropiárselo. Quizás una buena parte de los maestros y profesores rechazaría la idea de que con cierta reiteración se desempeña de este modo, sin embargo este modelo asume en la práctica formas tan encubridoras y variadas, que necesitan ser develadas intencionadamente para percibirse. Esta forma de enseñar surte efecto sobre el aprendizaje y es útil en muchas ocasiones, lo cual puede agradar a los estudiantes y no solo al profesor. Pero el problema fundamental en este caso es de condición más ética que otra cosa, no se trata por tanto que dé resultado solamente. Con esta práctica legitimamos que lo más importante no es conocer al estudiante, saber sus inquietudes y posición ante el desarrollo de sí mismo, sino transmitirle conocimiento y tenerlo bajo control.

Aunque de todos modos tenemos que considerar los recursos didácticos, no es menos cierto que la educación tradicionalista hace un uso exagerado de estos. Eso es lo que identifiqué como didactismo (G. Fariñas y N. de la

Torre, 2001). La obviedad del conocimiento se hace palmaria a cada momento en la educación de este tipo que perdura en nuestros días. Pienso que esto tiene relación con la visión positivista extrema de la didáctica tradicional. Se prefiere explicar y hacer obvias las cosas antes que inspirar a la búsqueda o a la crítica. En la enseñanza, como en todo, lo obvio no es siempre lo que provoca mayor atención. Sin embargo, una buena parte de los contenidos y de los recursos didácticos se convierten en procesos explícitos, a veces exageradamente en aras de facilitar un proceso que, para ser mejor, requeriría determinado esfuerzo del estudiante. El facilismo es en alguna medida heredero de prácticas que, requiriendo ser complejas, fueron simplificadas. Existen innumerables formas para enseñar a leer, realmente unas más eficientes que otras, pero la mayoría de las personas aprende a hacerlo y solo en ocasiones guardan malos recuerdos de este aprendizaje. Esta es una de las pruebas de que el recurso didáctico no es tan decisivo. Si lo fuera no habría tantos métodos eficaces para enseñar a leer, ya se hubiera conseguido el método ideal. Recuerdo una máxima bastante popular en los medios pedagógicos que reza aproximadamente así: "Un excelente programa de enseñanza en manos de un mal maestro no tiene que ser eficaz, mientras que un buen maestro con un mal programa de enseñanza puede hacer maravillas". El valor fundamental, a mi juicio, está en el sujeto y en la forma en que este encarna la cultura, constituyéndose en un modelo de imitación.

Lo que apunté sobre Félix Varela tiene mucho que ver con lo que estoy señalando ahora. Hay un conjunto de procesos y cualidades de la personalidad, como ya dije en otro capítulo que tienen carácter secundario, al decir de P. Ya. Galperin. Recordemos que las características secundarias de los procesos, según este autor no se desarrollaban eficazmente por la incidencia directa de la influencia educativa. Secundario quiere decir emergente, creativo, no manipulable directamente. Podemos apelar a la voluntad o a la cortesía de una persona para solicitarle que se levante de su asiento. Sin embargo, no podemos apelar a su conciencia o su creatividad de esta manera porque ellas no obedecen igualmente a los mandatos de la voluntad. La naturaleza emergente de la creatividad o de la conciencia se resiste a este tipo de tratamiento, que más bien violenta su naturaleza intrínseca. "...no hay que arrear, aguijonear al niño para que suba tres escalones por vez en la escalera del desarrollo" decía V. Zinchenko, 1990, p. 200.

En cambio la incitación indirecta a la búsqueda, a la innovación, pudiera provocar<sup>1</sup> comportamientos más favorecedores al desarrollo de la

<sup>1</sup> En psicología del desarrollo debemos hablar en términos probabilísticos, dada la complejidad de estos procesos.



creatividad y otros procesos. No por gusto humanistas como C. Rogers y otros, enfatizaron el papel del clima emocional en los espacios de aprendizaje. Sin embargo, la relación entre el clima de las relaciones y la aparición de indicadores de la creatividad en el aprendiz no es mecánica, como tampoco tiene que serlo la influencia educativa directa. Por tanto, pudiera o no ocurrir el desarrollo adecuado de la creatividad de los diferentes estudiantes, en presencia de ese clima favorable. No debiéramos magnificar los tipos de influencia por sí solos.

Aunque no coincido totalmente con Sh. A. Amonashvili cuando señalaba que "... hay que educar no al niño, sino la vida en el niño..." (1990, p. 230), pienso que es fundamental prestar atención especial a la segunda parte de su proposición. La creación de determinadas condiciones en los diferentes contextos de aprendizaje, que fomenten la elección personalizada del sujeto del desarrollo sobre su propio destino en el aprendizaje, es crucial en sentido general, para el fomento de un estilo de vida desarrollador. Considero que en su labor motivadora, el profesor puede crear condiciones que propicien en el alumno el deseo de crear su propio ambiente de aprendizaje. Máxime en aquellos ambientes que pretenden ejercer una labor educativa notable.

No obstante, propiciando influencias indirectas tampoco garantizamos linealmente la aparición de motivaciones, actitudes, etcétera en el estudiante. Se requiere la participación orientada del propio estudiante. Recordemos lo que decía L. V. Vygotski refiriéndose al carácter activo del sujeto del desarrollo: "...el hombre crea él mismo estímulos que determinan su reacción y los utiliza en calidad de medios para dominar los procesos de la propia conducta..." (1987, p. 84) y más adelante complementaba la idea: "... el proceder del hombre está determinado, no por los estímulos presentes, sino por una situación psicológica nueva o distinta, creada por el propio hombre..." (p. 89). Se trata entonces de la creación de un ambiente dentro de otro. El profesor puede crear un ambiente y el alumno crea el suyo dentro de este o a la inversa. Como decía V. P. Zinchenko "...yo no interiorizo lo ajeno, sino lo mío y esto lo debo generar" (1990, p. 200).

## **La trama de los ambientes**

El estilo de vida —del cual hablé en otro capítulo— está ligado estrechamente con los diferentes ambientes del desarrollo a los cuales me estoy refiriendo. El estilo de vida entraña la subjetivación integrada de los diferentes ambientes posibles de la vida de un sujeto. Digo posibles porque a veces el sujeto tiene a su disposición distintos ambientes culturales que no

utiliza. Hay quien prefiere ir al cine, no al estadio y viceversa. El entramado de ambientes a los que asiste un sujeto nos habla de su estilo de vida. Claro está, hay que analizar también la forma en que se manifiestan en esta asistencia los indicadores del desarrollo. El hecho de ir al museo o al recinto deportivo no significa que esto sea efectivo totalmente para el desarrollo de la personalidad, por ejemplo, para su refinamiento, etcétera. Puede que alguien que asiste al teatro continúe siendo inculto o chabacano. Conviene analizar la forma en que esa persona crea su situación psicológica dentro de esos contextos, puede que simplemente mire las esculturas, los cuadros, las instalaciones, pero puede también ser que los analice tratando de lograr cierto entendimiento sobre el tema.

Estoy tratando de llamar la atención sobre las diferentes formas de estudiar o estimular de forma integral el desarrollo humano. Con frecuencia la utilización del espacio y el tiempo por las personas nos habla más que algunas de las técnicas de investigación más frecuentes como los tests, las encuestas, etcétera. Tampoco ganamos mucho con estudiar al sujeto en un solo ambiente: la escuela y la familia. La forma en que la persona obra su espacio y su tiempo íntimo, la forma en que imprime en este su sello personal único e irreplicable, nos puede decir mucho acerca de ella. De visita en casa de alguien podemos percibir de inmediato la forma en que este obra su espacio íntimo. Puede ser un espacio estandarizado, es decir, cualquier otro pudiera ser similar, pero visitamos otra casa cuyo ordenamiento y decoración expresa en forma distintiva —despojando esto de la tenencia de recursos económicos— el estilo personal de su dueño, sea de buen gusto o no. Igualmente ocurre con el tiempo y su organización, existen sujetos cuya distribución del tiempo es habitualmente rutinaria y no le sacan mucho provecho al mismo, en cambio otros tienen rutinas para determinadas cosas que lo requieren y el resto del tiempo lo emplean flexible y creativamente. Volviendo al caso A, que referí en el capítulo sobre el estilo de vida, este obraba sus espacios estandarizadamente y era rutinario en la organización del tiempo, lo cual refuerza la representación que teníamos de la dinámica de su desarrollo (su situación social del desarrollo, sus zonas de desarrollo próximas, y otras).

Podemos estimular, por ejemplo, el desarrollo de la creatividad en la escuela a través de diferentes tareas de aprendizaje, y eso pudiera surtir un cierto efecto. Pero si la persona no crea un estilo de vida determinado, y dentro de este un entorno que propicie el desarrollo de su personalidad, el desarrollo puede lograrse de modo no muy efectivo. La didáctica es una herramienta para la organización de la enseñanza y del aprendizaje, pero no determina el comportamiento inmediato del aprendiz, su desarrollo y tampoco su estilo de vida. No es necesario colocar la didáctica en un

pedestal ni venerarla, puesto que sus poderes tienen un límite de acción. Tampoco es por esto necesaria su satanización, basta justipreciar los recursos pedagógicos en estos fines de desarrollo humano.

A fin de abundar en la relación que existe entre ambientes y estilo de vida, quisiera referir una experiencia a modo de ejemplo. Recuerdo la visita a los hogares de algunas maestras en mi estudio sobre el estilo de vida. Yo estaba constatando la ausencia de libros en las casas de algunas de ellas y el poco conocimiento que estas maestras tenían de la obra de autores importantes. Es un poco dudoso el desarrollo de alguien que precisando de información no la posea estando a su alcance. Por supuesto se puede tener libros como adorno, pero en el caso de los maestros los libros son consustanciales a los ambientes en que se desenvuelve su vida. A los pocos días en la observación a clases constaté que una de ellas obligaba a los niños a ser estrictamente rutinarios (estar bien quietos, poner margen coloreado en las libretas, responder asumiendo determinada postura física dictada por ella, y otras rutinas). Estas pistas, sin pretender llegar a ninguna conclusión, me advertían que debía seguir indagando sobre su estilo de vida en aras de ganar mayor claridad acerca del desempeño de sus roles profesionales. En el transcurso de los días se me fue completando el cuadro de su desarrollo cuando comencé a preguntarle sobre la utilización de su tiempo. Tenía un estilo de vida eminentemente reproductivo, quiere esto decir, que se limitaba a la rutina diaria de llegar a la casa, hacer las labores domésticas, ver televisión, compartir con los suyos, sin ánimo de salirse del estereotipo para desarrollarse. Tenía un estilo de vida reproductivo, no fueron identificadas inquietudes intelectuales importantes para su desarrollo profesional. No frecuentaba otros contextos que posibilitaban su desarrollo, se limitaba a ir pasando la vida en un ambiente hogareño inmóvil a la vista para los fines de mi estudio. Este caso era ejemplo también de inmadurez profesional pues promovía entre los niños expresiones pueriles (uso de diminutivos en la expresión, apego a aspectos meramente formales, etcétera), que lejos de incitarlos al desarrollo tendían a estereotiparlos en comportamientos no esenciales. Las estereotipias y los comportamientos creativos son transferidos por el sujeto de un ambiente a otro. Y en este proceso de generalización el sujeto obra tramas ambientales que tienden a favorecer o desfavorecer el desarrollo. Tanto el desarrollo propio como el de los demás con los que establece sus redes de interacción.

Comprendo que es preciso incorporar a nuestra concepción, los recursos no directivos que destacó la Tercera Fuerza en psicología. Es decir, que nuestro concepto de dirección debe albergar tanto la incidencia educativa directa como la indirecta, tal como lo admite el significado de dirigir. Se trata entonces de llegar por distintos caminos al sujeto del desarrollo, de

orientarlo, no solo por la acción directa e inmediata sobre este. Los aportes de los psicólogos norteamericanos acerca de los ambientes educativos son perfectamente asimilables al diseño de la influencia educativa de acuerdo con el enfoque histórico cultural. Solo que en la ciencia tiene la primicia el que primero lo aborda y no fueron los humanistas histórico culturalistas los que primero estudiaron el diseño de los ambientes como vías no directivas de influencia. No obstante, el enfoque histórico cultural, al cultivar intencionadamente una concepción compleja del desarrollo humano, lo cual fue destacado por su fundador, está en mejor capacidad de incorporar este punto de vista que a la inversa. Librando en cierto modo al humanismo norteamericano de su orientación inmanentista, es decir, poniendo patas arriba este principio suyo fundamental, podemos asimilar y enriquecer la comprensión del postulado acerca de que la educación conduce el desarrollo humano. Sin embargo, donde el humanismo norteamericano colocó conceptos tales como empatía para caracterizar las buenas relaciones en los ambientes educativos –sin tratar de desmeritar este constructo teórico–, vamos a privilegiar otras dinámicas que nos permiten ver no solo el desarrollo humano adulto, sino también sus umbrales, históricamente hablando. Veamos entonces el papel de la actividad y la comunicación.

### **Actividad y comunicación**

El aprendizaje y el desarrollo humanos necesitan no solo espacios de actuación, como enfatiza la teoría de la actividad (A. N. Leontiev, 1983). Es preciso reconocer y legitimar los espacios intersubjetivos de diálogo al mismo nivel que la actividad (G. Fariñas, 2001a). No se trata del desarrollo de meros ejecutores ni de meros oradores, estamos hablando de un desarrollo integral, de acuerdo con el concepto de ser humano asumido en este libro. Lo que el ser humano hace y dice, mental o externamente, forma parte de la trama de su intercambio con los demás y consigo mismo, de sus aprendizajes y en consecuencia de su desarrollo. Ambas conforman la red de las interacciones humanas, en cualquier contexto social, especialmente en el educativo, donde existe una intención programada para un mejor desenvolvimiento de sus actores. Cualquier tarea a resolver lleva en sí misma un tono de voz, el respeto o un irrespeto por el estudiante. P. Bourdieu decía al respecto: “los profesores de matemática deberían saber y comprender que tienen un poder diabólico de nominación que se ejerce sobre la identidad misma de los adolescentes, sobre la imagen que tienen de sí mismos” (2004, p. 227).

Son la actividad y la comunicación las vías que tiene el individuo para expresar lo más íntimo de sí y para construir creativamente la obra, que

dará lugar a su desarrollo y por ende a sí mismo. Una y otra constituyen la urdimbre de su vida, por ser dinámicas primigenias del desarrollo humano, tanto en un sentido ontogenético como filogenético.

El ambiente educativo se refiere tanto al contenido y realización de la actividad como al contenido y la forma de la comunicación. Se espera que la actividad y la comunicación entre educandos, entre educador y educando, etcétera, debe reunir determinados requisitos para tornar más constructivo el proceso educación-desarrollo. Como ya apunté, el postulado de la educación como conductora del desarrollo no se refiere a cualquier tipo de educación. Entre las personas participantes en una comunidad de aprendizaje se requiere responsabilidad, respeto y tolerancia mutuos, confianza, etcétera lo que condiciona los límites de libertad para operar en el grupo. No hay libertad fuera del condicionamiento social, de acuerdo con nuestro concepto de ser humano. Existen límites éticos que no deben ser obviados, estos no interfieren el buen desenvolvimiento del grupo y de la creatividad. La delimitación de las responsabilidades de cada miembro del grupo, además de impedir de cierta manera la invasión de unos en los espacios de los otros, puede propiciar la cooperación de los miembros de una comunidad a fin del desarrollo de todos.

En lo tocante al aprendizaje, el establecimiento de un buen ambiente para el desarrollo exige estrategias como las de aprender a aprender<sup>2</sup> más que el aprendizaje de contenidos específicos. Aprender a aprender implica toma de conciencia de sí mismo, de las actitudes hacia el conocimiento y de las actitudes hacia los demás, etcétera. Requiere saber participar en grupo y cooperar. Requiere saber obrar el conocimiento para su interiorización personalizada. Las dinámicas de aprender a aprender se prestan más que otros contenidos tradicionales para generar ambientes como los que estoy apuntando, puesto que el estudiante tiene que darse más a la búsqueda de información y de apoyo (lectura, debate, y otras formas). El aprender a aprender<sup>3</sup> es la mejor contrapartida del diseño de ambientes estimulantes

<sup>2</sup> La capacidad lectora, no sólo como posibilidad de abarcar un gran volumen de información, también en lo relativo a su carácter crítico y creativo, es piedra angular del aprender a aprender.

<sup>3</sup> La elaboración de un conocimiento generalizado en el aprendizaje condiciona más efectivamente el desarrollo, que la adquisición aditiva de conocimientos particulares (P. Ya. Galperin, 1973, V. V. Davidov, 1978 y N. F. Talizina, 1998, entre otros), sobre todo en la sociedad actual donde prolifera, cambia y caduca continuamente la información. Aprender a aprender conduce a un conocimiento estratégico sobre la realidad, a un saber generalizado. Pertenecen a este tipo de conocimiento la elaboración de puntos de vista, métodos de búsqueda y análisis, métodos de toma de decisiones y organización. En fin, tiene mayor sentido para el aprendiz y, por ende mayor valor, aprender a aprender que la adquisición de un conocimiento desarticulado, minúsculo y en riesgo

del desarrollo. Las formas apuntadas en cuanto a la actividad y la comunicación, pudieran ser consideradas como requisitos que debieran reunir los ambientes educativos para promover el desarrollo humano.

### **Generando los ambientes**

Como he apuntado, el examen del desarrollo humano desde nuestra óptica, se hace en primera instancia desde una perspectiva cultural, pues el desarrollo tiene como función, en el sentido éticamente positivo: la inserción creativa del sujeto en la cultura y su expresión mayor, la formación de su personalidad. Es por esta razón que hablé de ambiente culto y de obra producida por el sujeto del desarrollo. En otras palabras, inserción creativa y responsable en la cultura y tendencia a un alto nivel de desarrollo de la personalidad, tienen una cierta equivalencia en este enfoque teórico. El ser humano alcanza su desarrollo gracias a la forma en que se enraíza en la cultura. Hablar de desarrollo intelectual es insuficiente según este punto de vista, pues hipotéticamente hablando, de dos personas con desarrollo intelectual idéntico la de mejor desarrollo cultural, pudiera como tendencia lograr un mejor desenvolvimiento de su personalidad, al insertarse activamente en la cultura. Es por tanto coherente que me refiera a los ambientes, desde el punto de vista de lo que estos pudieran aportar al enraizamiento del sujeto en la cultura. En la medida en que un ambiente logre ser culto, el sujeto del desarrollo pudiera tener como tendencia mejores opciones y oportunidades para su desarrollo. Enraizamiento cultural-desarrollo-personalidad forman una tríada dinámica.

La creatividad por ser un proceso eminentemente secundario no puede ser formada exclusivamente de manera directa, sino que requiere de la conjunción de diversas condiciones favorables. De todas estas condiciones la más importante es la situación psicológica, originada por el propio sujeto del desarrollo en su constante interacción con los demás. Frente a la obviedad de la mayoría de los recursos didácticos, incitar a la lectura entre líneas, a la lectura verdaderamente crítica, a buscar los puntos ciegos en el conocimiento, puede fertilizar la capacidad para la creación. Lo obvio está al alcance y se convierte en una experiencia directa poco estimuladora para el aprendizaje. Lo ignoto demanda una actitud de búsqueda que obliga al

---

de rápida obsolescencia. No se trata tampoco de desterrar el conocimiento, sino de verlo desde otro ángulo. Uno de los mejores aprendizajes es aquel que implica, el conocimiento como valor y el valor responsabilidad como forma de asumirse en el proceso de desarrollo. Estos objetivos solo pueden florecer en un ambiente en que primen en las interacciones tales requerimientos.

sujeto a moverse en el ambiente y a buscar recursos. Los ambientes educativos propician o no la subjetivación. El desarrollo de la creatividad, tiene mucha más relación con el enriquecimiento del ambiente (oportunidades, estímulo y apoyo a la persona, incitación a la imaginación, recursos culturales accesibles, etcétera), que con la acción directa sobre el aprendiz, a veces atosigante —mucho más si trata de contenidos obvios—. Sin embargo, no podemos sentenciar una relación lineal entre influencias indirectas (de apoyo, y otras) y el desarrollo de la creatividad. El desenvolvimiento de la creatividad demanda de las personas, la asunción de una genuina posición de autor. La creatividad como otros procesos de la personalidad, requiere para su educación, una atención más concentrada en el desarrollo del estudiante que en su aprendizaje inmediato de contenidos.

Enraizarse en la cultura supone dos movimientos fundamentales del desarrollo de la persona, primero los de apropiación que entrañan la asimilación del patrimonio cultural y la elaboración personal del mismo (reproducción creativa<sup>4</sup>, no mecánica y homogénea de la cultura). En segundo lugar la devolución creativa a la cultura, es decir, el enriquecimiento de ese patrimonio con la obra personal y grupal. Ambos momentos son creativos por naturaleza y no se pueden separar pues convergen dinámicamente. El desarrollo humano se logra, gracias a la forma en que las personas ensanchan y enriquecen sus condiciones naturales (con las que contamos en el nacimiento), mediante la apropiación y creación de la obra que compone la cultura. Este planteamiento es uno de los pivotes fundamentales de este enfoque, que estudia la conversión de la herencia cultural en procesos mentales como el pensamiento, la imaginación, los sentimientos, etcétera, y el tejido complejo que se produce entre estos para producir un alto nivel de desarrollo: el de la personalidad.

La orientación indirecta del desarrollo humano debe expresarse de forma culta, lo cual es necesario tener en cuenta para su diseño. A partir de las dimensiones e indicadores del desarrollo también analizados en capítulos anteriores, podemos establecer los requisitos para estructurar los ambientes educativos del tipo referido. Esto, por supuesto no libera a los recursos de la influencia directa de estos requisitos. Se trata del ambiente culto producido por ambas vías. Cualquier obra de la cultura para ser apropiada y recreada por una persona en su desarrollo precisa del apoyo directo o indirecto de otro ser humano (real o virtual), más capaz. Es decir, que la apropiación cultural se produce en compañía o mejor, en cooperación. Aún el

<sup>4</sup> Algunas concepciones teóricas muy conocidas sobre la creatividad examinan esta, al margen de su lugar en la reproducción del patrimonio cultural.

autodidacta necesita de los otros a través de sus libros u otras formas de expresión de la cultura. Si analizamos esto a escala social, al decir de Antonio Machado, pudiéramos hablar de la otredad de lo uno. Para el enfoque histórico cultural, a diferencia de otros enfoques, el desarrollo está condicionado por complejos procesos de cooperación en donde lo social y lo individual, lo externo y lo interno son entretnejidos por el sujeto del desarrollo de manera activa. No es por tanto consecuencia de la manifestación espontánea de condiciones inmanentes del sujeto –como asumen los humanistas de la Tercera Fuerza–. En nuestro enfoque los procesos naturales se reconocen también como condicionantes del desarrollo, pero en amalgama permanente con los culturales. Todos estos reelaborados de forma compleja por el sujeto, en el proceso de enraizamiento cultural.

### **La motivación del autodesarrollo**

La motivación es el resorte principal que debe ser movilizado por el ambiente en sus dimensiones indirectas. Con cierta frecuencia la obviedad de la influencia educativa –que considero de mal gusto– no propicia el desarrollo de la motivación. Pareciera que esta se resiste cuando existe alguna forma de imposición, lo cual no varía mucho cuando la forma de imponer se plantea de manera más velada. Si bien las dinámicas motivacionales son eminentemente emergentes y no obedecen a un algoritmo, método o sistema invariable e inequívoco, bien pudiéramos hablar de algunas condiciones importantes para su estimulación o afloramiento. Me refiero al menos a cuatro requisitos mínimos que deben hacerse patentes en los ambientes para estimular la motivación del sujeto por su autodesarrollo (M. J. Moreno, 2004). A mi juicio:

- Un ambiente culto.
- Un clima de relaciones que haga efectivos el apoyo, las oportunidades, la confianza y el respeto mutuo.
- La incitación a la búsqueda, a la creatividad.
- La exigencia de la calidad en el aprendizaje-desarrollo. La ponderación de la persona responsable y culta.

Estas condiciones –que actuarían en coordinación caracterizando la vida de la institución educativa o cultural, en cualquier de sus modalidades– debieran ser de rigurosa consideración tanto en el diseño de la educación como en la evaluación de su calidad. La exigencia, en coordinación dinámica con las restantes condiciones, tiende a producir la tensión necesaria para el



surgimiento de motivaciones, que induzcan un aprendizaje desarrollador. Regresando al concepto de empatía, ponerse en lugar del otro —en este caso del estudiante— significa para nuestro enfoque, saber y propiciar las condiciones necesarias como las apuntadas, para que este pueda desarrollarse. Sin desconsiderar que esto debe tener una expresión personalizada, pues no todas las personas necesitan lo mismo. Para que la institución educativa sea capaz de incitar nuevas formas de vida social, tiene que anticiparlas y recrearlas dentro de sí misma. Ponderando las capacidades de las personas para autogenerar su desarrollo, la escuela pudiera cumplir mejor su cometido en la promoción de esos nuevos modos de vivir y trabajar, que precisan los tiempos actuales y venideros.

Esta finalidad de contribuir al desarrollo de un estilo de vida enriquecedor a través de los ambientes educativos, no puede perder de vista que el ser culto requiere un acervo de conocimiento, que no puede ser descuidado al estimularse el desarrollo del estilo de vida. El estilo de vida debe propiciar, el afán de ser culto y de contribuir de alguna forma, con el desarrollo de la sociedad y la cultura.

## *CAMBIANDO EL CONCEPTO DE HABILIDAD*

Uno de los pivotes fundamentales de la concepción científica y compleja de la realidad es la formulación de principios y conceptos macroscópicos que las integren en una visión dinámica. Esto es típico hoy para el pensamiento científico complejo, al menos en el campo de las ciencias humanas. Es el caso de constructos teóricos como situación social del desarrollo, zona de desarrollo próximo, vivencia, personalidad, entre otros que permiten comprender el desarrollo del sujeto en sus infinitas variantes, sin mucho riesgo de su esquematización (G. Fariñas, 2003). Entre todos esos constructos mencionados me interesa particularmente, el constructo vivencia por lo que puede aportar desde el punto de vista teórico y metodológico a los estudios del aprendizaje y el desarrollo humano. Entiendo por vivencia la conjunción dinámica de lo que el sujeto percibe o experimenta en relación con el medio (lo cognitivo) y lo que esta experiencia vale para él (la relación afectiva que establece con dicho medio). Pretendo abordar entonces la vivencia como principio o actitud epistemológica. Esto significa estudiar los fenómenos o procesos como dinámicas complejas, vivenciales, no como procesos disyuntivamente: cognitivos o afectivos. Me referiré al desarrollo del aprendiz como el desarrollo de un sujeto hábil, pero desde esta perspectiva integradora. El concepto de habilidad ha tenido una larga historia pues ha sido trabajado por diversas corrientes de pensamiento (conductismo, cognitivismo, entre otras). La mayoría de las veces como procesos cognitivos. Hay una cierta coincidencia entre estas corrientes en cuanto a concebir la habilidad como un conjunto de acciones que fijadas (hábito) en el proceso de aprendizaje, hacen eficaz la ejecución humana.

Sin entrar en otros detalles, ni en las diferencias específicas para cada enfoque, debo agregar que las habilidades han sido tratadas habitualmente como procesos cognoscitivos puros. En el mejor de los casos, y a fin de no constreñir su concepto, se han clasificado como habilidades cognoscitivas y habilidades sociales, lo que a juicio de algunos psicólogos da una visión más completa y acabada de las mismas. Esta posición supone que la consideración de las habilidades sociales, implica la inclusión adecuada de la esfera afectiva del comportamiento humano, lo que, a mi juicio, resuelve el problema de una manera parcial. Es cierto que una persona, por ejemplo, puede ser muy hábil para resolver cuestiones técnicas y no tener habilidades para tratar a los demás o viceversa, pero esta no es la esencia del asunto. Este caso puede ser expresión de que en algunas situaciones pesa más lo cognitivo y en otras lo afectivo. La cuestión es que, el proceso de habilitación humana debe ser estudiado como fenómeno complejo, no disyuntivamente, como dinámica cognitiva o afectiva. Autores como Galperin y sus continuadores hicieron un estudio profundo y detallado de la formación de acciones de pensamiento, de expresión, etcétera, pero no tuvieron muy en cuenta el papel de los aspectos afectivos en dicho proceso, cosa que este autor reconoció.

Dada la tenaz costumbre de separar lo cognitivo y lo afectivo, el concepto de habilitación nos parece ser obligatoriamente uno de los mejores representantes de la "vida cognitiva pura", de los "procesos cognoscitivos puros". Así se ha legitimado y establecido en la cultura psicológica y pedagógica, y por supuesto, así se ha acuñado en el lenguaje. Pero no se trata de reforzar esta vieja visión del asunto, sino de plantearla de manera diferente. La unidad de lo cognitivo y lo afectivo es evidente en situaciones en que ocurren distorsiones cognitivas como resultado de factores emocionales, que la terapia debe tratar de resolver. Decía C. S. Sluszki: "El proceso terapéutico se orientará a neutralizar el componente de distorsión cognitiva que, inevitablemente, acompaña y perpetúa los efectos de la violencia crónica, y a favorecer la construcción de una historia alternativa de los sucesos que libere a la víctima de los efectos destructivos de la semantización significativa" (1994, p. 368). Pero hay situaciones, quizá no tan fehacientes, en las que puede resultar un poco más difícil descubrir esta unidad dado nuestros viejos hábitos racionalistas de pensamiento. Creo que las metáforas utilizadas por Vygotski para ilustrar las unidades psicológicas de análisis, ayudarían a percibir los grados que debe girar nuestro punto de vista tradicional hasta alcanzar el nuevo encuadre. Él decía que la "unión de las partes" produce una síntesis de características diferentes, como la unión del oxígeno y el hidrógeno produce una sustancia cualitativamente distinta: el agua.

Regresando a la idea de la habilitación, no sólo la cadena compleja de acciones (habilidades) es responsable de una determinada eficacia. También hay que considerar el estilo personal de realización de la habilidad, la seguridad con que se ejecuta, el placer que produce ejercitarla, etcétera. En fin, un sistema de condiciones o eslabones que convergen de forma orgánica en el curso de la solución. Pienso que al hablar de lo cognitivo, debería considerarse su sinergia afectiva y viceversa, porque ambos son engranajes del decurso de una misma vida psíquica. En el caso más extremo, ambos elementos deben ser considerados como las caras de una misma moneda, cuando una queda a la vista la otra subyace. Para decir: esto es una moneda, se supone la presencia de las dos como constituyentes indisolublemente ligados. Decía E. Morin que: "...las cosas han sido tal y como los hombres lo han deseado" (1994, p. 387), y se trata ahora de un deseo diferente: su unidad.

Este punto de vista no tiene porqué estar reñido con la consideración de las partes. o su análisis, esta forma de tratamiento obliga a examinar las partes (lo cognitivo o lo afectivo) como saturadas por el todo —la vivencia— o su organización más compleja: la personalidad. Es muy difícil escapar de la óptica parte-todo, siempre estará presente, pero no a la usanza de antaño. El pensamiento complejo pudiera asumirse como principio teórico metodológico y a la vez como finalidad. La parte no estaría en relación simple con el todo, sino que lo incluiría (principio hologramático), es decir, la parte sería vista como compleja en sí misma, al mismo tiempo que le daría al análisis del todo una óptica aún más rica y de mayor profundidad. La relación parte-todo asume nuevas formas. Al respecto Vygotski (1982) planteaba:

*"... El análisis que divide al todo complejo en unidades... muestra que existe un sistema dinámico de sentido que representa la unidad de los procesos afectivos e intelectuales. Muestra que en toda idea se contiene reelaborada una relación afectiva del hombre hacia la realidad..."* (pp. 21-22).

Y más adelante agregaba:

*"...El propio pensamiento no toma origen en otro pensamiento, sino en la esfera motivacional de nuestra conciencia, la que abarca nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y motivos, nuestros afectos y emociones. Tras el pensamiento se encuentra una tendencia afectiva y volitiva, la única que puede dar respuesta al único 'por qué' en el análisis del pensamiento..."* (Ibíd., p. 357).

Sin embargo, la concepción metafísica aún frena el desarrollo de la psicología y la pedagogía. Todavía los libros más avanzados separan la educación de la enseñanza, porque no se acaba de encontrar la solución a este problema de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. La escuela primaria se ha sentido satisfecha históricamente cuando los niños han aprendido a leer y a escribir, aunque, no se ha hecho suficiente para que de manera convergente con estas habilidades, se desarrollen el interés por la lectura y por la composición escrita. En concordancia con este modo de ver las cosas, los parámetros de calidad, que se han exigido por regla general para evaluar el proceso de formación de estas habilidades han sido eminentemente cognitivos (G. Fariñas, 1999a). Si bien, es la aparición del interés, por ejemplo, por la lectura, la sed de leer y la preferencia por la buena literatura, ya sea artística o científica, lo que corona este desarrollo.

La emoción, el sentimiento, son intrínsecos al proceso de habilitación. Cuando desarrollamos la habilidad para reflexionar y resolver una u otra situación, podemos experimentar sentimientos de capacidad-incapacidad, eficacia-ineficacia, satisfacción-insatisfacción, deleite, recreación y crecimiento espiritual, etcétera, los cuales favorecen u obstaculizan el proceso de realización desde dentro, porque están imbricados en su dinámica, no porque sean factores externos. Por otra parte, para hablar de un verdadero desarrollo de la habilidad hay que tener en cuenta el valor personal (sentido), que esta tiene para el aprendiz. Tener cultura no significa tener simplemente habilidades para muchas cosas. Significa crear un acervo cultural con sentido personal y desde su sentido personal. También quiere decir disfrutar el desarrollo de la habilidades, recrearlas, sentirse satisfecho del crecimiento que estas le permiten, lo cual propicia sentimientos de plenitud y eficacia.

El proceso de habilitación humana a través del aprendizaje, no es precisamente cognitivo o puramente afectivo, por tanto no debe ser abordado como uno u otro. No negaré la dificultad del proceso ni mucho menos pretenderé señalar el camino a seguir, estoy apuntando diferentes alternativas, y especialmente, la vía que adoptada por mí para estudiar las habilidades he denominado: conformadoras de desarrollo personal. En el estudio de estas habilidades (G. Fariñas, 1995), específicamente de aquellas relacionadas con la proyección y organización temporal de la vida cotidiana (M. García y Fernández V., 1997), encontramos entre otros datos, que los sujetos con dificultades para el desarrollo de las habilidades, no sólo tenían limitantes en la orientación y la ejecución de sus acciones esenciales (parámetros de racionalidad, generalización, etcétera), lo cual alteraba su destreza y eficacia. Ellos presentaban además indicadores de insatisfacción con el desarrollo de sus habilidades. Denominé a estos indicadores: calidad

de vida autopercebida, desarrollo autopercebido, conciencia estratégica del tiempo, entre otros. En ese entonces aproveché para hacer legítimo reconocimiento a este tipo de indicadores, cuya naturaleza más compleja expresa la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

Los parámetros y los indicadores psicológicos del desarrollo de este tipo de habilidades deben ser abordados desde la óptica de la complejidad. Ya en el desarrollo de la teoría de las acciones mentales (P. Ya. Galperin) se había hecho evidente este problema de los indicadores complejos. En los experimentos de (L. Yu. Aidarova, 1979), acerca del aprendizaje de la lengua materna, se constataba cómo eclosionaba en los sujetos —no se enseñaba directamente— una sensibilidad refinada hacia el idioma, que era como una especie de intuición educada (conciencia del idioma), lo cual nos hace pensar en características e indicadores psicológicos superiores por el grado de complejidad de su formación —secundarios en la terminología de Galperin. Estos pueden distinguirse de los indicadores cognitivos relativos a la simple adecuación de las respuestas a las tareas de aprendizaje— visión muy peculiar de las teorías positivistas.

En mi estudio de dichas habilidades (G. Fariñas, 1995; G. Fariñas, 2004b; G. Fariñas, 2004c), intenté buscar parámetros e indicadores psicológicos de la naturaleza que vengo apuntando, porque tratándose de este tipo de habilidad, está mucho menos justificado el divorcio de lo afectivo y lo cognitivo. Para mí estos grupos de habilidades (G. Fariñas, 1995) deben ser analizados desde un punto de vista complejo y no simplificador. En mi descripción del grupo de habilidades relativas a la organización de la vida cotidiana, considero el empleo creativo del tiempo, como indicador complejo y además como una de las manifestaciones más importantes del desarrollo de las habilidades organizativas. En este caso no estoy tomando la creatividad como proceso (F. González y A. Mitjans, 1995), la estoy asumiendo como un criterio psicológico sobre la calidad del desarrollo de este tipo de habilidades.

V. A. Vasiliev, V. L. Popluzhny y O. K. Tijomirov (1980) en su estudio acerca de la regulación emocional de la actividad cognitiva, analizaban el surgimiento de sistemas funcionales (cognitivos-afectivos). En este caso lo cognitivo y lo afectivo, fueron analizados como procesos que cooperan entre sí en la constitución de dichos sistemas, pero yo trato de verlos, no como sistemas cuyos componentes sean simplemente cooperadores, sino como unidades de convergencia orgánicamente dinámicos. Lo propuesto por estos autores va dirigido a la reconciliación, no al divorcio de los factores y esto es un punto de vista avanzado. No obstante, entiendo que debe lograrse un nivel superior de integración en el análisis, al estilo de la metáfora del agua, pero sin perder de vista la presencia interna de las partes.

El constructo vivencia no es uno más a añadir dentro del sistema conceptual del enfoque histórico-cultural, sino un prisma a través del cual se debe releer y reestructurar el viejo conocimiento, mirar y construir el nuevo saber psicológico. Las habilidades, ya no deben ser necesariamente analizadas como simples sucesiones de acciones relacionadas con la eficacia de la personalidad y sus procesos, sino como unidades complejas, en cuya orientación intervienen valores, conceptos, emociones, sentimientos, preferencias, y otros, que se amalgaman entre sí para dar lugar a vivencias encaminadas al logro de dicha eficacia. El análisis que hace Vygotski acerca del pensamiento, da la pauta para tales interpretaciones. La consideración del sentimiento o de la motivación en el pensamiento es tan legítima, como la consideración de los pasos de la búsqueda, del razonamiento o del descubrimiento de la solución. La cuestión es que en la realidad ellos no existen separados. Somos nosotros los investigadores, quienes introducimos tales disyunciones, que finamente terminan tergiversando la comprensión sobre la naturaleza de este y otros procesos o fenómenos. Sucede de manera análoga con la relación entre las habilidades para actuar y resolver problemas y las habilidades para comunicarse, puesto que actividad y comunicación forman un sistema dinámico. Cuando una es evidente, la otra está contenida en ella de manera tácita.

Se trata de usar nuevos lentes para releer lo que hemos visto siempre. El término de habilidad tendría que apuntar hacia una visión mucho más compleja de la eficacia humana, que es la que estoy tratando de esclarecer. De hecho, pensar en una habilidad determinada es un acto máximo de abstracción, porque esta realmente siempre estaría mediada por otras, en una gran trama de relaciones responsables también de la eficacia, a la que solemos llamar capacidad. La capacidad, como constructo teórico se refiere al entramado vivencial, tal como vengo apuntando que permite una eficacia generalizada. Las que denominé en otra época como habilidades conformadoras de desarrollo personal, pueden ser entendidas desde este punto de vista. En otras palabras, pueden ser denominadas capacidades conformadoras del desarrollo personal. Dichas habilidades tienen la función de generar una eficacia generalizada, particularmente para aprender a aprender. Su origen resulta de dinámicas de generalización. Son por tanto de naturaleza generalizada y tienen una función generalizante.

Los términos habilidad y capacidad tienen que ver más con su fin: la eficacia, que con sus componentes. Las habilidades son sistemas cuya dinámica de momentos o pasos hace eficiente el comportamiento humano, dinámica que puede estar compuesta de diferentes materias primas, dependiendo de los objetivos y condiciones en que tiene lugar dicho comportamiento. El curso del comportamiento tiene lugar en gran medida a través

de acciones y mensajes, luego entonces la eficacia o habilidad tiene lugar gracias a ambos. Como ya he apuntado, estamos habituados a pensar sobre las habilidades y su formación en términos de acciones y esto hace que amarremos nuestro pensamiento a una sola de las variantes que puede asumir la eficacia o habilidad. Profundizando en la composición compleja de las habilidades —como ya apunté—, no debemos excluir de estas las dinámicas de la comunicación<sup>1</sup>, y esta última no opera básicamente con acciones —aunque estas pueden acoplársele en convergencia orgánica— sino con mensajes trasmisibles en diferentes códigos (verbales o de otra índole).

Según P. Ya. Galperin y sus seguidores, en la etapa verbal, la eficacia del aprendizaje se lograba, enfatizando no las acciones y sus resultados, sino la comunicación del aprendiz con los otros y consigo mismo. La eficacia requiere de la elaboración verbal externa e interna, sustentada en el poder generalizador de la palabra. En este paradigma se hace necesario examinar las transiciones, las interpenetraciones entre la actividad y la comunicación, donde cada una de estas tiene su función en el logro de la eficacia del comportamiento humano, del cual son partes fundantes. El comportamiento humano es en buena medida una expresión compleja de la unidad dialéctica entre la actividad y la comunicación y de estas con la personalidad. Es muy difícil conseguir cierta asepsia en el estudio de las habilidades, aunque estas sean analizadas fuera del ámbito de la regulación personalógica. Es tan legítimo ver el aprendizaje como actividad que verlo como comunicación, por esta razón es imprescindible tener en cuenta a ambos como una unidad sistémica compleja. Si diferentes lectores asumen una postura realmente activa ante la comprensión de un mismo texto científico, no todos seguirán el algoritmo de comprensión de la misma manera, enseguida aparecerán matices en la interpretación, e ideas heterogéneas. Aún cuando exista cierto consenso entre los lectores habrá diferencias y estas van a estar condicionadas precisamente por las vivencias de cada cual, experiencias, preferencias, intereses valores, etcétera. Esto se hizo muy evidente en nuestras investigaciones sobre la actividad de estudio (G. Fariñas, O. González y otros 1987). El término habilidad tal como se define hoy, subraya la visión simplista atomística del aprendizaje. Muchas veces el investigador prefiere el término de habilidad, porque de esta forma este objeto de estudio le parece más tangible. Es natural, es más simple describir una cadena de acciones que una amalgama de sentimientos-mensajes-acciones. Las habilidades hasta hoy han sido entendidas

<sup>1</sup> No podemos identificar actividad y comunicación, aunque ambas son formas de la praxis humana.



como cadenas de acciones, pero esta visión tiene cada vez menor valor metodológico, si de visión integradora se trata.

No obstante, el científico y el profesional siguen teniendo la posibilidad de cortar el pastel por donde más les convenga, pero deben saber discernirlo a conveniencia, a sabiendas de los pro y los contra. Atreverse a asegurar que nunca más será necesario estudiar las acciones participantes en la ejecución de la habilidad, es exagerado, sobre todo para este momento. Tampoco podemos perder de vista como apuntaba Galperin, que las acciones del aprendiz son adecuadas, no una copia de las acciones propuestas por las disciplinas, lo cual siempre da un margen a la consideración personal que realiza el sujeto del aprendizaje al sentido de este para el sujeto. Y esta consideración personal, supone una elaboración integradora de lo afectivo y lo cognitivo.

Subrayo mi proposición de buscar parámetros e indicadores psicológicos de tipo integrador (enfoque vivencial), que expresen la convergencia única de lo cognitivo y lo afectivo y la elaboración que el propio sujeto del aprendizaje hace de la experiencia adquirida. En los indicadores psicológicos: flexibilidad-rigidez, personalización (originalidad), típicos de los procesos creativos, es patente la unidad de lo cognitivo y lo afectivo. Estamos mencionando indicadores de corte integrador o complejos. Tal como señalan F. González y A. Mitjans (*Ibid.*), la creatividad es un proceso de la personalidad, por esta razón no debe ser vista como proceso disyuntivo: cognitivo o afectivo. La alternativa de los parámetros e indicadores vivenciales, es una manera de reconocer aquí la proposición compleja, personalológica acerca de este problema y también la búsqueda de una solución. La personalidad, es uno de los constructos más patentes de unidad cognitivo-afectiva, es su nivel de organización más complejo.

La personalidad entre otros condicionantes, posibilita que un sujeto sea más hábil que otro. Esto se hace más comprensible si pensamos en el principio hologramático que nos plantea la teoría de la complejidad y que Vygotski expresa tan claramente en su obra. En otras palabras, en la parte se expresa el todo. En este caso estoy asumiendo a la personalidad como el todo y a la habilidad como la parte. A mi juicio, es por eso que este autor plantea la necesidad de tener en cuenta las unidades de análisis en la investigación. Estas son unidades complejas y en consecuencia tienen que hacer converger dinámicamente, el todo en la parte. También el lenguaje nos traiciona porque hablamos de habilidades y de capacidades cuando debíamos hablar de sujeto hábil y sujeto capaz. No solo estamos apegados a los viejos hábitos de pensamiento, el lenguaje también nos atrapa en la comprensión y expresión de la realidad. Analizando la ciencia desde las exigencias del pensamiento complejo debemos hablar principalmente del

sujeto y de cómo su personalidad y otras condiciones lo habilitan para hacer o decir una u otra cosa. No quiere decir que no podamos aludir a la habilidad como unidad abstracta y simple, sino que va perdiendo el sentido tal alusión y estudio. Es probable que este enfoque simplificador haya cumplido casi todo su cometido. Pienso que ahora es menos necesario.

La escuela se ha ocupado a lo largo de su historia más del aprendizaje que del desarrollo, a veces lo último parece hasta un enigma indescifrable para la institución escolar que se rige más bien por metas alcanzables en plazos impacientes: trimestres, semestres o años académicos. Medibles preferiblemente de manera directa e inmediata. Los conductistas identificaron el aprendizaje y el desarrollo y pienso que esto creó más confusión sobre el asunto. Lo cierto es que ambos, aunque ligados por lazos intrínsecos, han permanecido bastante desvinculados en la práctica pedagógica. Quizá tratando de acercarlos y de resolver esta dicotomía, los especialistas en educación y desarrollo han comenzado a hablar de aprendizaje desarrollador.

Las habilidades o capacidades que he llamado conformadoras del desarrollo personal, las cuales considero como los cimientos del aprender a aprender, están en la base de los dos mecanismos más importantes de intercambio de experiencia que tiene la persona: la actividad y la comunicación. Ambas dinámicas (actividad y comunicación), constituyen el entramado complejo de relaciones en la situación social del desarrollo. También, en constructos más instrumentales, como el de zona de desarrollo próximo se evidencia la proposición de que la actividad y la comunicación puedan ser manipuladas, a fin de operacionalizar una influencia educativa de gran alcance para el desarrollo del educando. Los sistemas de tareas utilizados para ampliar las zonas de desarrollo próximo incluyen generalmente tareas de actividad y comunicación.

Ha sido necesario redefinir de manera flexible los contornos del término habilidad, despojarlo de su tradición conductista o cognitivista para poder adoptar una visión más integrada e integradora de este tipo de dinámica. En lo tocante a las habilidades conformadoras del desarrollo personal, a las cuales me referí aquí, tendríamos dos alternativas de acuerdo con su carácter complejo. La de continuar llamándolas así, pero adoptando el punto de vista vivencial o adoptar el término capacidad, que siempre tuvo esta connotación de complejidad. Si adoptamos continuar con el mismo término cuando hablemos de ellas, e inclusive de los hábitos<sup>2</sup> no estaríamos pensando solamente en acciones eficientes en alguna medida, sino en

<sup>2</sup> Hábitos, como la instauración automatizada de las diferentes formas y niveles de eficacia que acunían nuestro estilo personal.

dinámicas que, sustentando la eficacia del sujeto (aprendiz) en su comportamiento y desarrollo integran: la actividad, la comunicación, las motivaciones o los intereses, los valores, los sentimientos. La habilidad no queda reducida, por tanto, a las cadenas de acciones (motoras, perceptivas, mentales). Ella abarca, como sistema complejo que es, a los diferentes componentes o momentos que hacen eficaz el comportamiento humano, en sus diversas formas de expresión. Reitero que la habilidad no es para mí un término microscópico; atomístico, sino macroscópico e integrador, por eso propongo abordarla desde una óptica vivencial, no intelectualista.

Como ya vimos, la personalidad contribuye a tornar al sujeto capaz. La capacidad pertenece al sujeto, no existe en otro soporte que no sea este. Este punto de vista nos lleva a resolver el divorcio teórico y metodológico entre los estudios acerca de la autorregulación psíquica y la autorregulación personalógica. Dicha división expresa también el divorcio entre el todo y sus partes, en el estudio de los procesos que intervienen en la educación y el desarrollo. Si decidimos estudiar la parte, tenemos que buscar la manera de transparentar el todo a través de esta. Es el camino que propone la teoría de la complejidad como parte del estatuto para la ciencia en la nueva era del conocimiento. También el camino que dejó cimentado Vygotski y que no todos los investigadores siguieron. Galperin recapitulando su notable obra, llamaba la atención al final de su vida, sobre la necesidad de continuar profundizando el lugar de los procesos afectivo motivacionales en el aprendizaje y por ende, en la teorización sobre este. No podemos culpar a los investigadores de antaño por una forma de ver la realidad que reinó en todas las ramas del saber científico, entre otras. Se trata ahora de responder a las demandas de los nuevos tiempos. Esta es, la del saber complejo.

Sería necesaria la formulación de una nueva teoría del aprendizaje, que integre lo mejor del pensamiento científico producido hasta la fecha. Una teoría, o quizá una metateoría, que fuera partícipe de enfoques de complejidad. La mayoría de las teorías del aprendizaje han evitado su referencia a la personalidad y se han quedado en el plano del sujeto como nivel de análisis. Se trata de pasar a un plano superior de elaboración teórica, o mejor, teórico metodológica. Una de las vías para abordar el aprendizaje como dinámica compleja de la personalidad, puede residir en la consideración de los procesos creativos (emergentes), que ocurren en el sujeto durante dicha actividad. Desconsiderarlos lleva en cierta medida, a descarnar o abstraer el aprendizaje del aprendiz como sujeto activo y como personalidad. Sin embargo, es la concepción descarnada del aprendizaje, la que nos presentan hasta hoy, no pocas teorías en este campo de estudio. Los editores de libros sobre teorías del aprendizaje trataron de descontaminar sus obras, de todo aquel conocimiento que tuviera que ver con la personalidad

como nivel de autorregulación. Sin embargo, es prácticamente imposible formular una buena teoría de la personalidad desconociendo cómo el sujeto aprende. En las teorías de la personalidad encontramos una fuente de conocimiento implícito o explícito importante, acerca del papel de los procesos afectivo motivacionales y volitivos en la vida de una persona, la cual implica de una forma u otra al aprendizaje. Las teorías de la personalidad encierran en sí mismas un conocimiento complejo sobre las personas. Además de Vygotski y los psicólogos de la gestalt, fueron los personólogos quienes más utilizaron este tipo de saber, aunque después cayeran en la trampa de las hiperbolizaciones, que constituyen una manera de simplificación de la realidad.

Se trata del sujeto capaz, del sujeto hábil y del lugar de la personalidad en la determinación compleja de la eficacia del sujeto.

## DINÁMICAS DEL APRENDER A APRENDER

La complejidad del saber contemporáneo conjuntamente con las exigencias sociales actuales, abren nuevas perspectivas a la cultura en el campo de la educación y del desarrollo humano. Tales condiciones exigen independencia, autogobierno<sup>1</sup> y determinado grado de conciencia del aprendiz<sup>2</sup> para emprender un desarrollo sostenido a la altura de los requerimientos socioculturales. Entre estos cuenta, la necesidad de asimilar métodos de trabajo abiertos o flexibles que puedan lidiar con la incertidumbre. Hoy se habla de la educación permanente, lo cual demanda en buena medida la autoeducación. La necesidad de aprendizaje autoorganizado no es nueva, esta ha acompañado al hombre a lo largo de la historia de la cultura. Los autodidactas siempre han sido un ejemplo al respecto. Pero se hizo más evidente y decisiva en una época como la actual, cuando las personas precisan más saber buscar y organizar el conocimiento fuera de la academia que asimilarlo acabado dentro de esta. Urge la ejercitación de un aprendizaje que propicie el inicio de otros nuevos, y en ellos un entendimiento, como dice (F. Savater, 1999) para:

- Procesar la información (hechos y mecanismos primarios de lo que sucede fuera de nosotros y en nosotros):
- Reflexionar sobre la información, jerarquizar su importancia significativa y buscar principios generales para ordenarla.

<sup>1</sup> La educación a distancia es un ejemplo bien claro de respuesta a estas exigencias.

<sup>2</sup> También en el maestro.

- Vincular el conocimiento con los valores, intentando establecer cómo vivir mejor de acuerdo con lo que sabemos.

De un aprendizaje capaz de manejar la incertidumbre que producen las cadenas de conocimientos y los conocimientos encapsulados (A. Courtoisie, 2000), entre otros fenómenos de la producción del saber que ocurren en la actualidad. No menos crucial es la necesidad de un aprendizaje que contribuya al desarrollo de un sujeto, “co-creador activo en la construcción de un sistema organismo-entorno” (M. Quintela, 2000, p. 23). Además un sujeto que se identifique a sí mismo con estilo único e irrepetible (personalidad) en la construcción de dicho sistema, para que no se desoriente en la extensa trama de saberes y la asuma con sentido crítico. Esta visión personal crítica es tan importante como el aprendizaje abierto, es una afirmación de la identidad en sentido completo, pues como dije al referirme a la situación social de desarrollo, la construcción activa del conocimiento está atravesada por la construcción de la propia identidad sociocultural (nación, clase social, grupo familiar, étnico, etcétera).

La promoción de estos aprendizajes en la educación masiva, no perdonaría un abordaje exclusivamente empírico, pues en este caso los errores se pagan más caro que cuando se trata de grupos pequeños o de élites. La teorización tiene entre sus funciones coadyuvar a la orientación de los juicios por mejores derroteros, sobre todo si cumple los requerimientos epistemológicos actuales, de ofrecer una visión del desarrollo humano sistémica y dinámica. La teoría otorga rigor a la toma de decisiones sobre estos problemas. El peligro de un gran caos en una educación como la apuntada se hace más probable, al no existir el control de forma tan palmaria como en la enseñanza tradicional, francamente centrada en el gobierno del maestro. Por una parte, el alumno puede desorientarse y por otra el profesor puede juzgar con mayor ligereza el proceso y los resultados del aprendizaje.

Estamos ante una gran oportunidad para, estudiar y fomentar a la vez, el desarrollo de la autoorganización y de la responsabilidad personal<sup>3</sup> en el aprendizaje. En este capítulo si bien no propongo una teoría, trato de reflexionar cuáles pudieran ser las bases para su construcción. Entre los rasgos distintivos primordiales de la teorización propuesta, no pudiera faltar el saber engranar dinámicamente las tramas culturales-sociales y subjetivas (intersubjetivas-intrasubjetivas) del desarrollo humano, logrando así una perspectiva integradora, no psicologizante de este, a los fines de su estudio y promoción. Dicha teoría para responder a las exigencias epistemológicas planteadas, tendría que entrañar una concepción más cabal y holística de

<sup>3</sup> Ambas expresan la unidad (vivencia) de razón-motivación-afectos.

las relaciones entre cultura, educación y desarrollo humano tanto personal como social, lo cual implicaría:

1. Valorar la cultura como condición constituyente de la subjetividad humana. La educación<sup>4</sup> como una de las expresiones culturales más importantes y como promotora principal del desarrollo.
2. Explicar las relaciones complejas entre educación y desarrollo personal-grupal así como sus características. Pensar nuevas formas y vías para la dirección de ese proceso.
3. Tener como punto de mira, el desarrollo de la personalidad. Es decir, asumir por una parte el desarrollo del sujeto como un todo, no sus procesos aislados. Por otra, ponderar desde esta mirada los aspectos estilísticos del mismo, sus intereses, preferencias, etcétera.
4. Profundizar en el estudio de las dinámicas sociales y personales, implicadas en la construcción de la mente humana, durante los procesos culturales de cooperación en la educación.

### **Las dinámicas del aprendizaje**

Si examináramos la historia de la teoría del aprendizaje y del desarrollo humano —salvando las diferencias entre los autores—, pudiéramos descubrir además de una gran variedad de ideas, ciertos acuerdos tácitos entre los autores acerca de dinámicas personales-sociales presentes en el aprendizaje. Las teorías clásicas dejaron en su legado huellas, tras las cuales debía desandarse el camino a fin de desconstruir y reconstruir la visión de este. Entre las ideas de consenso están la presencia de las siguientes dinámicas:

- El aprendizaje como proceso de resolución-planteamiento (ejecución) de problemas<sup>5</sup>.
- La expresión o la comunicación y su papel en los procesos de comprensión y conservación en la memoria histórica personal, a la par que la ejecución de tareas<sup>6</sup>.
- La comprensión de significados y sentidos.
- El ordenamiento temporal del aprendizaje en momentos o etapas de toma de decisiones y consecución de metas.

<sup>4</sup> Incluye la autoeducación.

<sup>5</sup> Esta forma de ver el aprendizaje fue una constante en los experimentos desde los comienzos de la historia de la psicología, aún en aquellos casos en que se experimentó con animales.

<sup>6</sup> Como actividad y comunicación.

Estos cuatro grupos de dinámicas fueron abordados cuidadosamente por algunos investigadores que buscaban sobre todo las interrelaciones que se producían entre dichas dinámicas en el curso del desarrollo ontogenético. Autores como P. Ya. Galperin realizaron estos estudios con un fin eminentemente metodológico, es decir, buscando una mejor vía para estudiar la mente humana durante el proceso de desarrollo. N. F. Talizina entre otros seguidores de este autor, en un intento de corte más cibernético, trató de aplicar el enfoque galperiniano a la dirección de la actividad de aprendizaje. Estos y otros investigadores próximos a la teoría de la actividad, como V. V. Davidov con sus trabajos sobre el desarrollo del pensamiento teórico, I. I. Iliarov, V. Ya. Liaudis, con los suyos sobre la autoorganización de la actividad de aprendizaje, enriquecieron esta visión y esclarecieron de alguna manera la complejidad de ellas. Cada uno de ellos, como cualquier otro autor, tuvo limitaciones en sus estudios, puntos ciegos en la concepción, etcétera, pero la crítica no es la finalidad en este momento<sup>7</sup>.

He identificado las cuatro dinámicas referidas más arriba, como habilidades conformadoras del desarrollo personal (G. Fariñas, 1993, G. Fariñas, 1995<sup>8</sup>), porque considero que están en el centro de los aprendizajes relevantes o desarrolladores. No por gusto las diferentes teorías de aprendizaje las han abordado de una u otra forma. El propósito específico en el presente capítulo sería mostrar, desde mi punto de vista, cómo la consideración de las dinámicas mencionadas puede servirnos como sustentación de una teoría del aprendizaje más elaborada aún (teoría del aprender a aprender), aplicable a situaciones que exigen un nivel de independencia y de autoorganización superior del aprendiz (la enseñanza tutorada, la enseñanza a distancia y otras). La consideración de las habilidades conformadoras del desarrollo personal, no es otra cosa que mi interpretación del enfoque de estos autores y la continuidad que propuse darles en mis trabajos desde mediados de la década de los ochenta. Profundicé en el engranaje de las cuatro dinámicas, no desde la óptica de una experimentación racionalista, como hicieron tradicionalmente los autores referidos. En ese estudio procuré un análisis vivencial dirigido básicamente a los aspectos funcionales —sin olvidarme de la estructura—, con la finalidad de esclarecer cuáles pudieran ser las vías para valorizar el aprendizaje autoorganizado, sobre todo en estudiantes de edad juvenil o adulta que son los que participan en formas

<sup>7</sup> Para mayores explicaciones al respecto ver mi trabajo *Toward a Hermeneutical Reconstruction of Galperin's Theory of Learning* referido en la bibliografía.

<sup>8</sup> En estos trabajos, argumento por qué fueron denominadas así.



de enseñanza más libres como las que apunté anteriormente. Por supuesto, estas dinámicas pueden comenzarse a fomentar desde temprano en la infancia. Se requiere en todos los casos, tener en cuenta las tareas propias de cada edad y las regularidades del desarrollo ontogenético, en ambos casos según la cultura en que se enclava el sujeto estudiado.

## Las configuraciones

En consonancia con todos los requerimientos estudié la conjunción sinérgica de las cuatro dinámicas, que se produce de manera única e irrepetible en cada sujeto, razón por la cual, no podemos esperar una descripción o explicación estándar o lineal de las mismas. Pudiera haber tantas asociaciones diversas entre esas dinámicas como personas hay, pero sería constante la presencia de las cuatro dinámicas en algún grado de sinergia. Unas pudieran tener mayor o menor peso que otras, ser más o menos conscientes, pero todas estarían siempre presentes, participando de la integración de la estrategia de aprendizaje como una trama integrada por las cuatro dinámicas. Estas quedaron definidas en cuatro grupos fundamentales:

- Grupo I. Planteamiento y consecución de metas (organización temporal de la vida).
- Grupo II. Comprensión y búsqueda de información.
- Grupo III. Expresión y comunicación.
- Grupo IV. Planteamiento y solución de problemas.

En mi libro *Maestro, para una didáctica del aprender a aprender* (2004), trato en detalle las características de cada uno de estos grupos de habilidades y las condiciones relativas a su combinatoria en el aprendizaje. En la realidad existen diferentes combinaciones en el “montaje personal” de las estrategias, pero no hay verdaderos estándares en la habilidad humana. Aún las acciones más sencillas, tienen al menos, la diferencia del tiempo y la intensidad del temperamento, el grado de refinamiento gestual propios de cada persona, etcétera. En consecuencia, no se espera que el psicólogo educacional y el maestro, estimulen comportamientos homogeneizantes. Por ejemplo, no todas las personas comprenden por igual el mismo texto escrito, y puede haber aún mayor variabilidad, cuando las fronteras entre los conceptos no están necesariamente bien definidas. Es el caso de la comprensión de valores como el amor, la amistad, entre otras situaciones. La estructura y el funcionamiento de las dinámicas de aprendizaje pueden variar de una persona a otra, en diferentes condiciones. Estas variaciones se expresan tanto en “el montaje” de los grupos de habilidades que hace cada sujeto a modo de estrategia, como en los

parámetros e indicadores del desarrollo, todo lo cual imprime el sello personal al desarrollo.

## Parámetros e indicadores del desarrollo

Los parámetros e indicadores del desarrollo de las habilidades tratadas aquí son expresión particular de los tratados en capítulos anteriores. Los indicadores de *sistema* no solo se manifiestan de la manera ya descrita, sino que se amplían a la relación sinérgica entre los cuatro grupos de habilidades, a la relación sinérgica entre los diferentes *locus* de realización, etcétera (ver el libro citado). Los indicadores de internalidad, se amplían a las motivaciones de los sujetos por su autodesarrollo, por tanto nos permiten en mayor medida caracterizar cómo las actitudes de estos obedecen a necesidades para cumplir exigencias externas, exigencias intrínsecas a su propio desarrollo o a ambas. La tendencia de autoorganización y la del autodesarrollo se implican mutuamente.

Los indicadores de eficacia se extienden a la auto ampliación de las zonas de desarrollo próximo, generadas gracias a la autorregulación del desenvolvimiento personal-profesional-ciudadano, etcétera. En este caso la posibilidad de desarrollar capacidades abiertas (F. Savater, 1995), implica saber mantener apertura a nuevas experiencias en el aprendizaje (aprender a aprender). Esta es la forma en que el desarrollo pudiera ser continuo y autogenerado. Los indicadores de historia expresan aquí la consistencia del desarrollo autogenerado por los sujetos. La flexibilidad y la apertura del sujeto a la experiencia adquieren en nuestra época un papel singular. Por otra parte, estas habilidades organizadas a manera de estrategias sustentan el estilo de vida del sujeto. Como ya he mencionado los hábitos de lectura (crítica y creativa) engranados con la práctica de la vida cotidiana, traman el autodesarrollo, pues dan nacimiento permanente a la experiencia. El establecimiento de un estilo personal de vida fundado en valores, intereses, hábitos y capacidades de la naturaleza apuntada cimienta la identidad personal. Como señalé de alguna forma en capítulos anteriores, un estilo de vida colmado de actividades enriquecedoras tiende a fomentar el desarrollo humano. En forma similar los indicadores relativos al refinamiento del desarrollo, encuentran su expresión peculiar en las habilidades conformadoras de desarrollo personal. Las estrategias y los estilos de vida también pueden ser sutinizados, por ejemplo, en cierto gusto para organizar o engranar subjetiva y objetivamente, los tiempos y espacios sociales e íntimo personales.

Todas estas habilidades juegan un papel fundamental en la energización de la vida cotidiana de los sujetos del desarrollo. De modo que los

indicadores relativos al parámetro energía tienen aquí especial importancia (ritmos de vida, capacidad de resistencia ante la variedad y carga de actividades, entre otras), no tanto como expresión de características temperamentales sino gracias a la administración racional —indicador de eficacia— de la energía física-subjetiva. Recordemos el caso del sujeto lento, pero de alto nivel de motivación y autorregulación que se podía equiparar en energía a un sujeto temperamentalmente rápido, pero no tan motivado y de procesos volitivos poco desarrollados.

El desarrollo de las habilidades conformadoras del desarrollo personal no transcurre en forma monolítica, por tanto los indicadores pueden presentar contradicciones entre sí. Es primordial como parte de la epistemología apuntada, el estudio de las configuraciones personales de las estrategias, como expresión de la interrelación dialéctica de lo general y lo singular. Algunos sujetos pueden mostrar eficacia y refinamiento solo en determinadas tareas o situaciones de autodesarrollo, mientras que otros tienen un espectro más amplio de realización atendiendo a estos indicadores. La organización de los indicadores es ilimitada dada la diversidad de sujetos. El estudio de las llamadas configuraciones de la personalidad (F. González, 1997), debe tener en su base, entre otros aspectos, la autoorganización de estas habilidades estratégicas, por su papel central en la autorregulación del desarrollo de la personalidad. El desarrollo de la autorregulación, es considerado como indicador de madurez y de aprovechamiento de las zonas de desarrollo próximo. Las habilidades tienen un peso importante en los procesos de autorregulación, sobre todo en su modelo de realización. La autorregulación es una de las conquistas más importantes del desarrollo humano, porque le permite al hombre desempeñarse sin necesidad de lazarillos que lo acompañen. No obstante, es a partir de la cooperación, del intercambio sistemático con los otros, que la persona consigue esa independencia intrínseca en todo proceso de autorregulación, lo cual no tiene que separarla de los otros. Lo distintivo en el hombre es el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos. Con razón A. Machado hablaba de “la otredad de lo uno”.

El desarrollo como impacto edificante del aprendizaje conserva, y sobre todo acuña, las mejores adquisiciones en aras de la autorregulación. El desarrollo tiene que ver más, con el nacimiento de libertades responsables, inteligentes y funcionales, que con huellas de conocimiento efímeras y de corto alcance. Se pueden aprender procedimientos de pensamiento, pero el impacto en el desarrollo resultante de este aprendizaje, se tiene que colocar mucho más allá de este último. Por eso se ha comenzado a hablar de aprendizaje desarrollador, a fin de no escindir ambos procesos y también de diferenciar, entre las adquisiciones enjundiosas y los efectos breves o no relevantes de una determinada adquisición.

Las habilidades que logran marcar el desenvolvimiento de la personalidad, son aquellas que permiten constituir verdaderas estrategias de desarrollo. Para ser estratégicas las habilidades deben reunir, al menos tres requisitos: **Primero**, tener un determinado grado de generalización, es decir, posibilidad de transferir la experiencia a una gama amplia de situaciones, en las que está comprometido el logro<sup>9</sup> del desarrollo de la persona. Contrariamente a la opinión difundida, el desarrollo de aptitudes generales de la mente permite mejor realización de las tareas especializadas (E. Morin, 1999b), lo cual fue ampliamente demostrado en las investigaciones de los autores histórico culturalistas que seguían la línea de la teoría de la actividad. **Segundo**, ser de segundo orden, quiere decir, poder desdoblarse y funcionar como una conciencia doblada (sé que sé y sé cómo puedo actuar y comunicarme). En otras palabras, servir a los fines del aprender a aprender más que del aprendizaje primario. Puedo comprender una situación, pero a la vez comprender que la comprendo y por qué lo logro. Y lo que es quizás más importante, puedo tener bajo mis riendas ese proceso. **Tercero**, ser abiertas, incorporarse al curso del desenvolvimiento humano para propiciar desarrollos ulteriores.

Ese desdoblamiento permite por una parte establecer un punto de mira, una atalaya desde donde visualizar nuestra propia ejecutoria en todos sus eslabones: desde la orientación hasta el control, de manera global y en consecuencia ampliar el potencial de desarrollo personal. El desdoblamiento, al dar acceso a nuestro interior, al descubrimiento de nosotros mismos, posibilita también la autoeducación (autorregulación). Esta perspectiva de nuestro crecimiento, funciona como un circuito recursivo, también en forma de espiral o bucle. Las habilidades conformadoras del desarrollo personal, pueden considerarse dentro de este tipo de habilidades. Por esto uno de los indicadores específicos de su desarrollo, es la toma de conciencia de su estructura y funcionamiento y otro su amplia transferencia a las más diversas situaciones de la vida. (F. Savater, 1995) hablaba de capacidades cerradas y abiertas, para él las primeras eran aquellas que "podían llegar a dominarse por completo", mientras que las segundas eran "de dominio gradual y en cierto modo infinito". El éxito del aprendizaje cerrado es ejercerlo olvidando lo que se sabía; mientras que el éxito del abierto es ser cada vez más conscientes de lo que queda por saber. El aprendizaje sobre el aprendizaje, es capaz de generar tanto capacidades abiertas como cerradas, el aprendiz es consciente de cuándo es necesario uno u otro aprendizaje.

<sup>9</sup> Cuando hablo de logro no lo igualo al éxito según su significado en occidente, puede ser el logro de la espiritualidad.

O sea, sabe asumir el aprender a aprender como una estrategia. Para lograr esta toma de conciencia es necesario un mirador: la conciencia de la conciencia.

## Las aplicaciones

Si viéramos el desarrollo de las estrategias desde la perspectiva de su dirección a través de la educación y no de su ocurrencia más espontánea pudiéramos apreciar en su lectura, etapas o momentos en que unos indicadores pudieran predominar de sobremanera en relación con otros. Esto pudiera hablar de que el desarrollo atraviesa por alguna etapa de afirmación, que requiere del énfasis de algún tipo de condicionante externo o interno del otro polo, o también que ha habido un estancamiento en ese sentido. No obstante, hablando en términos de una armonía necesaria, la entrada en juego del otro polo del condicionante (subjetivo-objetivo, personal-social), no debiera retrasarse en un plazo largo. La educación de estas habilidades requiere una conjugación de situaciones y tareas muy particulares en el diseño curricular. Sin embargo este se ha visto, en no pocas oportunidades, gobernado por el paradigma de la simplificación. Esta operatoria tradicional del instrumental pedagógico, está reñida con la complejidad de los procesos estudiados aquí, de modo que solo contribuiría a su caricaturización. Es preciso un cambio de modelo actual del diseño curricular por otro que se avenga con las exigencias del pensamiento complejo en las ciencias del desarrollo humano, como las inferidas del presente capítulo. La incapacidad de reconocer, tratar y pensar la complejidad es analizada por (E. Morin, 1999), como un resultado del sistema educativo, pero oriundo del sistema organizativo de las ciencias.

Es imposible hablar de las aplicaciones sin tratar el papel del maestro en esta empresa. Para ello el maestro tendría que sumarse masivamente a otra lógica que no es la prioritaria en el mundo actual. Sin embargo, todavía reina la misión de disolver la complejidad de las apariencias para revelar la simplicidad oculta de la realidad (E. Morin, 2000). El maestro como gestor del desarrollo humano tendrá que trabajar por un principio organizador de carácter sistémico que permita articular conocimientos diversos, para poder cumplir esos fines de revolución educacional. A mi modo de ver esta es la mejor salida que pudiera tener el maestro integral que se está formando en Cuba para la enseñanza media. Pienso que la determinación de formar un maestro de esta condición está anticipando ya la solución, el problema es ahora de tiempo. Es preciso pulir esa idea, ver sus sutilidades. Magisterio y maestro irán más temprano que tarde por estos derroteros. Considero que formar al maestro en la idea de propiciar el aprender a aprender,

si bien estoy segura de que no es la solución completa al problema de la educación y menos al problema de la educación de los maestros, creo que pudiera ser un buen comienzo. Se trata en este caso no de "recetas de cómo aprender mejor", como esas que aparecen en los libros de consejo —muchas de ellas, por cierto, muy interesantes—, sino de propiciar la visión y la práctica integradora, lo cual se logra invirtiendo el sentido de las disciplinas académicas:

**Primero:** A la escuela no se iría a aprender todo lo aprendible. A la escuela se iría a lograr el hábito para aprender a aprender todo lo aprendible que vaya siendo necesario para el desarrollo. La escuela más que una biblioteca, debiera ser un escenario para el debate y el hacer colectivo e individual tutorados. El aprender a aprender marcharía en pos de un conocimiento integrador, para lo cual se requiere la segunda consideración que hago a continuación.

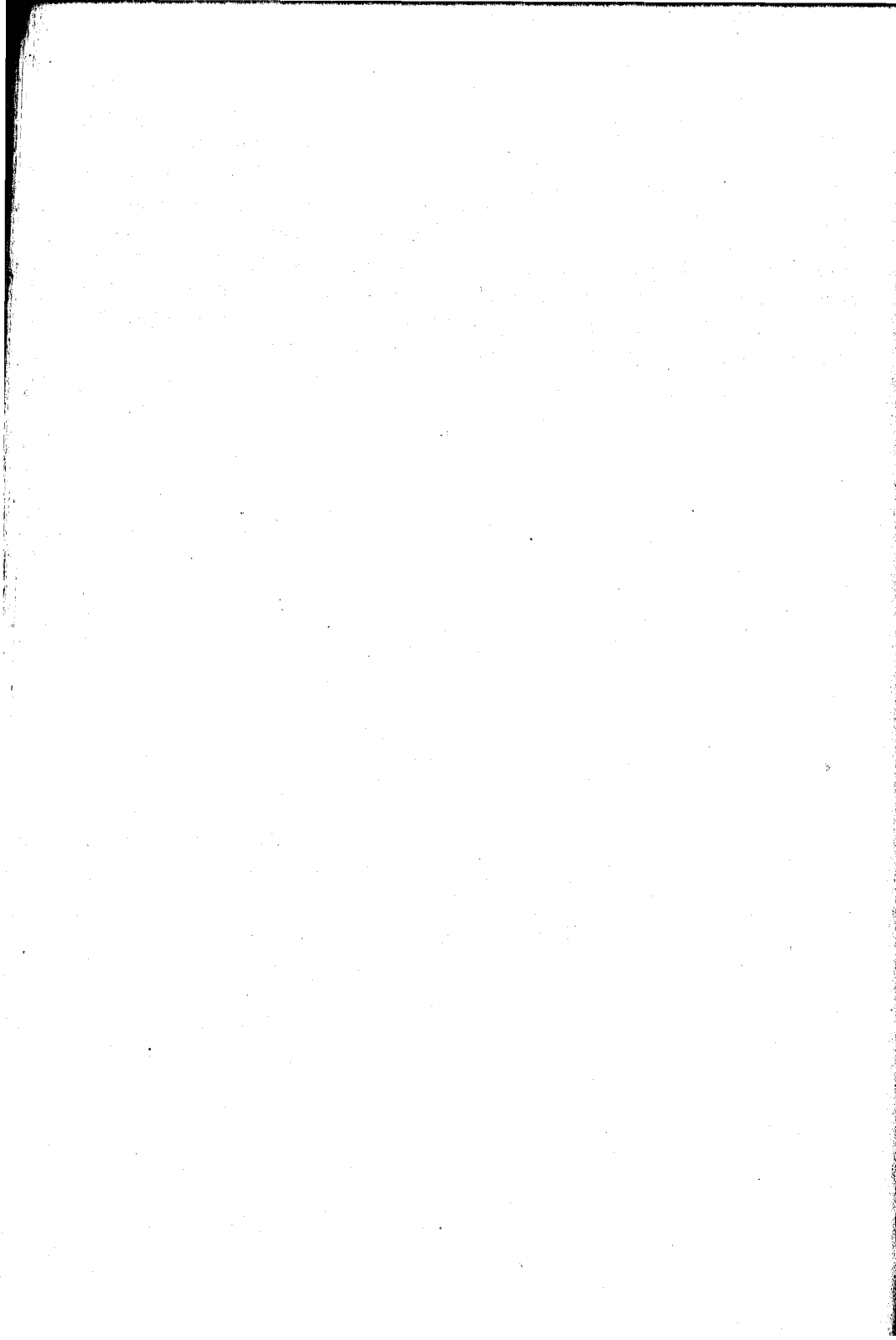
**Segundo:** Se trata de partir de la complejidad, no de ir de lo simple a lo complejo como en la enseñanza tradicional, según P. Ya. Galperin, V. V. Davidov, E. Morin, entre otros promotores de este modo de pensar en las ciencias de la educación. La investigación educativa sobre el desarrollo humano ha probado cómo se generan así estereotipos en el conocimiento, que obstaculizan el desarrollo en el sujeto promedio.

## **El futuro de la teoría del aprendizaje**

Los derroteros de la teoría del aprendizaje en la actualidad, a mi juicio, debieran ser aquellos de la teoría del desarrollo humano y sus exigencias socioculturales. Volviendo a los planteamientos del inicio de este capítulo, la epistemología a seguir apuntaría a la integración de lo más valioso de la teoría precedente, visto ahora al servicio del aprendizaje de segundo orden (aprender a aprender). Aprendizaje que siguiendo las condiciones actuales de progreso científico, técnico, artístico, etcétera, sería el más capaz de sustentar el desarrollo permanente del sujeto, que requiere la sociedad para su avance. No es por gusto que en este libro ambas concepciones se dan la mano, pues paso de las consideraciones del aprendizaje —enclaustrado desde hace decenas de años en la academia y sus fronteras inmediatas— a uno que la trasciende, sin rechazarla, para ascender a la cultura y al enraizamiento cultural del sujeto, que no puede realizarse de otra forma que no sea la de su desarrollo personal-social.

Valga redundar en la importancia de distinguir y a la vez compenetrar el aprendizaje y el desarrollo humano. Un determinado enfoque sobre el aprender a aprender y sus dinámicas como el que he presentado aquí,

podiera ser considerado como alternativa para sustentar la dirección de un buen desarrollo humano. Este pudiera ser aquel que integra armónicamente en su expresión distintos indicadores de calidad como los tratados en este libro. Solo he pretendido dar una alternativa para pensar sobre estos problemas. Queda pendiente el estudio de las dinámicas tratadas desde un punto de vista más fenomenológico, desde aspectos relacionados con el imaginario del sujeto. Igualmente sería conveniente ampliar el estudio a comunidades de aprendizaje donde estas estrategias se pudieran potenciar. Ambos tipos de estudio permitirían profundizar la comprensión y explicación de las dinámicas tratadas. No obstante, estos vacíos pudieran quedar como nichos de investigaciones futuras, no necesariamente para mi realización.





### PARTE III

## AGENTES DEL DESARROLLO CULTURAL: EL MAESTRO

*L*a problemática del desarrollo del maestro es contenido inevitable en una agenda sobre el progreso social. Una sociedad con altas exigencias desde el punto de vista cultural, requiere pensar en la formación de los maestros. La concepción de estos como actores del desarrollo cultural debe alejarse de los fundamentos tecnicistas que, sobre su formación, imperan todavía en el mundo. Esta visión del maestro es una de las razones por las que hoy se debate acerca del desarrollo del maestro, como investigador e intelectual y una de las motivaciones principales de los capítulos que vienen a continuación. El maestro es una de las figuras principales en toda agencia de desarrollo sociocultural intencionado. El desarrollo de un país se puede conocer en parte, por el desarrollo sociocultural de sus maestros, por la posición de respeto que estos ocupan en la sociedad. A la tradición magisterial en Cuba estuvieron vinculados los pensadores más relevantes de la nación, quienes ejercieron la profesión o la enriquecieron con un valioso ideario, siempre arraigado en la cultura. Es por tanto consecuente una reflexión de esta naturaleza, adecuada a los tiempos que corren. Esto es en parte lo que pretendo en esta sección del libro.

Presento además, en otro plano de análisis, un estudio de comportamientos particulares que son emblemáticos del maestro tradicionalista o didactista como lo hemos llamado. Pienso que las prácticas estereotipadas del maestro tradicional —las cuales detienen su desarrollo como persona y el ejercicio de un papel profesional más humanizado—, deben ser estudiadas en aras de su superación. La particularización de requisitos de la educación expuestos en el libro para la formación futura de maestros es un tema que no se puede pasar por alto, con independencia de las

*controversias o discrepancias que pueda provocar. Sin embargo, no pretendo dar indicaciones de naturaleza tan específica para producir el cambio, pues no creo mucho en la generalización estandarizada de las experiencias en el campo del desarrollo humano. Solo daré datos concretos sobre el desenvolvimiento de los maestros que pudieran, en alguna medida, servir de referencia para el debate sobre la transformación de la educación de maestros.*

## *ACERCA DEL DESARROLLO CULTURAL DEL MAESTRO*

**E**n la década de los ochenta, la Organización Internacional del Trabajo comenzó a discutir en sus foros, la creciente aparición de síntomas psicológicos en los maestros, que los hacían solicitar largas licencias de trabajo, incluyendo los profesores jóvenes de reciente incorporación. En un período de veinte años ese tipo de síntoma ha pasado a ocupar en el mundo uno de los primeros lugares, compitiendo con los habituales de antaño (problemas circulatorios, de voz y otros). El llamado "malestar del docente" cuenta ya con bastante espacio en la literatura que trata sobre la vida actual de los maestros. Desde esa propia década hasta el presente, se han realizado no pocas investigaciones acerca de las creencias, concepciones y pensamiento de estos, pretendiendo encontrar los patrones subjetivos que orientan su comportamiento. En esa misma línea de análisis se inserta el presente estudio, no obstante, hay un conjunto de rasgos propios que caracteriza, la búsqueda de nuestras respuestas al problema, que hemos dividido en tres aspectos:

1. Las condiciones actuales del desarrollo de la profesión magisterial, en el mundo.
2. Las condiciones profesionales y los mecanismos psicológicos que pueden propiciar o retardar el desarrollo de los maestros.
3. Alternativas para orientar el desarrollo de estos.

El estudio tiene como impronta propia, la consideración de aspectos generales relevantes, que condicionan la situación social del desarrollo de los maestros en la actualidad, en lo referente a sus coordenadas histórico

culturales<sup>1</sup>. Tendré en cuenta la visión del maestro como personalidad, es decir, como integridad y en su estilo propio, individual. También sus formas de vida (aprendizaje y desarrollo): estilos de vida, cultura, actitudes y estereotipos. No me centré en el estudio de aspectos aislados del pensamiento o las creencias de los maestros

En concordancia con las consideraciones anteriores, me planteé: Hasta qué punto los hábitos tradicionales del gremio pueden propiciar, detener o retrasar el desarrollo de un profesional en particular o de una comunidad profesional en la sociedad contemporánea. Sobre todo, cuando la creciente complejidad de esa sociedad reta a todos los profesionales como tales y como ciudadanos, a seguir su acelerado ritmo evolutivo con independencia del grado de ilustración que estos sujetos puedan tener. El planteamiento aumenta de valor tratándose de un agente de desarrollo social tan importante como el maestro, que educa legiones de ciudadanos. Este como profesional ejerce una influencia sostenida durante un largo período de la vida de las personas, quienes buscan de algún modo su dirección, en aras de lograr un desenvolvimiento espiritual superior. Desenvolvimiento que también les permita a ellas participar profesional y personalmente del acelerado desarrollo social, científico y técnico, a la cadencia de este o a veces de manera más acelerada.

El maestro de cualquier nivel de enseñanza tiene una alta responsabilidad política, ante las exigencias del desarrollo sociocultural de una determinada nación, región, localidad, sector profesional, etcétera. Lo cual se expresa a través del papel, que como profesional, desempeña primero: en la reproducción-producción-recreación de la cultura y de sus valores intrínsecos, en diferentes contextos. Sobre todo en los académicos. También en la influencia que ejerce sobre el desarrollo de distintas generaciones de ciudadanos, que como él, pueden ser sujetos creativos en los diferentes espacios culturales de la sociedad y a la vez ser defensores del patrimonio histórico de esta. La calidad de la inserción del maestro en la cultura, habla del desarrollo social de una nación, sector profesional, etcétera.

Es oportuno recordar que los procesos de influencia-desarrollo o educación-desarrollo, carecen de una relación lineal e inmediata. Sin embargo, no podemos pasar por alto que en la medida en que estas relaciones sean más armónicas y en esta condición lleguen a todos los miembros de una sociedad, el desarrollo será superior. El maestro es figura clave en esta

<sup>1</sup> No haré hincapié en problemas como la excesiva carga, la burocratización y otros de esta índole, porque en estos casos la solución es eliminarlos de alguna manera en un plazo de tiempo. Nos referiremos en cambio, a aquellos que han llegado con el desarrollo de la cultura para establecerse, porque obedecen genuinamente a la dinámica de la evolución de la humanidad, y a los cuales el maestro tendrá que enfrentarse, esté o no preparado para resolverlos.

diligencia. Cómo se produce su desarrollo, cómo él contribuye al desarrollo de los demás miembros de la sociedad y cómo contribuye al desarrollo de la cultura son cuestiones capitales, que nos impulsa a trabajar en pro de su desenvolvimiento personal-profesional, máxime en Cuba, donde se privilegia la educación y esta sirve de referencia internacional.

La posición social del maestro ha variado esencialmente, a escala mundial en los últimos cincuenta años. Los problemas que debe enfrentar en su día a día son mucho más complejos. K. Gergen, quien exploró algunos de los cambios fundamentales acaecidos en las relaciones interpersonales y, su lugar en los procesos de identidad hacia finales del siglo veinte, decía: "...en el proceso de saturación social, nuestros días están cada vez más colmados por la cantidad, variedad e intensidad de las relaciones. Para evaluar plenamente la magnitud del cambio cultural y su probable intensificación en las décadas futuras, debemos situarnos en el contexto tecnológico, ya que han sido una serie de innovaciones tecnológicas las que han llevado a esa enorme proliferación de las relaciones..." (1992, p. 77). Más adelante señalaba que estos avances fomentan un vínculo más estrecho entre las personas que no existía en el pasado, y que nuestros pensamientos y sentimientos actualmente trascienden la comunidad inmediata que nos rodea extendiéndose a un gran elenco de personajes diseminados por el mundo y produciendo un intercambio de relaciones constante. Gergen también refiere cambios en las relaciones niño-adulto: para los niños del siglo pasado la vida privada del adulto era un misterio inaccesible, sobre la que se generaban incluso hipotéticas y coloridas historias. Este fenómeno en la actualidad no tiene mucha cabida pues los niños generalmente han despojado al adulto de toda imagen idealizada, atribuyéndoles una más realista que refleja más claramente las contradicciones y vulnerabilidad de estos. Las relaciones maestro-alumno están tan sometidas a estos fenómenos como las restantes relaciones interpersonales que tienen lugar en la sociedad. El maestro ya no es más "un intocable" —si alguna vez lo fue— es simplemente, junto a los padres y otras figuras de autoridad, alguien que puede ser conocido, cuestionado y enjuiciado. Tales consideraciones son cita obligada en cualquier estudio personal o grupal acerca del maestro y su desempeño, por la medida en que esclarecen cómo se hace más complicada su labor en la trama de las relaciones sociales actuales y venideras.

Otro aspecto importante que no debemos desconocer, es la concepción actual preponderante que se tiene a escala mundial acerca de la preparación profesional del maestro y su discordancia con las exigencias crecientes del desarrollo de la cultura y sus saberes. Hay investigadores que consideran al magisterio como una semiprofesión, pienso que en parte se debe a que el maestro medio no participa, a la altura que otro profesional,

en la construcción del conocimiento, más bien es un eslabón en la cadena de transmisión del mismo. Es en cierta medida por eso, que se habla del maestro como un técnico. La teoría de la complejidad apunta fenómenos importantes en la construcción del conocimiento actual, que tienen mucho que ver con lo que estoy considerando. El maestro, no tiene acceso obligado a lo que se llama conocimiento encapsulado, pues por regla general, no participa en el proceso de su creación. Un maestro de física no participa en la construcción del conocimiento físico, sino que lo recibe de forma acabada y además no está necesariamente al día en la evolución teórica del mismo. Esto le da un estatus diferente en la escala de las profesiones. Por otra parte, hay un saber humanístico imprescindible en la formación del maestro en cuya construcción él tampoco toma parte (sociológico, psicológico, etcétera), al menos habitualmente. Más adelante menciono unas ideas de Don Miguel de Unamuno al respecto. La autoconciencia profesional del maestro deriva de estas realidades, no es una ilusión que se sienta desprovisto de recursos para enfrentar su trabajo día a día, más en una época en que inclusive un alumno puede saber más que él (Internet, entre otros recursos), lo cual no podemos descontar de las consecuencias de la evolución tecnológica. Es usual simplificarle el conocimiento al maestro. En ocasiones se recomienda no darle determinada literatura, por considerarse muy compleja para este. Sin embargo, la realidad es otra y lleva al magisterio por esta vía, a un callejón sin salida, pues el conocimiento humano tiende a tornarse complejo. La educación tradicional se ha regido por el paradigma de la simplicidad, el cual predica que debe simplificarse el conocimiento al estudiante y hacérselo obvio.

Las condiciones mencionadas confluyen dialécticamente en los diferentes contextos en que actúa el maestro y él las integra activamente a su situación social de desarrollo. Esto trae determinadas consecuencias para su desenvolvimiento profesional y personal que veremos en los capítulos de esta sección del libro. La información que trato a continuación fue ofrecida por los maestros estudiados en el programa de la Clínica del Maestro, del Centro de Orientación Psicológica "Alfonso Bernal del Riesgo," de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. La clínica se convirtió en una fuente importante de información, porque pronto se pusieron de relieve las regularidades de los procesos que estábamos investigando. Las cohortes de maestros estudiadas inicialmente, no fueron seleccionadas de forma intencionada, se trabajó con todos aquellos que solicitaron el servicio porque sentían alguna insatisfacción consigo mismo debido a su desempeño profesional-personal. Posteriormente he trabajado con grupos de maestros que han tenido la voluntad de superarse a través del posgrado, lo cual me ha permitido orientar la investigación en un sentido más profundo. Gracias a esta decisión he podido estudiar el pensamiento del maestro en su evolución hacia una visión compleja del conocimiento.

La Clínica del Maestro<sup>2</sup> satisface una carencia todavía presente en la vida profesional y personal del maestro, muy especialmente en lo tocante a su desarrollo. La clínica está encaminada a activar determinados recursos psicológicos de la personalidad del maestro y a orientar el desarrollo de otros en aras de su realización eficaz y satisfacción tanto laboral como íntimo personal. El trabajo en todas las etapas se ha venido desarrollando sobre las bases o principios de la investigación-acción. Fueron utilizadas en calidad de herramientas de indagación: la observación participante, la entrevista personal, las historias de vida, dinámicas grupales, técnicas para el estudio del empleo del tiempo, entre otras. Para la intervención más directa e intencionada, fueron realizados talleres de reflexión-autorreflexión y de solución de tareas profesionales, estudio de materiales de corte científico que tratan acerca de las complejidades de los procesos de educación y de desarrollo humano, asesoramiento personal y grupal. Los métodos y técnicas para la indagación y la intervención, no se dividieron mecánicamente, fueron trabajados de forma combinada según lo requería la etapa de la investigación y la situación en que tenían lugar mis encuentros con los maestros.

Lo más significativo y relevante en mis estudios sobre el maestro durante los años 1998-2005, lo ha constituido:

1. El análisis de la situación del maestro en el mundo en cuanto a esta problemática<sup>3</sup>, a lo cual he hecho alguna referencia en el acápite que introduce el presente capítulo.
2. La identificación de las condiciones culturales y personales que actúan como barreras para la ampliación de las zonas de desarrollo próximas en los maestros estudiados.
3. La determinación de las especificidades de los mecanismos de autodesarrollo en los maestros.
4. Su evolución durante la experiencia de intervención (reseñada en el próximo capítulo).

Referiré básicamente en lo sucesivo, los resultados obtenidos por mí y por N. de la Torre<sup>4</sup> desde el año 1999 hasta finales del año 2004.

<sup>2</sup> La acepción de clínica en este caso significa el estudio y tratamiento personalizado, no la búsqueda y tratamiento de patologías.

<sup>3</sup> Realmente son muchas otras las que lo afectan en dependencia de las sociedades, clases sociales de sus alumnos, etcétera.

<sup>4</sup> Esta autora trabajó en la etapa de constatación.

## Resultados de la etapa de constación

El procesamiento de los datos de esta etapa delinearon un fenómeno que denominamos didactismo y que consideramos relevante por su trascendencia para el desarrollo y la regularidad de su ocurrencia. Este se convirtió en el primer foco de atención porque se manifestaba como un sostén de las actitudes simplificadoras que obstaculizan el desarrollo profesional-personal del maestro. En una segunda etapa de la investigación comprobamos que este fenómeno era reconocido de alguna forma en la representación que del maestro tiene la sociedad, sobre todo en los sectores de mayor desarrollo cultural y profesional, según nuestros estudios.

Denominamos didactismo a la hiperbolización de los procedimientos didácticos y de control sobre el comportamiento y desarrollo de los estudiantes. Un maestro didactista es para nosotros, aquel que se fija y pondera sobre todo, los aspectos formales del proceso educativo por considerarlos decisivos para el control del comportamiento de los estudiantes y para su aprendizaje. Son numerosos los ejemplos que pudiéramos citar, estos van desde, la exigencia intransigente del trazo del margen en la libreta de clases (en la escuela primaria), hasta el enfado del maestro universitario cuando sus alumnos se le resisten, de las maneras más insospechadas, a escuchar sus polvorientas conferencias llenas de epítetos y frases rotundas que no son muy convincentes, pero que sí exhortan a la repetición mecánica del conocimiento.

Las manifestaciones principales de didactismo, fueron recogidas en un largo inventario de concepciones y comportamientos profesionales que resultan emblemáticos del maestro tradicionalista (G. Fariñas y N. de la Torre, 2001). En este capítulo me limitaré a agruparlas según su contenido y solo mencionaré, entre otras:

- Posiciones de poder que parapetan al maestro para defenderse de la incertidumbre que le provoca el acercamiento, que en las últimas décadas se ha producido, entre la generación adulta y la joven e infantil. Situaciones prototípicas: "El estudiante ignora, por tanto, obedece y aprende"; "Pensar que el castigo del error es tan útil como la recompensa del acierto".
- Posiciones simplificadoras unilaterales. Situación prototípica: "Los recursos didácticos garantizan, de manera lineal el buen aprendizaje de los contenidos de las materias, valores", etcétera.
- Posiciones que suplantán la responsabilidad del estudiante en el aprendizaje. Situaciones prototípicas: "Asumir como modelo fundamental de enseñanza el plantear el conocimiento (ya sean valores, conceptos



habilidades, hábitos, y otros), como un precepto explícito que debe ser explicado claramente al aprendiz, para que este pueda apropiárselo". "El conocimiento obvio es el que asegura el aprendizaje".

- Posiciones puritanas. Situación prototípica: "Los discursos moralizantes y las actitudes normativas (con cierta frecuencia también llevan al maestro a inmiscuirse en la vida del estudiante)".
- Posiciones que revelan poca tolerancia a la diversidad. Situaciones prototípicas: "La tendencia a evaluar o dar calificativos a los distintos sucesos, personas, y otros", "Poner etiquetas" a los estudiantes, lo cual en ocasiones se generaliza a la valoración de las demás personas.
- Conocimientos rígidos. Situaciones prototípicas: "Las valoraciones tienen forzosamente aspectos positivos y negativos, es decir, que deben ser dicotómicas". "La suposición de que la solución de un problema es más importante que el surgimiento de interrogantes". "La suposición de que el que pregunta desconoce y el que afirma conoce".
- El temor a la ambigüedad. Situaciones prototípicas: "La resistencia a reconocer la incertidumbre, el carácter incompleto e hipotético del conocimiento, fundamentalmente frente a los estudiantes". "La seguridad de que todo lo que existe puede ser conocido de forma absoluta y que todo lo conocido puede ser enseñado".

Las formas apuntadas, se expresan en el maestro tradicional promedio como concepciones sobre la educación y la vida. Concepciones que pueden tener consecuencias mayores para él porque se transforman en hábitos permanentes de trabajo y estancar su desarrollo personal y profesional (G. Fariñas y N. de la Torre, 2003).

### **Los condicionantes culturales del didactismo**

En el análisis de las condiciones de trabajo del maestro en la actualidad encontramos otras manifestaciones específicas de las condiciones que apunté anteriormente. La necesidad de constatar logros tangibles en el comportamiento de los estudiantes en plazos cortos, entre otras condiciones, contribuye a la simplificación de los problemas complejos que se les presentan en su práctica diaria y las soluciones que dan a los mismos. Al maestro le resulta muy difícil resolver las demandas compulsivas de la escuela de otra manera, por eso se encuentra permanentemente ante encrucijadas que le provocan ansiedad; y de estas al *burnout* hay muy corta distancia.

Frente a la complejidad creciente de la situación de la educación en la sociedad y del desarrollo de sus estudiantes, el maestro asume con frecuencia actitudes rígidas y simplificadoras que devienen hábitos y rituales profesionales, como los mencionados en el inventario de actitudes anotado más arriba. Este es un modo que encuentra naturalmente para resolver esas tensiones. Se sabe que el estereotipo protege en cierta medida de la ansiedad que provoca lo nuevo, lo inesperado, ante lo cual la persona siente que no cuenta con recursos para responder. Es una forma de tener siempre lista una respuesta ante cualquier evento o contingencia. Es estar siempre preparado para lo inesperado, a través de una acción fija, invariable. Pero esta es una forma relativamente simple del comportamiento. Las exigencias que compulsan al maestro a ciertas formas de pensar y actuar, frente a los diferentes fenómenos educativos de la vida diaria, tienen un condicionamiento cultural, no obedecen mucho a su preferencia personal. Los maestros viven sistemáticamente en una carrera vertiginosa contra el tiempo, para demostrar puntualmente los resultados que, de su trabajo, exige la sociedad. El maestro actual, tradicionalista o no, simplemente cumple una expectativa social devenida costumbre, este es un fenómeno universal. Pensamos que no hay otro profesional que se vea sometido a esa presión de manera tan constante.

Entre las creencias estereotipadas que tienen los maestros tradicionales acerca de los fenómenos del desarrollo humano están: el carácter inmediato y lineal, de la influencia educativa sobre el crecimiento espiritual de sus alumnos y del suyo propio. Ambas creencias —convertidas también en prácticas habituales— se vinculan intrínsecamente y llegan a formar parte importante de la concepción que el maestro se forma acerca de su trabajo. La inmediatez y la linealidad, se suponen una a la otra. Ambas son compatibles por su carácter mecanicista. Los maestros didactistas, tienden a identificar el aprendizaje con el desarrollo, pareciera que ante la necesidad de dar informaciones a corto plazo acerca de los alumnos, el maestro no tuviera otra forma de concebirlas, que la lineal-inmediata. Algunos autores, hablando metafóricamente sobre la escuela tradicional, plantean que no hay nada más parecido a una empresa fordista.

Los períodos en que se debe dar cuenta de los avances de los estudiantes, con alguna frecuencia, no coinciden con los ritmos del desarrollo que estos pueden alcanzar. El desarrollo requiere, por una parte, de una cierta acumulación de los cambios que ocurren gracias al aprendizaje, y por otra, de saltos cualitativos en el curso de la vida psíquica de las personas. Este proceso de desarrollo, de una dinámica tan compleja, no ocurre sincrónicamente para toda una cohorte de estudiantes, en unos tiene lugar de manera más lenta que en otros. Los saltos cualitativos no se producen por la

voluntad de nadie, ni siquiera por la propia voluntad del aprendiz, mucho menos por prescripción directa e intencionada del maestro. El desarrollo es un proceso emergente y el maestro medio no está preparado para lidiar con una dinámica de esta naturaleza. Orientar el desarrollo requiere tener paciencia y saber combinar adecuadamente la influencia directa e indirecta sobre el estudiante, considerar la diversidad del desarrollo y tolerar la incertidumbre que provoca la espera de la eclosión de los procesos esperados. El desarrollo no se puede estimular al estilo de las dinámicas primarias del aprendizaje, de las que ya he hablado anteriormente.

Aunque no se puede negar que la influencia educativa desempeña un papel decisivo en el desenvolvimiento del hombre, esos cambios ocurren, en medida considerable, como resultado de acomodaciones internas en la dinámica psicológica (Montpellier, 1973). Estas escapan bastante del control voluntario de la persona en cuestión. Por tanto, cualquier pretensión de dominio compulsivo a través de la influencia educativa, en vez de beneficiar, pudiera perjudicar de alguna forma ese desarrollo. En cada sujeto esas acomodaciones tienen una evolución peculiar, esta es en parte la pluralidad de situaciones que podemos encontrar en cualquier grupo de personas. Resumiendo, la conjunción dinámica de las características apuntadas convierten al desarrollo humano, en un proceso difícil de atrapar a través de controles, y al maestro didactista en un controlador indefenso de ese desarrollo. En los estudios realizados sobre las percepciones acerca del maestro tradicional encontramos que con cierta estabilidad, se le caracteriza básicamente como una persona que acostumbra a dar lecciones o escarmientos a los demás, pautando lo que se debe y no se debe hacer a veces de forma caricaturesca y a controlar a partir de esto, el comportamiento de los alumnos.

Entre los antecedentes y condicionantes del didactismo, podemos encontrar también la formación cultural que se atribuye como necesaria a los maestros, la cual se expresa en sus planes de preparación. Por regla general, hay diferencias muy marcadas, entre el profesor que en una universidad da clases de una disciplina X y un profesor que da la misma disciplina en una institución dedicada a la enseñanza media superior. Sin embargo, no debería existir mucha diferencia porque ambos son graduados de nivel universitario. El maestro también pudiera ser considerado como un intelectual (H. A. Giroux, 1997). Esta filosofía, es en buena medida responsable de que la profesión de maestro y la disciplina pedagogía sean concebidas como tecnologías. Ni el estudiante de magisterio ni el maestro medio se ven obligados a profundizar sistemáticamente en los avances de las disciplinas pedagógicas entre otras, con el espíritu más inquisidor y audaz del investigador. Con cierta regularidad, los maestros son preparados para tomar lo que algunos autores como (A. Courtoisie, 2002) denominan conocimiento

ejecutable. Conocimiento preparado en la concepción de Galperin y sus seguidores. Se les priva de la estrategia lógica que origina el conocimiento. Se reserva para ellos fundamentalmente el conocimiento resultante.

Una vez que el licenciado en pedagogía adquiere el conocimiento que deberá acostumbrarse a reproducir durante algunos años, su superación consistirá, en medida nada despreciable, en las más variadas "tecnologías de la didáctica para dar mejores clases". Esto lejos de contribuir al desarrollo personal y profesional del maestro, constituye una limitación para el mismo. La Didáctica, aunque no deja de tener importancia como campo del conocimiento, no ha estado sometida a cambios teóricos tan profundos, violentos y rigurosos como aquellas disciplinas a las que siempre se ve obligada a referirse (Didáctica de la Matemática, y otras). El desarrollo de la Didáctica, ha ocurrido más bien en planos empíricos o asumiendo ideas y principios de los cambios teóricos ocurridos en otras disciplinas (la psicología, la sociología).

Señalamos estos aspectos porque consideramos que, concentrar el desarrollo del maestro y por ende su superación de pregrado o posgrado en conocimiento ejecutable —al margen de las estrategias que lo originaron— y en técnicas para enseñar, puede ser una de las fuentes principales de la inmadurez profesional del maestro promedio. En este caso ocurre una suerte de enajenación con respecto a lo que vamos a llamar la disciplina madre, en tanto se produce un recorte de la cultura profesional. Los fenómenos de estereotipia —y el didactismo es uno de ellos— se deben en buena medida a la pobreza cultural. Y aunque cualquier persona culta puede ser también estereotipada, tiene más recursos personales para escapar de esos límites. Cuando hablamos de cultura, o más bien de cultura profesional, no nos estamos limitando al vasto conocimiento unidisciplinario; estamos pensando en la gama de valores culturales que pueden ser, más que necesarias: imprescindibles para el desarrollo del maestro. Hace un momento hablaba de las limitaciones en el conocimiento de lo que decidimos llamar la disciplina madre (estrategias originarias del conocimiento ejecutable), me referiré ahora al problema de la formación humanística de los maestros.

M. de Unamuno hablaba de que lo que necesita el maestro es más filosofía, mucha más filosofía, y más humanidades muchas más humanidades (citado por M. Roberts, 1985). Las disciplinas humanísticas, estudiadas con fines de verdadero enriquecimiento espiritual y no el del formal vencimiento del currículo académico, son quizá por antonomasia el mejor antídoto contra la estereotipia profesional y personal. Estos saberes, principalmente referidos a la vida del hombre en sus múltiples y complejas facetas, la cuestionan, critican, desconstruyen y

reconstruyen permanentemente con frecuencia de forma crítica y profunda. Las disciplinas humanísticas constituyen, a nuestro modo de ver, una propedéutica espiritual, sobre todo para los maestros que, tienen esa privilegiada misión de contribuir al desarrollo de generaciones de personas. Para esto necesitan encontrar fuentes de renovación constantes que impidan el anquilosamiento de su desarrollo, personal y profesional. La Matemática, no debiera estudiarse, por ejemplo, al margen del estudio profundo de la historia de esta disciplina, este redundaría de manera altamente constructiva en la formación humanista del maestro de Matemática.

Claro está, si esta propedéutica entrara también en la mecánica del didactismo, no contribuiría en la misma medida, a la adopción de nuevas formas de desarrollo cultural del maestro. De este modo habríamos dado un paso atrás en la solución del problema, porque esto significaría que estamos excesivamente atrapados en la estereotipia. Si fuera a valorar el lugar a ocupar por estos conocimientos y hábitos de pensamiento humanista en relación con el aprendizaje de la didáctica, diría que deberían precederlo. Primero hay que "ensanchar y fertilizar la espiritualidad" para que el aprendizaje de la didáctica, al tener como precedencia una mente abierta, flexible, crítica, culta, no corra los riesgos del empirismo y del dogma como suele suceder en su enseñanza tradicional. Según nuestra forma de pensar, los primeros años de la carrera deberían estimular un creativo y enjundioso desarrollo cultural en los maestros. Extendería la formación obligatoria más allá del tiempo que el actual, lo cual implicaría consustancialmente distintos niveles de reconocimiento académico y profesional después de la obtención del título de licenciado. Aunque no fuera muy "práctico" o muy "muy económico", en lugar de simplificar la formación de los maestros, la haría más compleja. No podemos perder de vista que los maestros, junto a la familia, son potencialmente los agentes desarrolladores más importantes de la sociedad.

El maestro promedio en su acostumbrado ritual de reproducir y transmitir la experiencia histórica, está en desventaja en relación con otros profesionales más preparados para la indagación y la duda científicas y el debate profesional. Los desafíos que enfrenta el maestro en el complejo contexto sociocultural actual, obligan a prestar una atención muy especial a su formación profesional. La preparación del maestro debiera estar más centrada en estrategias que estimulen el desarrollo de mejores estilos de vida y en la asunción del papel profesional de una manera más culta, original y constructiva. El maestro tradicional está preparado fundamentalmente para reproducir la cultura, el nuevo maestro requiere prepararse eminentemente para su creación y recreación.

## Condicionantes personales del didactismo

Aunque es imposible separar lo social y lo personal porque ambos se interrelacionan de forma dialéctica, enfatizaremos algunos mecanismos y características, sobre todo psicológicos, que no podemos dejar de considerar, porque tratan del sello personal que cada sujeto estudiado le imprime a su desarrollo. Logramos determinar como unidad fundamental de nuestro análisis: el mecanismo de educación-autoeducación, en las condiciones particulares de la vida del maestro y sus características en el desenvolvimiento actual y prospectivo de este. C. Marx planteaba que "...las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres ... el propio educador necesita ser educado." (1955, p. 427). Esta afirmación de Marx, en sus tesis sobre L. Feuerbach, reafirman en alguna medida, nuestras conclusiones acerca de las formas de desarrollo personal en el sector del magisterio. El didactismo no se ejerce impunemente, porque estimulando estereotipias sobre los otros, el maestro tradicionalista las genera o confirma sobre sí mismo. El maestro que padece el didactismo lo refuerza por doble vía, su ejercicio profesional: la educación, y sus mecanismos de autorregulación íntimo-personal: la autoeducación. El mecanismo doblado (educación-autoeducación), hace que el curso de la recuperación del maestro didactista sea un tanto difícil y trabajoso. En el caso de estos maestros las ZDP, están rígidas, las estereotipias son dobles y se retroalimentan una a la otra.

Entre las vivencias negativas que el maestro puede experimentar (muy parecidas) al efecto de inadecuación estudiado por L. I. Bozhovich, L.S. Slavina y otros, (1966), está la sensación de que los recursos pedagógicos se encuentran cada vez más fuera de las riendas de su autogobierno, como obedeciendo a fuerzas externas incontrolables, a las que responden de manera ingenua: al atribuir a otros maestros, familiares, etcétera, su verdadera responsabilidad ante el desarrollo de los estudiantes, o resignándose finalmente a la impotencia. Esto es una regularidad en los maestros estudiados que padecen de *burnout* asociado al didactismo. En este caso, al ponerse en juego la autoestima del docente, este se defiende negando las responsabilidades que sí están bajo su competencia.

En cambio, si el maestro permite que los alumnos ejerzan cierta influencia sobre él como "los Otros"<sup>5</sup> que ayudan a ampliar sus ZDP, pudieran evolucionar mucho mejor. El maestro rígido, se priva a sí mismo de esta posibilidad y frente a cada grupo mantiene el comportamiento

<sup>5</sup> Apertura a las nuevas experiencias, según C. Rogers (1989), que le proporcionan sus alumnos, como indicador del desarrollo personal.

estereotipado de siempre. Cuando el maestro ha logrado actitudes de "apertura al otro", al decir de C. Rogers (1989) le resulta mucho más fácil enriquecer las concepciones que ha elaborado sobre la enseñanza y también romper con ellas, cuando estas constituyen un obstáculo para su desarrollo. Esa capacidad de aprender permanentemente de los demás, funciona gracias a los mecanismos del aprender a aprender que en su profesión toman la forma de educación-autoeducación, como característica distintiva. El contacto sistemático del maestro con generaciones de alumnos, de características a veces bien diferentes lo privilegia en su desarrollo como persona, si sabe mantener esa posición abierta ante estos. En este tipo último de aprendizaje el efecto, que denominamos boomerang (gracias al mecanismo doblado), ocurriría positivamente, y las ZDP tendrían mayor movilidad. El maestro estaría de forma permanente en posición de autoeducarse, a fin de propiciar un mejor desarrollo en sus estudiantes. Prepararse seriamente para el aprender a aprender, haría que la profesión de maestro fuera mucho menos vulnerable de lo que es en la actualidad, frente al creciente enriquecimiento y complejidad de la cultura. El aprender a aprender tiene que ver más con el autodesarrollo permanente, que con el aprendizaje de contenidos específicos. Este último es el que caracteriza la escuela actual.

Enfatizamos el condicionamiento cultural e histórico que tiene la sintomatología del *burnout* en el sector del magisterio y muy probablemente en otras profesiones. Sería muy difícil entender este problema desde una perspectiva naturalista, esta no nos permitiría ver con claridad, cómo se reproducen los sistemas de creencias (concepciones) actitudes y hábitos de una comunidad de profesionales, en un individuo concreto y las consecuencias de esa reproducción, en el desarrollo de la personalidad del último.

### Las historias personales

Para analizar cada caso de *burnout* es preciso explorar primero cómo se desarrolla el estilo de vida de los maestros y cómo este se instauró a lo largo de la línea de su vida (Yu. P. Jiairiunen y R. Iakkola, 1987). Si se quiere lograr una comprensión más profunda de ese proceso de instauración se debe indagar como aprendió a aprender. En otras palabras, hay que estudiar en qué condiciones se estableció el mecanismo educación-autoeducación y cómo este sustenta su estilo de vida.

Cualquier manifestación (explícita o velada) del *burnout* en el maestro, debe analizarse dentro del mecanismo "educación-autoeducación" y

no fuera de este. En estos casos el punto de mira en la estimulación del desarrollo y en la terapia de restablecimiento es: cómo reinstaurar el circuito educación-autoeducación en el maestro desde su posición presente como persona y profesional, de acuerdo con determinados requisitos de calidad para el desarrollo. La terapia de restablecimiento requiere del descubrimiento de las concepciones estereotipadas explícitas y tácitas y de los hábitos de comportamiento que estas generan, tratando de subvertirlos. En las personas estudiadas, dicha subversión se logra y opera sobre la base del desarrollo de concepciones, acerca de la complejidad del desarrollo humano y sus consecuencias para la práctica profesional y personal. La comunicación y la actividad profesionales constituyen los pivotes de ese restablecimiento. Pero todas estas formas de trabajo son paliativas, la cuestión es plantearse una visión culturalmente diferente del maestro y de su formación profesional. El problema es ahora, cuáles serían los requisitos de esa formación.

En nuestros estudios sobre el desarrollo personal-profesional de los maestros hemos encontrado que, en la presencia del *burnout* manifiesto, se presenta una trama bien complicada de antecedentes en el desarrollo, que condicionan en cierta medida la evolución hacia una visión mecanicista del quehacer profesional:

- Historias de aprendizaje reproductivo, con insuficiente criticidad (V. Canfux, 2001) y elaboración personal (G. Allport, F. González y A. Mitjans).
- Pobre desarrollo de los mecanismos del pensamiento teórico o pensamiento complejo (V. V. Davidov, s/f, V. V. Davidov, y V. I. Slobódchikov, 1991; F. Becker, 1993; E. Morin, 1999).
- Presentismo, es decir, miopía para ver el futuro y las alternativas para invertir esfuerzo en su desarrollo personal. La pobreza de verdaderos intereses profesionales y culturales, y pocas herramientas para asumir su autodesarrollo como personas independientes o autodidactas.
- Pérdida de la identidad profesional y baja autoestima (V. García, 1999, B. Marcos, 1999).
- En conjunto estos elementos se expresan en un estilo de vida (M. Carreño, 2000), poco desarrollador. La construcción del sistema actividad-comunicación en el empleo del tiempo, contribuye muy poco al logro de un desarrollo personal que se corresponda con las demandas de la sociedad actual. Para (N. A. Shulga, 1997) la plenitud del desarrollo presupone, entre otros aspectos, la vivencia constructiva del tiempo biográfico, en un tiempo histórico.



Por supuesto, estos datos e interpretaciones no afirman ningún corolario derivado de este análisis. Estamos caracterizando, algunas regularidades del desarrollo de los maestros que solicitan ayuda por manifestar los síntomas del *burnout*. Estos nos dicen dónde están los vacíos del desarrollo y en consecuencia, dónde los "nichos" de la nueva formación.

## El problema del enraizamiento cultural del maestro

Para evaluar la madurez de un profesional en la actualidad hay que considerar, diríamos primeramente, si está a la altura de los cambios sociales y culturales en comparación con los demás profesionales. Tanto los programas tradicionalistas de preparación de los maestros como la práctica de la rutina diaria tienden a perpetuar determinados saberes cerrados (F. Savater, 1997) en ellos. Dichos saberes se circunscriben principalmente, al aprendizaje del conjunto de contenidos y de técnicas que como profesional, deberá repetir año tras año a las distintas generaciones de estudiantes que pasan por sus aulas. Para hablar del proceso de enraizamiento cultural (Vygotski, L. S., 1987) en el maestro tradicionalista o promedio tenemos que sustraerlo de la cultura anacrónica en que entroniza, lo cual requiere un determinado proceso de intervención que analizaré en el próximo capítulo. Estos hábitos profesionales, que conforman todo un estilo de pensar y hacer, descolocan al maestro en la contemporaneidad, es como si su tiempo biográfico no coincidiera con el histórico.

No podemos pasar por alto la pregunta de: cuáles serían las características deseables de los mecanismos psicológicos que están presentes en el desarrollo del maestro, a fin de saber cómo debiéramos estimular una mejor evolución de su personalidad. Vimos esta cuestión, cuando analizábamos anteriormente las condiciones de la formación profesional actual y las futuras posibles. Como ya apunté doy un lugar fundamental al análisis de los estilos de vida de los maestros, por el carácter sintetizador de este concepto y la naturaleza compleja de sus indicadores. Enfatizamos el condicionamiento cultural e histórico que tiene la sintomatología del *burnout* en el sector del magisterio y muy probablemente en otras profesiones.

Entre las mejores fuentes y vías para el estudio del estilo de vida en relación con el aprender a aprender (educación-autoeducación) están las siguientes:

- Historias de aprendizaje y características del desarrollo de los intereses en general, incluyendo los profesionales, las preferencias, entre otras.

- Formas de trabajo actual (desarrollo del pensamiento generalizado complejo, indicadores de creatividad, formas de empleo del tiempo libre, y otras).
- Indicadores del desarrollo general de la personalidad, como los estudiados en capítulos anteriores.
- Indicadores de identidad profesional, percepción de sí mismo, autovaloración, aspiraciones.

Estudiándolas, podremos saber de dónde “tirar mejor del desarrollo personal en las ZDP “ del maestro que estamos tratando, para orientar mejor su desarrollo y nuevo posicionamiento ante la cultura y en esta. Más adelante abundaré en estos detalles.

Quiera resumir algunas ideas antes de terminar. El mecanismo autorregulador educación-autoeducación presente en todos los sujetos, adquiere dimensiones singulares en los maestros, dadas sus funciones y tareas profesionales establecidas históricamente. Este es en buena medida responsable tanto del desarrollo adecuado del maestro como de su inadecuación, lo cual depende del contenido y formas de aprendizaje entronizados en su estilo de vida. Uno de los mecanismos responsables del *burnout* en los maestros, es la simplificación de las soluciones frente a los problemas complejos de la educación actual. Dicha simplificación es aprendida y obedece en buena medida a la formación que recibe como profesional, que se ven atenuadas o acentuadas dependiendo de las características más personales del maestro en cuestión. Entre las manifestaciones de este tipo de solución está el fenómeno que llamamos didactismo. El maestro, al asumir posiciones didactistas (simplificadoras) en el ejercicio diario de su papel como profesional y ante el desarrollo de sus alumnos, las confirma sobre su propio desarrollo. Ocurre un efecto boomerang entre la educación de sus alumnos y su autoeducación. Esas actitudes limitan las posibilidades para su buen desenvolvimiento personal-profesional, y terminan enajenándolo de su actividad fundamental (síntomas del *burnout*). Revertir en alguna medida los obstáculos del desarrollo en estos casos, requiere un trabajo especial sobre el mecanismo educación-autoeducación, —que en el caso de esta profesión está en el centro del desarrollo personal-profesional—, tratando de desautomatizar las concepciones y prácticas pedagógicas simplificadoras. No obstante, esto resulta insuficiente puesto que queda pendiente el proceso de enculturación, de cómo el maestro puede ser un profesional culto con responsabilidades en la creación cultural (científica, artística, etcétera, según el campo de su profesión).

## *EL MAESTRO EN POS DE SU DESARROLLO*

**D**espués de tratar problemas actuales en el ejercicio de la profesión del maestro y de la identificación de obstáculos principales a superar por este, en aras de su mejor desempeño personal-profesional, quisiera terminar esta sección del libro hablando de cuánto el maestro pudiera ampliar sus zonas de desarrollo próximas con estas miras. Voy a exponer fragmentos de una experiencia de trabajo que se fundamenta, de alguna forma, en postulados que expuse en el capítulo anterior. Asumí como hipótesis fundamental, que el maestro en determinadas condiciones de formación profesional, podía desarrollarse como intelectual-investigador. Pienso que a esta altura de la historia de la cultura es preciso abandonar el estereotipo del maestro como un técnico, a quien hay que simplificarle el conocimiento. Esto obedece al paradigma del positivismo reaccionario que todavía campea en el mundo en la rama de la educación. Dicho paradigma, a mi juicio, debe ser superado para promover un mejor desenvolvimiento sociocultural del maestro —y en consecuencia— de los educandos; lo cual redundaría también, de modo global, en un mejor desarrollo de la sociedad.

Antes de adentrarme en algunos detalles de la experiencia, quisiera recordar que en el enfoque que sostengo, la noción del buen desarrollo está asociada intrínsecamente al arraigo que logre la persona en la civilización. Esto se debe, por una parte, a la cooperación con sus semejantes, en aras del despliegue de sus potencialidades e identidad. Por otra, a la obra creativa que esa persona pueda hacer, por muy sencilla que esta sea, en retribución al patrimonio que los demás depositaron en ella. Es importante reconocer en la noción de buen desarrollo, tanto la creación del acervo cultural personal, como la devolución de los frutos de este en una obra

recreada y enriquecida en el arte, la ciencia, la técnica y otras. Este enfoque, éticamente hablando, implica actitudes de compromiso social. Por ende, no está concebido para el estudio del ser humano aislado o encerrado en sí mismo. Esta visión teórica, como ya he apuntado, asume que la personalidad es lo que el sujeto obra a lo largo de su vida, a partir de sus condiciones naturales y sus interacciones con los otros. De la misma manera, en reciprocidad, este mismo hombre coopera con los demás en la obra de sus personalidades. Estos conceptos y principios generales, que han tomado cuerpo en distintas investigaciones a lo largo de mi carrera como psicóloga, se aplican en este capítulo al tema del desarrollo cultural en el gremio del magisterio. Dedicaré la exposición a abordar algunos aspectos del desarrollo de maestros que han decidido trabajar bajo mi asesoría, con el objetivo de su perfeccionamiento profesional. En esta oportunidad los maestros que aceptaron ser sujetos de mi estudio, formaban y a la vez estudiaban a otros maestros, lo cual les dio posibilidad de reconocerse a sí mismos como aprendices y como especialistas, y a mí, de realizar un estudio más completo. Fue una experiencia edificante y llena de respeto a la vez que de análisis crítico. Asumí la intervención en el desarrollo de estas personas a partir de la creación de una plataforma cultural. Partí de la máxima martiana del carácter imprescindible de la cultura y de su corolario sobre el ser culto. Asumí modestamente este apotegma pues no se puede convertir a nadie en un sujeto culto, menos en un plazo de cinco años. Este es el tiempo del que pude disponer para hacer la experiencia, que dio lugar a las conclusiones centrales que expongo aquí.

Decidí como siempre, realizar el trabajo desde la óptica teórica propuesta. Pienso que otra no se hubiera prestado tan bien para mis fines. Cada maestro veía a los demás y a sí mismo, a través de este prisma. Seguimos una postura integradora en el conocimiento, es decir, que no aislamos el enfoque histórico cultural del aporte de otras corrientes de pensamiento, también valiosas. Esta actitud se puede apreciar bastante, a lo largo del presente libro. Trato todo el tiempo de hallar puentes de enlace (G. Fariñas, 2004b) entre las diferentes formas de pensar. Es importante la reflexión de P. Bourdieu acerca del hábito de pensamiento contrario, que dice: "...la enseñanza perpetúa y canoniza oposiciones ficticias entre autores..., entre métodos..., entre conceptos..." (2001, p. 46)<sup>1</sup>. La epistemología histórico culturalista es por sí misma, integradora. Asumo la enseñanza de este enfoque, reconociendo su apertura y capacidad dialógica para con otros.

Aunque me veré obligada, a hablar un poco de la didáctica y del diseño curricular más adecuados para la educación en esta enfoque, no haré

<sup>1</sup> La traducción es mía.

gala de metodologismo en la enseñanza (G. Fariñas, N. de la Torre, 2001), por considerarlo contrario a mi convicción teórico metodológica. Debo reconocer que me ha sido difícil escapar de los efectos del positivismo y que no sé si lo he logrado completamente, en este y otros momentos de mi trabajo como investigadora. Creo que cualquier intención positivista en este caso, sería fallida. Debo destacar el valor que di al conocimiento que sustentó el contenido del programa de superación. Lo ponderaré tanto en sus aspectos éticos como epistemológicos, tratando cada uno de estos a través del otro. Desde mi perspectiva es más aceptable, educar a través del enfoque histórico-cultural que instruir meramente a partir de él. Este es asimismo el sentido que doy a la construcción del conocimiento en la enseñanza del enfoque histórico-cultural a maestros, principalmente en lo que se refiere a la obra de Vygotski. El punto central de atención de los sujetos de la experiencia era encontrar en sí mismos y en los otros maestros estudiados por ellos, un sustento práctico del enfoque teórico sobre el desarrollo humano elegido para el programa<sup>2</sup> de superación.

A continuación abundaré sobre cómo organicé la enseñanza. La finalidad era que los alumnos construyeran sus propias perspectivas, partiendo del estudio de fuentes originales, de sus experiencias personales y del debate durante las sesiones grupales y de asesoramiento personal. Narraré el proceso teniendo en cuenta las peripecias de su ocurrencia, pues no es acción breve la comprensión del pensamiento complejo –y dentro de este, el de los autores histórico culturalistas–. Esto sucede sobre todo cuando los maestros, como ocurrió al inicio de la experiencia, tienden a la simplificación del conocimiento. Este fue el caso de la mayoría. La constatación inicial, cuyo instrumental he ido perfeccionando hasta el día de hoy, me permitió identificar las barreras del desarrollo<sup>3</sup> que debíamos vencer en el grupo para poder ampliar las zonas de desarrollo próximo de cada maestro. Tuve oportunidad no solo del contacto grupal, sino también del asesoramiento individual a los maestros en ese largo período de trabajo.

## Propedéutica

Pude integrar en forma de sistema el contenido teórico metodológico del programa de intervención, diseñado especialmente para orientar el desarrollo de los maestros. La experiencia se realizó a partir del estudio crítico y la discusión de fuentes originales. Es importante que el alumno

<sup>2</sup> Este trabajo se ubica completamente en el proyecto de la Clínica del Maestro referido.

<sup>3</sup> Según la terminología del enfoque: desarrollo actual.

pueda organizar como un todo, las diferentes categorías y principios, poniendo de relieve los rasgos emblemáticos de la teoría, al menos desde el punto de vista epistemológico y ético. Pensaba —y estuve en lo cierto—, que procurar una concepción integral de la obra estudiada, contribuiría a no exagerar o subestimar ciertos aspectos de la misma. El contenido del enfoque, al no estar elaborado en un documento único, sino disperso en diferentes trabajos, podía afectar el análisis integrador del mismo. El énfasis exagerado o la subestimación de algunos constructos de la teoría, puede ser en algunos casos, síntoma de un estudio parcial de la obra. Entendí preciso analizar y discutir, fuentes que nos dieran en alguna medida la amplitud y diversidad, del pensamiento histórico culturalista. El estudio de la teoría se integraba al análisis de la práctica de los maestros y de la instrumentación de las futuras acciones. Trataré a continuación, si bien no todas, algunas de las obras de Vygotski que juzgué fundamentales, para dar una visión más clara de su amplitud y diversidad. Sabía que el estudio de la obra de este autor y de otros —seguidores o no del enfoque—, que complementaron el programa, entrañaban algún grado de complejidad. Sobre todo para estos maestros que solo conocían la psicología que habían estudiado en la carrera y no era mucha. Sin embargo, preferí retarlos al estudio y debate de los temas y bibliografía seleccionados. Asumí que podían desarrollarse como buenos lectores, pensadores y no solo como profesionales prácticos. Haríamos hincapié en los conceptos y principios clave y los integraríamos en una concepción sobre el ser humano y su desarrollo.

Las obras que tomamos para esta propedéutica fueron las siguientes: El ensayo de Vygotski titulado *El sentido histórico de la crisis de la psicología*, que considero como obra angular para la comprensión de las pretensiones del enfoque y también para la ubicación en su contexto histórico. En este trabajo se destacó la importancia de hacer la ciencia a conciencia y también las actitudes de este autor frente a las ideas de su época. Fueron objeto de lectura crítica, en calidad de obras fundamentales: *Pensamiento y Lenguaje* e *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. A partir de ambas se provocó una discusión entre los estudiantes, quienes procuraban una visión integradora, compleja del desarrollo humano y de sus formas de abordaje. Este debate implicaba la consideración de:

- la unidad de lo afectivo y lo cognitivo (vivencia) en los distintos momentos de análisis,
- el papel de lo natural engranado de manera dialéctica con lo cultural,
- lo subjetivo y lo social,
- lo general y lo particular,

- la norma y la desviación,
- la comprensión y la explicación como perspectivas fundamentales de análisis en la ciencia, especialmente en las humanas.

También fue importante la comprensión de lo que Vygotski denominó enraizamiento cultural en su relación con el desarrollo humano, entre otros aspectos no menos importantes. Di gran valor a pasajes de la obra de este autor, como los mencionados en capítulos anteriores, que nos hablaban de la naturaleza dialéctica de su reflexión y de la complejidad del objeto de estudio.

También consideré muy valioso el ensayo de Vygotski *La imaginación y el arte en la infancia*, que nos ofrecía otra faceta de su obra y su personalidad, como científico —y quizá también como persona—, por su carácter más romántico. Esto podía resultar conveniente para mostrar la complejidad y múltiples formas existentes de hacer ciencia para este autor, y desmitificar intencionalmente ideas unilaterales que el estudiante se haya podido formar acerca de la posición del mismo. Hubiera podido utilizar su libro *Psicología del Arte* con estos fines, pero como no me dirigí a especialistas en este tema, decidí no seleccionarlo. El análisis contrastante de los distintos momentos de elaboración de la obra vygotkiana, nos pueden dar una imagen mucho más rica y profunda de lo que constituye para este autor, la investigación y elaboración científicas. Trato de evitar el estudio del enfoque a partir de la interpretación de otros autores, lo cual me resultaba más difícil cuando se trataba de la mía. Indiscutiblemente el diseño de la experiencia, la elección de las obras y el programa de trabajo tuvieron mi impronta personal. Tampoco era mi intención buscar la asepsia de la investigación.

No obstante, la estructuración de los conceptos y principios tal como los presenta Mecheriakov, en su obra *Análisis lógico-semántico de la concepción de L. S. Vygotski*, resulta muy útil para los fines que vengo tratando, sobre todo cuando se trata de cursos de profundización en los problemas teórico metodológicos del enfoque. Este trabajo es más recomendable, para aquellas personas que ya han alcanzado un mayor grado de dominio crítico de la obra vygotkiana, no para estudiantes noveles. Como ya dije anteriormente el estudio realizado por los maestros, fue complementado con el de otros investigadores del enfoque como A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin, V. V. Davidov, L. I. Bozhovich, entre otros. El estudio también fue enriquecido con la lectura de autores, ajenos de cierta forma a esta orientación teórica. Estos fueron: P. Bourdieu, C. Rogers, E. Morin, H. Giroux, L. Stenhouse, entre otros. Se buscó el punto de mira de la pedagogía crítica y su parentesco lógico y ético con la plataforma pedagógica del enfoque histórico cultural. El estudio de estos autores propios o no del enfoque, pretendía sustituir la falta de amplitud de una cultura humanista, que

caracterizaba aproximadamente al ochenta por ciento de los maestros que formaron parte de la experiencia.

Concedí mucha importancia al constructo "situación social del desarrollo", por la mismas razones destacadas en capítulos anteriores. Mis explicaciones en calidad de profesora, enfatizaban este principio. Partimos de él, desde un inicio, a modo de puente para llegar a las restantes explicaciones y constructos teóricos. Trabajo como si situación social del desarrollo —y dentro de esta la vivencia— constituyeran la piedra toque para comprender en toda su complejidad, el sistema de pensamiento histórico culturalista. Esta no es una simple preferencia personal, pienso realmente que ese es el verdadero valor de ambas construcciones teóricas, la unidad matriz del pensamiento en esta perspectiva. Desde esta óptica le propuse a los maestros valorar lo difícil que resultaba entender conceptos y principios tan importantes como de zona de desarrollo próximo, sin referirlo al de situación social del desarrollo-vivencia. Con alguna frecuencia, la comprensión tecnicista del primero de estos conceptos, se debe a que este no ha sido adecuada u oportunamente relacionado con el segundo. Igualmente hago el puente con otros aspectos para lograr el mismo efecto en su comprensión, por ejemplo: las formaciones psicológicas, la creatividad, el carácter activo del sujeto, la personalidad como objeto de estudio de la psicología, entre otros tantos. La idea de la situación social del desarrollo y la vivencia como su sustrato, conduce el análisis hacia la consideración de los principios del carácter activo del sujeto y de la personalidad.

El desarrollo del pensamiento, que puede estimular el enfoque en este estudiante, es precisamente la capacidad de preguntar y responder acerca del desarrollo humano desde una óptica compleja, dialéctica, en coordenadas históricas y culturales. Esta forma de pensamiento —generalizada por naturaleza—, potencia el desarrollo de la personalidad de manera más integral (Galperin, Davidov, etcétera). Asumo con este fin de desarrollo, que es mejor construir críticamente la lógica subyacente en el enfoque histórico cultural, que mirarla o estudiarla desde afuera. Diseñé con plena conciencia una experiencia de altas exigencias, pues estaba tratando de demostrar de manera principal que los maestros no deben ser subvalorados, que no hay que simplificarles el conocimiento "para que lo entiendan". Por supuesto esta forma acarrea dificultades, pero no hay otra manera de resolverlas que enfrentándolas tal como son. Pienso que un mejor desarrollo será posible en la medida en que los maestros se tornen verdaderas personas cultas. En esto radica en buena medida el enraizamiento cultural.

En cuanto a los mejores métodos de enseñanza a utilizar en estos casos, estimé de mayor valor aquellos que permiten el trabajo, ya sea en equipo o individual, para la construcción crítica del conocimiento en proceso de aprendizaje. Este tipo de método, cualquiera que haya sido su



expresión particular, nos permitió la elaboración de dicho conocimiento en las ZDP de cada estudiante. El establecimiento de comunidades de aprendizaje —en este caso: comunidades profesionales de aprendizaje—, donde regían requisitos similares a los de la vida profesional fue verdaderamente provechoso. En la mayoría de las situaciones de aprendizaje estudiadas por mí, en la experiencia que estoy relatando, el conocimiento fue elaborado a partir del planteamiento de tareas científicas y profesionales reales. Son ejemplos: el análisis crítico de la obra teórica, el diagnóstico y evaluación del desarrollo, el diseño de situaciones de aprendizaje, entre otras tareas que necesitan del estudio o aplicación de los constructos estudiados. El planteamiento de este tipo de tarea, real por naturaleza, puede darle al conocimiento en construcción una orientación científico profesional, lo cual permite al estudiante comprender mejor el sentido de su actividad y no solo los significados implicados en esta. En otras palabras, se propiciaba un aprendizaje productivo. No olvidaba que para A. N. Leontiev, la tarea era el objetivo en condiciones concretas.

Estimé que entre los requerimientos fundamentales para la comprensión de la concepción en toda su profundidad, estaban por una parte, la posibilidad de pensar dialéctica y complejamente. Y por otra, la cultura humanística que poseyera el aprendiz, dentro de la cual valoré mucho las capacidades como lector. El enfoque histórico cultural no surgió asociado o basado en una filosofía pragmática o positivista, luego tratar de asimilarlo desde esta perspectiva, alteraba en medida considerable su esencia. Es importante tratar al autor y su obra, desde su auténtica génesis histórica y cultural, respetando así los postulados esenciales de esta teoría. Esta propedéutica de la complejidad y la dialéctica fue muy necesaria, no sólo para el aprendizaje más académico. También para los usos del sistema de categorías y principios en la práctica profesional o en la investigación científica. Destaqué tanto las tareas científicas de construcción del conocimiento como las tareas profesionales de aplicación, en contextos diversos y ante condiciones y problemas específicos.

### **La experiencia en proceso y sus resultados**

Entre las tareas científicas que preferí instrumentar estaban:

- Analizar o plantear problemas del desarrollo humano que requerían un enfoque complejo.
- La discusión de las tareas actuales y futuras de la educación y la psicología, como parte de la trama interdisciplinaria de las ciencias sociales.

- Buscar alternativas de solución a problemas que fueron estudiados de manera insuficiente por los diferentes autores.
- El estudio de la subjetividad a través de la consideración de unidades complejas de análisis. El planteamiento de estas para fundamentar la investigación.
- La proyección de la investigación científica desde el punto de vista histórico culturalista, considerando sus características emblemáticas.
- El planteamiento de dilemas presentes en el enfoque histórico-cultural.
- La discusión del problema de la interdisciplinariedad, desde este enfoque.
- El análisis crítico de las relaciones entre el enfoque histórico-cultural y otros enfoques teóricos, entre diferentes tareas de este tipo.

Entre las tareas profesionales fundamentales estaban:

- La caracterización de las condiciones que provocan un mejor desarrollo de la personalidad.
- La elaboración de requisitos para el diseño de situaciones de aprendizaje.
- El análisis de los problemas del desarrollo en diferentes comunidades de aprendizaje (estudiantes, profesionales).
- El estudio de las formas de inserción o enraizamiento de la persona en la cultura. El estudio del desarrollo humano en condiciones de la vida cotidiana.
- La caracterización de los parámetros e indicadores del desarrollo de la personalidad.
- El asesoramiento a otros maestros, entre otras tareas.

Las tareas fueron planteadas en forma de problemas (científicos o profesionales) y realizadas a través de discusiones, ensayos críticos, diseño y realización de acciones prácticas de transformación, que se presentaban en diferentes eventos de carácter científico y en foros de discusión laboral. Se pretendió todo el tiempo un cierto balance entre las tareas en equipo y las individuales, a fin de introducir la cooperación como un modo de construcción del conocimiento y de ganar la independencia crítico valorativa en la acción de cada maestro. Se abordó lo individual a través de lo grupal y viceversa. El concepto de zona de desarrollo próximo subyacía en la aplicación del método de colaboración y subjetivación (individualización) de la experiencia. Los principios que sirvieron de fundamento en la organización del programa de enseñanza fueron básicamente, el del carácter activo del sujeto del aprendizaje, el principio de la personalidad, el de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y el de la unidad entre la actividad y la

**comunicación:** Todos se expresaban durante la ejecución del programa (en la realización de las tareas de aprendizaje) y en la elección de parámetros e indicadores para el control de la evolución de los maestros y de la calidad de las tareas profesionales realizadas por ellos.

Las acciones implicadas en el aprendizaje de la teoría, fueron principalmente las relativas al planteamiento y solución de problemas científicos y profesionales (de orden teórico, metodológico y práctico). Además, la comprensión inferencial y valorativa de textos, la composición de textos orales y escritos (teóricos, metodológicos y empíricos), entre otras. Las acciones estuvieron orientadas a aprender a aprender el enfoque histórico-cultural, más que al simple aprendizaje de sus contenidos. Se trata de un conocimiento construido al decir de (Vygotski, 1996), con conciencia de su "propio logos".

Entre los indicadores fundamentales que expresaban el desarrollo alcanzado por los participantes, estaban: la elaboración personal, que se manifestó en la flexibilidad de los puntos de vista y las acciones derivadas de este. También la independencia, la criticidad y la originalidad en la elaboración de los mismos. Dichos indicadores nos hablaban principalmente de la ocurrencia de un aprendizaje creativo que favorecía el desarrollo de los maestros. Igualmente tuve en cuenta la calidad con que estos reproducían el conocimiento en el aprendizaje. Entre los indicadores estudiados para este propósito estuvieron: la concientización, la generalización y la racionalidad entendidas como P. Ya. Galperin las plantea. Todos los indicadores mencionados, ya sean los de la creatividad y los relativos a la reproducción del conocimiento, nos facultaron para controlar y evaluar<sup>4</sup> la calidad del aprendizaje a lo largo de sus distintos momentos y orientar la actividad de aprendizaje hacia objetivos superiores.

Entre las dificultades que tuvieron que ser resueltas de algún modo en la asimilación del aparato conceptual y metodológico de la concepción estudiada, se destacan en primer lugar, aquellas originadas por la pobre cultura humanística de algunos maestros y también por el pobre dominio de los principios de la lógica dialéctica. Estas carencias, a mi juicio, eran responsables en alguna medida de la comprensión simplificada, parcial o lineal de la concepción histórico culturalista, de su reducción al esquema de la lógica formal. Fueron manifestaciones de este tipo de dificultad:

- La valoración unilateral o pragmática del papel de la mediación, es decir, en la hiperbolización de sus consecuencias operacionales, al estilo del positivismo.
- La separación de un concepto o principio, de la concepción como totalidad. Por ejemplo la consideración de la zona de desarrollo

<sup>4</sup> También para autocontrolar y autoevaluar.

próximo al margen de la situación social del desarrollo o al margen del principio del carácter activo del sujeto, entre otros:

- La comprensión del enfoque desde una óptica ambientalista.
- La asimilación de esta teoría a otras menos complejas como el cognitivismo, el conductismo, etcétera.
- La contraposición mecánica del enfoque histórico-cultural a otras teorías.
- La asunción tácita de que la generalización del conocimiento se logra, a través del estudio lineal de las características comunes de los diferentes casos o fenómenos particulares.

Estas dificultades<sup>5</sup> aparecieron tanto en los planos de ejecución teórica de las diferentes tareas, como en aquellas de orden práctico (diseño) que exigían, la aplicación de los principios histórico culturalistas. La concepción del maestro como un intelectual (H. A. Giroux, 1997, y otros) y del maestro como investigador (Stenhouse, 1987, etcétera), encontraron un buen lugar dentro del estudio del enfoque histórico-cultural. Esto se reflejó, tanto en los ensayos realizados por los maestros participantes, como en su toma de partido durante el debate científico en sus comunidades profesionales. Los participantes de la experiencia se fueron tornando<sup>6</sup> verdaderos investigadores e intelectuales en su rama de trabajo. Antes de este período de trabajo, la mayoría no pretendían serlo. Unos más que otros se introdujeron, gracias a su propia iniciativa, en el debate nacional sobre la educación —es decir, fuera de mi exigencia, lo cual considero de mucha importancia—. Y lo han hecho como investigadores críticos, exponiendo sus ideas y prácticas personales, las cuales han tenido bastante originalidad. Cada uno de ellos ha acumulado una producción científica importante en estos años. Este proceso paulatino que he seguido de cerca, me habla de los frutos de la experiencia narrada (investigación-acción), sobre el desarrollo de la personalidad de sus sujetos participantes.

<sup>5</sup> En otros estudios, encontré una diferencia marcada, entre las interpretaciones que hacen los alumnos de la licenciatura en psicología y los posgraduados de la carrera de pedagogía, que cursan estudios con contenidos similares. En el caso de los alumnos de pedagogía predominaban al principio visiones positivistas acerca del enfoque estudiado, lo cual creo que está vinculado además de las condiciones culturales mencionadas anteriormente, por ejemplo, al hecho de que este conocimiento se elabora principalmente a partir de las tareas profesionales inmediatas para el ejercicio práctico del magisterio, eliminando tareas científicas, como la construcción de una teoría compleja que sustenté los cambios raigales que necesita la educación (G. Fariñas, 2002b).

<sup>6</sup> Por supuesto, que este asunto tenemos que interpretarlo con moderación, ya que el desarrollo cultural es cuestión de toda la vida, no de un corto período de esta.

Me incluyo entre las personas beneficiadas por esta experiencia, pues solo a través de ellos logré una comprensión más profunda de los nexos complejos y las peculiaridades que pueden existir entre cultura, educación y desarrollo humano. Entre otras tantas cosas no menos importantes, este estudio me permitió delinear los distintos parámetros e indicadores que trato en el libro.

### Para concluir

Quisiera terminar este capítulo y con ello el libro, exponiendo pasajes del desarrollo de una maestra, que me permiten hacer contrastes de alguna manera, con el caso expuesto en un capítulo anterior. Me alegra terminar de esta forma, pues habla de cómo, valorando a los maestros, reconociéndoles su justo lugar y responsabilidad en el progreso de la educación hacia niveles superiores, ellos pueden encontrar motivaciones para abordar de manera compleja la realidad que enfrentan día a día como profesionales. La necesidad de simplificar las cosas para que el maestro las comprenda es un mito destructivo para una cultura que pretenda desarrollarse a plenitud. Es una gran paradoja, y a la vez, un principio reaccionario, que aquel que inculque una cultura compleja por naturaleza, no pueda comprenderla. Hay que incitar, es el interés del maestro por lograrlo. Son condiciones *sine qua non* el amor por la profesión y la intención de ser mejores profesionalmente. En otros casos no se puede lograr mucho, a menos que se alcancen estas condiciones.

Denominaré sujeto **B** en contraste con el primero denominado **A**. Aplicaré los mismos parámetros e indicadores del desarrollo para analizar su desempeño en la experiencia y su estilo de vida. A diferencia del otro sujeto, sobre cuyo desarrollo no pude actuar en este caso, traté de mantenerlo en despliegue todo el tiempo. **B** tenía la misma edad que tenía **A** cuando comencé a estudiarlo. Debo aclarar también que al sujeto **A** pude observarlo a lo largo de su carrera, más de veinte años, mientras que en el caso de **B**, solo ha durado cinco años la observación.

**B** no tuvo las oportunidades que tuvo **A** para desarrollarse como profesional, este programa fue su gran oportunidad. Nunca había realizado un trabajo de la envergadura de este. Si bien en la práctica se mantuvo algo perdida por un tiempo, pues no lograba focalizar bien el objeto de trabajo, luego le bastaban pocas explicaciones para comprender lo que debía hacer. Formulaba muy bien las preguntas, sabía llegar rápidamente a la esencia del asunto tratado. Hacía inferencias generales y concatenaba con claridad las interrelaciones existentes entre los distintos

aspectos estudiados, ya fueran teóricos como prácticos. Llamaba la atención de los demás por su manera muy personal de elaborar las ideas y de diferir de ellos. Sus planteamientos teórico metodológicos eran sutiles, lo cual no ocurrió desde el principio, sino bastante avanzada la experiencia (entre el segundo y el tercer año de esta). Después de este período, tuvo una producción acelerada y sistemática de artículos fundamentados en sus interpretaciones teóricas y en la práctica que estaba desarrollando. Participaba del debate y quehacer grupal, pero también trataba de hacer cosas por su cuenta.

**B** fue la persona del grupo que asumió más rápido una postura independiente en el estudio y la práctica. Era una excelente lectora, activa y crítica. También le gustaba escribir y practicar actividades diversas, a modo de ensayo. Si bien al inicio de la experiencia no conocía el enfoque y a los autores tratados —incluyendo los no históricos culturalistas—, para esta fecha ya tenía una cultura humanística bastante amplia. Pienso que ambas condiciones —lectura crítica y cultura humanista— sirvieron de soporte para la eclosión de un desarrollo profundo de su pensamiento complejo, alrededor del período mencionado de la experiencia. Sus preferencias estaban en el mundo de las humanidades y el arte. Le gustaban también las ciencias sociales. No eran de su preferencia los conocimientos que requerían algún algoritmo fijo o reglas estrictas, como algunas de las indicaciones estadísticas que tenía que cumplir en la investigación, pero las hacía con rigor. Estableció una estrategia de aprendizaje muy eficaz y concorde con sus gustos personales. Hacía escritos de las diferentes ideas que iba elaborando en el plano teórico, metodológico o práctico. Estos, aunque breves, tenían el carácter de verdaderos ensayos.

Las particularidades caracterológicas de su personalidad como el pesimismo, en ocasiones cierto escepticismo y sus frecuentes estados de abulia no fueron óbice para su buen desempeño y desarrollo, pues sentía un verdadero interés por su ocupación como maestra. No obstante, estos estados de ánimo la apartaban a veces del trabajo por días y semanas. Se deprimía con frecuencia, pero una vez pasados estos períodos se incorporaba con suficiente fuerza al trabajo. Sufría la fatiga, más que otros miembros del grupo, después de una jornada fuerte de trabajo. Se mantenía en proceso de desarrollo sin estancamientos, gracias a la buena estructuración de sus motivaciones (de estudio y autoperfeccionamiento) que le permitían inducirlo.

Esquematizaré el estilo de vida de **B**, como hice con **A**, a fin de abreviar el análisis del desarrollo sin perder sus puntos esenciales:

<b>ASPECTOS DEL ESTILO DE VIDA</b>	<b>GRUPOS DE INDICADORES</b>
<p><b>Concepción del mundo</b> (dimensión orientadora, reguladora del estilo de vida, de la realización personal)</p>	<p><b>Eficacia:</b> Estructura un proyecto de vida según sus aspiraciones. Orienta su desarrollo hacia niveles superiores de realización. Establece etapas o plazos, aunque se desorienta en estos cuando pasa por períodos de depresión.</p> <p><b>Internalidad:</b> Los motivos de la actividad profesional o de progreso cultural general, ocupan un alto escalón en la jerarquía de sus motivaciones. No obstante, compiten con frecuencia hasta el conflicto, con las necesidades de apego fraternal, íntimo familiar. Tiene un espectro amplio de intereses cognoscitivos. Las motivaciones capaces de movilizar su acción son intrínsecas a un proceso de autoperfeccionamiento personal, emprendido con seriedad durante la experiencia referida. Tiene conciencia de la responsabilidad personal en su desarrollo (conciencia de sí mismo), aunque en etapas de depresión, atribuye a causas externas la demora del trabajo y su abulia ocasional. Tiene una actitud productiva. Le gusta tener habilidades y ser culta. Ha elaborado una filosofía de la vida.</p> <p><b>Sistema:</b> Aspira a integrar su vida íntimo personal y la vida social pública, pero estas entran en conflicto periódicamente. Su proyección futura es coherente con su conciencia de sí y con su ejecutoria pasada.</p> <p><b>Historia:</b> Tiene hábito de proyección temporal futura, de lectura y autosuperación. Ha cumplido paulatinamente sus aspiraciones.</p> <p><b>Refinamiento:</b> No se apega a los estándares culturales, está dispuesta a asumir las consecuencias de sus posiciones personales, con frecuencia diferentes a las de los demás.</p>

ASPECTOS DEL ESTILO DE VIDA	GRUPOS DE INDICADORES
<p><b>Organización de la vida</b></p>	<p><b>Internalidad:</b> Activismo e implicación en los procesos de creación, sobre todo en la esfera de acción más personal. Los afectos de inadecuación la afectan a veces (escepticismo, etcétera).</p> <p><b>Eficacia:</b> Sabe inducir el desarrollo ascendente de su personalidad (propio de la adultez). Propicia resultados importantes en su vida profesional e íntimo personal.</p> <p><b>Historia:</b> A pesar de su origen marginal, desarrolla hábitos de superación. Crea el acervo cultural necesario para el desarrollo profesional-personal propio de su nivel educacional. Es muy organizada, ha sistematizado con detalle todo su trabajo. Además ha sido oportuno en su cumplimiento.</p> <p><b>Sistema:</b> La realización personal tiende a competir con la íntimo personal y a veces no tiene la mejor solución. Se fragmenta. Logra armonizar las distintas esferas de su estilo de vida, salvo cuando entran en conflicto con la esfera familiar íntima.</p> <p><b>Refinamiento:</b> Mantiene actitudes propias, no estándares. Elaboración personal notable. Uso creativo del tiempo, solo sigue rutinas para aquellos momentos de la vida, de cuya estandarización depende ganar tiempo para dedicárselo a sus actividades de interés.</p>
<p><b>Posibilidades de desarrollo</b></p>	<p><b>Sistema:</b> Los conflictos que pudieran afectar de alguna forma su desarrollo se establecen entre su desempeño profesional y su vida íntimo familiar. Sin embargo, su familia tiene una satisfactoria realización profesional, por tanto estos conflictos se han resuelto hasta el presente. Su desem-</p>



peño se corresponde con las demandas sociales de desarrollo. Pudiera agudizarse el conflicto entre su deseo de abandonar el centro de trabajo actual y las ventajas de superación que valora en él. El desarrollo de su personalidad es multilateral.

Se manifiesta como una persona culta.

Su cultura política sería la más deficitaria.

**Eficacia:** Desarrollo ascendente. Sus procesos volitivos, pese a la abulia ocasional, inducen el mantenimiento de este. Ha tenido resultados importantes en su trabajo. Recordar cómo se ha introducido en el debate nacional sobre la educación.

**Internalidad:** Logro de su independencia de pensamiento y acción requeridos para autodesarrollarse (me refiero al tiempo de la experiencia narrada). Intereses cognoscitivos acentuados. Los afectos de inadecuación pueden, en ocasiones, distraer su responsabilidad en el desarrollo. Habría que observar atentamente el curso de estos procesos.

**Refinamiento:** Se distingue por la sutilidad de sus apreciaciones y acciones. Llama la atención por la originalidad de sus ideas y de su trabajo empírico.

**Historia:** La situación descrita más arriba ha sido sostenida a lo largo de su historia personal-profesional. Se puede esperar un desarrollo ascendente, si logra armonizar su profesión con la esfera íntimo familiar. Su edad actual (treinta y dos años) puede reafirmar estas expectativas.

La conjunción particular de los diferentes parámetros del desarrollo —y de sus indicadores— en el sujeto **B**, nos permiten hablar de las potencialidades que tiene para lograr niveles superiores de desarrollo profesional. Ahora creo necesario comparar de alguna forma este caso con el sujeto **A**, a fin

de resumir algunos planteamientos esenciales de este libro, como los siguientes:

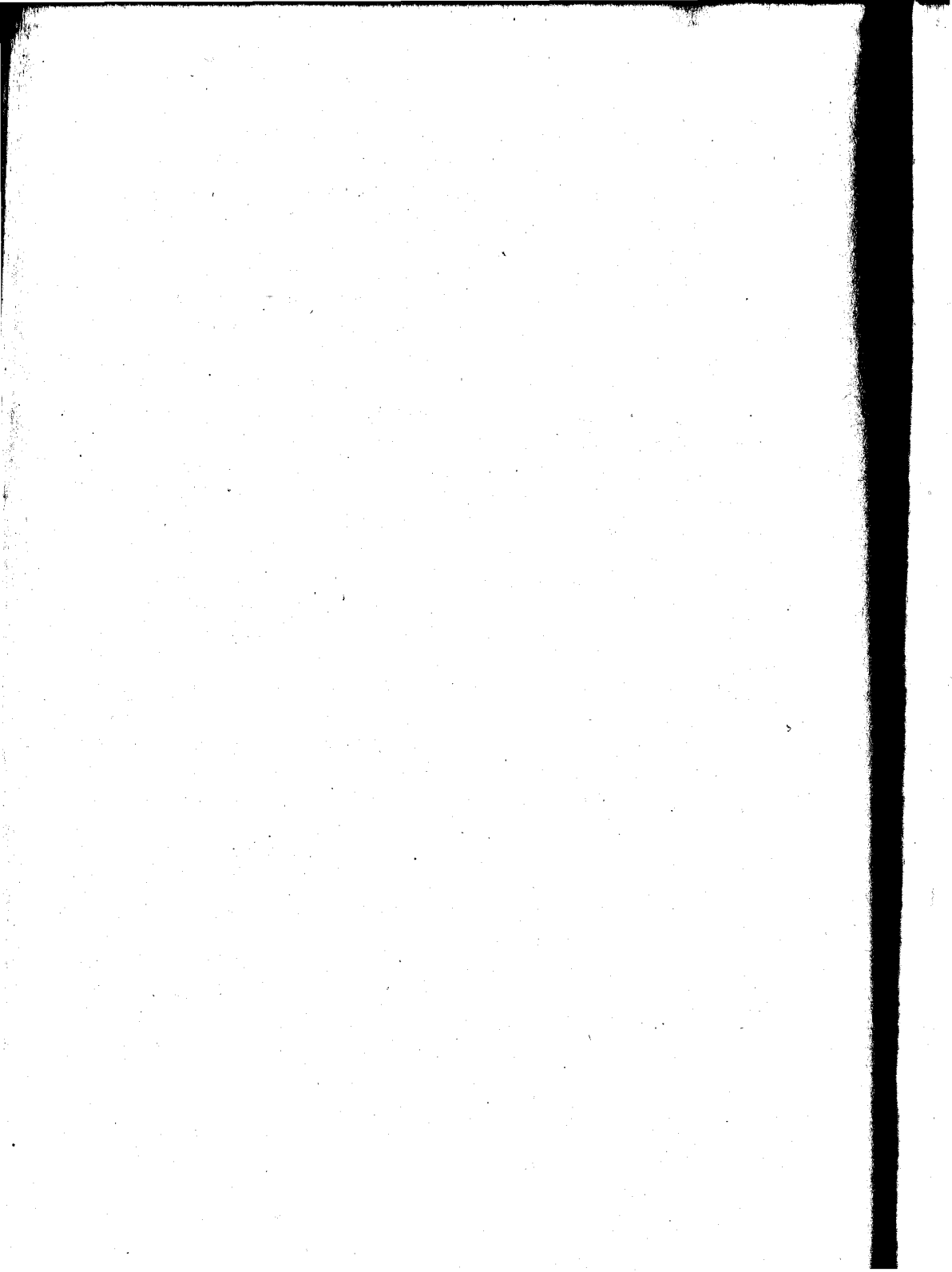
- La educación para promover un desarrollo sostenible de la persona debe propiciar formas de vida (estilo de vida, estrategias de aprendizaje, y otras), capaces de autogenerarlo. Ella por sí sola sin una participación activa del sujeto del tipo apuntado, se queda a medio camino.

Si la influencia educativa no logra fomentar un estilo de vida desarrollador o engranarse con un estilo de vida de esta naturaleza ya instaurado en el sujeto, el desenvolvimiento de la personalidad del educando en cuestión, no logra altos niveles. En el caso del sujeto **A**, pudiera decirse que lo primero no se logró, mientras que en el caso del sujeto **B**, la influencia educativa encontró un terreno abonado en el que pudo eclosionar el nuevo desarrollo. Este sujeto al inicio de este trabajo, si bien no había logrado el desarrollo del pensamiento complejo, ya tenía un estilo de vida desarrollador. No hay una relación lineal entre oportunidades y ayudas para el desarrollo y desarrollo alcanzado, lo cual se expresa cuando comparamos ambos casos. Aunque no puedo llegar a conclusiones categóricas, puedo afirmar que el sujeto **A**, a pesar de las potencialidades de desarrollo mostradas y las oportunidades que tuvo de acceso a la cultura a lo largo de toda su vida, no llegó a alcanzar el grado de desarrollo personal-profesional que **B**, porque no pudo generar un nuevo estilo de vida desarrollador. En cambio **B**, quien tenía potencialidades de desarrollo similares pero menos oportunidades de acceso a la cultura, pudo alcanzar un nivel de desarrollo profesional personal superior gracias a la conjunción favorable de condiciones. Entre estas, el estilo de vida tuvo un papel decisivo. Si bien no podemos afirmar que una buena educación siempre genera un buen desarrollo de la personalidad, tampoco podemos negar que tiende a promoverlo, pero para lograrlo deben confluír dinámicamente otras condiciones.

- El estilo de vida es una forma compleja de realización personal que crea el sujeto para sostener de algún modo su desenvolvimiento. Si este estilo de vida es creativo y estimula el desarrollo de forma sistemática, la personalidad puede tender a un nivel superior de desenvolvimiento.
- A su vez, la personalidad más desarrollada puede organizar un estilo de vida desarrollador. Es decir, que se establece una relación dinámica recíproca entre ambos —personalidad y estilo de vida—, cuya

mejor relación es la sinérgica. En edades tempranas esto se puede observar de manera más ostensible y sencilla: un buen nivel de organización de la vida familiar (buena organización del tiempo, de las tareas, de los roles, de actividades creativas, etcétera), suele tender a favorecer el desarrollo de la personalidad del niño. Este tipo de familia favorece el trabajo de la escuela.

- Los parámetros e indicadores de desarrollo pueden servir a los fines de la descripción del desenvolvimiento de la personalidad y del estilo de vida, así como de la evaluación y orientación de la influencia educativa. Solo utilizando los indicadores en un estudio de corte genético —ya sea longitudinal o transversal—, podemos ponerlos al servicio de una investigación explicativa.
- Si retomáramos el postulado de que la educación conduce el desarrollo pudiéramos precisar de alguna forma —para hablar en términos del desarrollo de la personalidad como un todo—, que es aquella que conduce a la autoeducación, la que puede lograr mejores frutos. El constructo estilo de vida, es una fuente de información válida acerca de cómo el sujeto es activo al obrar el desarrollo de su personalidad. Estudiando la relación educación-autoeducación a través del constructo estilo de vida, podemos penetrar en las interioridades del desarrollo humano, lo cual refuerza el valor teórico metodológico de esta categoría para el progreso de los estudios en este campo.
- La teoría del aprendizaje, en consecuencia, debiera prestar más atención al estudio de las dinámicas del aprender a aprender, dado que estas fundamentan los procesos de autoorganización del sujeto y su vida, favoreciendo el desarrollo de la personalidad. Estilo de vida-sujeto-desarrollo de la personalidad, encuentran un fundamento más eficaz en el aprender a aprender. Por otra parte, los estudios del aprender a aprender, al dar por sentado la conciencia de sí mismo en manera más contundente que los relativos al aprendizaje, otorgan mayores posibilidades a los estudios sobre la personalidad y a la dirección del desarrollo de esta. El progreso de la cultura presupone el sostenimiento del desarrollo de la personalidad de los ciudadanos al igual que el desenvolvimiento de la personalidad de estos puede propiciar el desarrollo de la cultura.



## *A MANERA DE EPÍLOGO*

**M**i fin principal en este libro fue enfatizar los espacios que en el estudio del desarrollo humano, pudieran ocupar aún ciencias como la psicología, que trata —más que otras— de las formas singulares del mismo: el desarrollo de la personalidad. El psicólogo, el antropólogo, el profesor o maestro, etcétera, son más dados a los estudios idiosincráticos, por lo cual pueden compartir en mayor grado mi preocupación. El ideal cultural de nuestro país debe manifestarse en las individualidades, lo cual entendería cualquiera incluyendo aquellos que no se precien de hacer estudios científicos. La raigambre de la cultura se expresa en la personalidad de los ciudadanos de una nación. Es por eso que he elaborado un conjunto de ideas que nos pudieran ayudar a penetrar de manera cada vez más concreta, en la evolución de los individuos en las condiciones de una sociedad como la nuestra.

El problema de la interdisciplinariedad es un recorrido no solo interesante para la investigación, es enjundioso, para comprender, explicar e intervenir el desarrollo humano como proceso altamente complejo. Se requiere de análisis diversos y a la vez de un pensamiento integrador. Es preciso tender puentes entre la mirada psicológica y otras miradas para hacerla integradora. Integración no solo válida con las ciencias sociales, también con las restantes ciencias, que de una u otra manera abordan el desarrollo humano. Se trata de desarrollar una forma de pensamiento que tienda a cohesionar el conocimiento, entre todas las ciencias que estudian los fenómenos humanos en diferentes planos. Esta es quizá una de las líneas más prometedoras, pero también una de las más difíciles de emprender. Aún es deficiente la discusión interdisciplinaria entre nosotros ¿qué esperar entonces de la transdisciplinaria? Al respecto los esfuerzos por el

desarrollo del pensamiento complejo en la ciencia, del enfoque ciencia, tecnología y sociedad en el país, como ya apunté en los diferentes capítulos, están contribuyendo con este propósito.

Cultura, educación y desarrollo humano forman una tríada incuestionable. Hasta la visión económica actual del desarrollo la contempla. Se trata ahora de descubrir y apuntar sus interioridades, sus sutilezas, pues ya para generaciones futuras —y quizá ya para las actuales— esta proposición científica ha pasado a la categoría de axioma. No toda cultura, ni toda educación provocan un buen desarrollo humano. Son determinadas formas de ver la cultura, determinadas formas de asumir la educación las que conducen el desarrollo.

El desarrollo humano del cual versa este libro, es el de un sujeto integral, independiente e implicado en el buen desenvolvimiento social. Todo esto define en buena medida la responsabilidad de la psicología, cuya principal labor es la educación para el progreso sociocultural. La buena educación, el buen aprendizaje, el buen desarrollo humano, encuentran en mis presentaciones una alternativa, que desea ser interpelada porque se asume como incompleta y perfectible. Aspectos aparentemente puntuales como los parámetros del desarrollo humano y el estilo de vida, tienen la intención de dar más herramientas a fin de interpretar qué ocurre con nuestro desarrollo como ciudadanos y de contribuir a mayores logros en esta dirección. Quisiera inscribir este trabajo en el debate de las ciencias sociales cubanas sobre la potenciación de la acción consciente autogestora de los sujetos populares, en este caso, desde los procesos de educación. El estudio de la promoción del “cambio autogestor es un nicho de desarrollo relevante para estas disciplinas en las circunstancias actuales que caracterizan la sociedad cubana” (M. Espina, 2002).

Creo que las aplicaciones del enfoque histórico culturalista, se han ido un poco por delante de las reflexiones teóricas en el país. Precisamente uno de los fines de nuestra cátedra “L. S. Vygostski” es promover una integración más atemperada. Mi trabajo se inspira en esos fines, no por las responsabilidades que me ocupan en ella, sino por la convicción de que teoría y práctica debieran darse una a través de la otra y de que no debemos buscar en ellas, relaciones mecánicas. La vida le reclama a la ciencia su participación para el mejoramiento de las condiciones de existencia, para el mejoramiento de la interacción humana en diferentes contextos, de estudio, trabajo, diversión, entre otros y no permite postergaciones. El vínculo teoría-práctica no tiene discusión, se trata de lo oportuno y documentado que este sea en su construcción. Si hay algo cierto es que las mejores teorías están bien ancladas en la vida, en la práctica. Pero la práctica por la práctica, sin su triangulación con la teoría —no en el sentido estrecho de

una determinada teoría, sino entendida como lo mejor del pensamiento universal contemporáneo—, pierde parte de su valor.

Nuestra práctica es productiva y valiosa desde el punto de vista social, pero pudiera retrasar la ciencia en su permanente reconstrucción teórica, de no tomarse conciencia y no hacer acciones oportunas en lo tocante a esta cuestión. Lo que atesora principalmente la historia de la psicología en sus páginas, es la concepción sobre el hombre y su desarrollo anclada en las complejidades de la realidad en el tiempo y la cultura que se producen. El conductismo, el psicoanálisis y tantos otros, llevaron en sí mismos la huella indeleble del tiempo y de la cultura de aquellos que los crearon. Sobre la teoría tenemos que trabajar aún más o tendremos hipotecada la identidad de la psicología en Cuba. Sería necesario conseguir una polémica teórica, insertada por cierto, en la práctica social más rica que ha tenido nuestra historia. Tenemos que volver a la teoría tomando en cuenta las peculiaridades de la realidad estudiada, sin obviar lo local y lo nacional. Pero también se trata de debatir desde la perspectiva de lo humano en general y no solo de lo cubano. Ambas visiones deben complementarse de forma dialéctica. Es necesario sistematizar todo este conocimiento aún a niveles superiores de elaboración.

Este libro ha sido un alto en el camino y una mirada atrás a mi carrera como investigadora, precisamente para rastrear el hilo teórico que me ha traído hasta aquí. Me ha llevado mucho esfuerzo la integración lograda hasta hoy, pues he tenido que armar las piezas de un rompecabezas que comencé a acumular hace un poco más de dos décadas. Ha sido un camino muy largo este, pero no tedioso. Confieso que de alguna forma he querido llevar la óptica histórico culturalista más allá de los iniciadores y más acá, hacia nuestra cultura. Pero no estoy segura de haberlo logrado, sí de haberlo intentado. No seré yo quien lo dirá. Siento que en Cuba un enfoque como este, encuentra terreno abonado para su germinación. El ideario cubano sobre la cultura y la educación se remonta a las raíces de nuestra historia como nación. El acople entre el enfoque histórico culturalista foráneo y el nuestro se haya mediado por el ideario de nuestros patricios —los precursores y los más cercanos en el tiempo— y es que nuestra nación ha estado en permanente forja. Esto nos ha hecho más proclives a un pensamiento de esta naturaleza. Pero hay algo más, la tradición marxista de nuestro pensamiento científico y político ha enriquecido la acogida de tales puntos de vista, a la misma altura que otras formas culturales originarias de nuestra nacionalidad. Razón que justifica que pretendamos penetrar en los resquicios de este pensamiento para asumirlo. No por moda, no por lucrar con la fama de sus prominentes fundadores, sino por un convencimiento que viene desde nuestros ancestros. Léase Félix Varela, José de la Luz y Caballero,

José Martí, entre tantos otros. Puede que este enfoque haya tenido etapas de dogmatización, pero no he descubierto aún pensamiento humano que no haya padecido de este mal, al menos en alguna de sus etapas. Si lo hubo fue entonces para bien porque no inhibió nuestro juicio crítico, diría en una etapa más madura.

Decía E. Leal que “La cultura es la amable creación que, a partir de muchas fuentes, se forjó en el tiempo. La cultura no es solamente un legado libresco ni tampoco el conocimiento detallado de mil anécdotas, sino —además— el estado de ánimo en el cual percibimos las muchas señales de nuestra identidad” (2003, p. 6). Por otra parte, refiriéndose a ese gran conocedor y paladín de la cultura cubana que fue Don Fernando Ortiz, apuntaba que en su legado, se hacía patente la idea de que un pueblo que se niega a sí mismo perece. De que es necesario asumir la patria, la nación y el país, tal como se han construido y hecho. Este, a mi juicio, sería es uno de los mejores contravenenos para prevenirse de asumir posiciones nihilistas o vergonzantes acerca de lo que se ha sido. Para asumir con plena conciencia y dignidad aquellos visos de dogma que se hayan podido tener. Esto nos permite asumirnos como investigadores con conciencia histórica, con conciencia cultural.



## BIBLIOGRAFÍA

- Abulkjanova-Slavskaya, K. A., (1983):** La correlación entre lo individual y lo social como principio metodológico de la psicología de la personalidad. En: Shorojová, E. V., *Problemas teóricos de la psicología de la personalidad*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- (1987): Yiznennii perspektivy lichnosti. En: *Psixologuia lichnosti y obraz yizn*. Ed. Nauka, Moskbá.
- Abulkjanova-Slavskaya, A. K., y Abuljanov, F. F., (1989):** La categoría marxista del sujeto de la actividad. Ed. de Ciencias Sociales, La Habana.
- Aidarova, L. Yu., (1979):** Problemas psicológicos de la enseñanza de la lengua materna a niños de edad escolar. Ed. Pedagogía, Moscú.
- Álvarez, F. J., (s/f):** De las disciplinas a los campos interdisciplinarios. Folleto. Dirección de Posgrado, Universidad de La Habana, La Habana.
- Allport, G., (1971):** La personalidad. Su configuración y desarrollo. Ediciones R, La Habana.
- (1982): La persona en psicología. Ed. Trillas, México.
- (1983): Ensayos sobre Psicología Social. Ed. Trillas, México.
- Ananiev, B. G., (1986):** Las aplicaciones pedagógicas de la psicología moderna. En: Liaudis, V. Ya., Iliasov, I.I., *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- Apple, M. (1986):** Ideología y curriculum, Ed. Akal, Madrid.
- Arias, G., (2001):** Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo. Ed. Sao Paulo.
- Basail, A., (2003):** La antropología aplicada: Intervención comunitaria. En: Colectivo de autores *Antropología social*. Ed. Félix Varela, La Habana.
- Becker, F.(1993):** A epistemología do professor. Ed. Vozes, Petrópolis.

- Bernal, J., (1986):** Historia social de la ciencia. Tomo II: La ciencia en nuestro tiempo. Ed. de Ciencias Sociales, La Habana.
- Bourdieu, P. (2001):** O Poder Simbólico. Ed. Bertrand, Brasil, R. J. (cuarta edición).
- (2004): Intervenciones 1961-2001. Ciencia social y acción política. Ed. Hiru, Hondarrabia.
- Bozhovich, L. I., (1976):** La personalidad y su formación en la edad infantil. (C. Toste Muñiz, trad.). Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- Bozhovich, L.I. y Slavina, L.S. (1966):** Psicología de la personalidad del niño escolar. Ed. Universitaria, La Habana.
- Brewster, M., (1994):** Selfhood at Risk (Posmodern Perils and the Perils of Posmodernism). En: *American Psychologist*, May 1994, Vol. 49, no. 5, (405-411).
- Bruner, J., (1997):** La educación, puerta de la cultura. Ed. Visor, Madrid.
- (1998): Realidad mental y mundos posibles. Ed. Gedisa, Barcelona. Cuarta reimpresión.
- Burmenskaya G. V., et al. (1986):** La psicología del desarrollo norteamericano contemporáneo. Ed. MGY, Moscú.
- Canfux, V., (2001):** Estudio de la criticidad en maestros universitarios. Tesis doctoral. CEPES, Universidad de La Habana, La Habana.
- Cano, L., (2000a):** El postmodernismo: Temas y tesis fundamentales. En: Guadarrama, P., y Suárez, C., *Filosofía y Sociedad*. Tomo I. Ed. Félix Varela, La Habana.
- (2000b): Presupuestos metodológicos para el análisis "posmoderno". En: Guadarrama, P., y Suárez, C., *Filosofía y Sociedad*. Tomo I. Ed. Félix Varela, La Habana.
- Cánovas, L., (2002):** Pedagogía. En: Castro, F., *Cuba. Amanecer del tercer milenio*. Ed. Científico-Técnica, La Habana.
- Carreño, M., (2000):** El estilo de vida del maestro. Tesis de Diploma (inédita). Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. La Habana.
- Castro, F., (1990):** Ciencia, tecnología y sociedad (1959-1989). Editora Política, La Habana.
- (2004): Discurso de Clausura. En: Boron, A., (compilador), *Nueva hegemonía mundial*. Ed. CLACSO, Buenos Aires.
- Cervantes, R., y Pérez, O., (2003):** Transición, igualdad y estructura socioclasista en Cuba a inicios del siglo XXI (pp. 51-609). En: Menéndez, M., *Los cambios en las estructuras socioclasistas*. Ed. de Ciencias Sociales, La Habana.
- Courtoisie, A., (2000 a):** Semblanza de Edgar Morin. En: Quintela, M. *Pensamiento complejo y educación*. Ed. Ideas, Montevideo.

- (2000 b): Pensamiento complejo y educación. Ed. Ideas, Montevideo.
- Chesnokova, I. I., (1987):** O tendentzii issledovanii sostoianii lichnosti v sovetsoi psixologii. En: *Psixologuia lichnosti y obraz yizn.* Ed. Nauka, Moskbá.
- Chilcote, R. H., (1998):** Teorías de política comparativa. Ed. Vozes, Petrópolis.
- Chomski, N., (2004):** ¿Quién controlará el mundo? Periódico *Juventud Rebelde*, 25 de junio del 2004, La Habana.
- D'Angelo, O., (2001):** Sociedad y educación para el desarrollo humano. Centro Félix Varela. Publicaciones Acuario, La Habana.
- Davidov, V. V., (1981):** Tipos de generalización en la enseñanza. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, (primera reimpression).
- Davidov, V. V. y Slobódchikov, V. I., (1991):** La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. En: Múdrík A. B. (ed): *La educación y la enseñanza: una mirada al futuro.* Ed. Progreso, Moscú.
- Delgado, C., (2003a):** Hacia un nuevo saber. Problemas del enriquecimiento moral del saber humano. CD-ROM.
- (2003b): Notas de conferencias.
- Delors, J., et al., (1997):** Relatoría para la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI, Ed. Cortez, Sao Paulo.
- Do Nascimento, H., (2004):** El discurso del professor. Informe de investigación.
- Espina, M., (2002):** Cuba: la hora de las ciencias sociales. En: Basail, A., *Introducción a la sociología.* Ed. Félix Varela, La Habana.
- Fariñas, G., (1993):** Un viejo debate y un nuevo punto de vista acerca del aprendizaje y el desarrollo de la personalidad. *Revista Cubana de Psicología* Vol. 10, no. 2, pp. 137-145.
- (1994): La organización temporal de la vida en jóvenes cubanos. En: *Educación y Ciencia*, Vol. 16, no. 3.
- (1995): Maestro, una estrategia para enseñanza. Ed. Academia, La Habana.
- (1996): Ponencia inaugural del Coloquio Internacional por el Centenario del Nacimiento de L. S. Vygotski y J. Piaget. Universidad de La Habana, La Habana.
- (1997): Informe de investigación (inédito).
- (1999a): Acerca del concepto de vivencia en el enfoque historicocultural. En: *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 16, no. 3.
- (1999b): Hacia un redescubrimiento de la teoría del aprendizaje. En: *Revista Cubana de Psicología*. Vol. 16, no. 3.

- Fariñas, G., (1999c):** L.S. Vygotski en la cultura y subjetividad del psicólogo. En: *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 16, no. 3.
- **(2001a):** Retos de la construcción teórica en las ciencias de la educación: una óptica vygotkiana. Conferencia dictada en el evento Pedagogía 2001, La Habana.
- **(2001b):** Toward a Hermeneutical Reconstruction of Galperin's Theory of Learning. En: *The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology* Ed. by Seth Chaiklin, Aarhus University Press, Denmark.
- **(2002a):** L.S. Vygotski o el pensamiento complejo en psicología. (ponencia) CD-ROM. Evento Hominis 2002. Palacio de las Convenciones, La Habana.
- **(2002b):** Teaching Cultural Historical Psychology from Cultural Historical Perspective. An Experience Gathered in Cuban Universities. ISCRAT 2002, Amsterdam (ponencia).
- **(2003):** Aprendizaje y personalidad desde la perspectiva de la investigación. En: Fernández, L. *Selección de Lecturas de Psicología de la Personalidad*. Ed. Félix Varela, La Habana.
- **(2004a):** Valores y desarrollo humano desde la perspectiva histórico culturalista en psicología. En Bombino, L., *El saber ético de ayer a hoy*. Ed. Félix Varela, La Habana.
- **(2004b):** Maestro, para una didáctica del aprender a aprender. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- **(2004c):** Informe de investigación (inédito).
- **(2004d):** Del enfoque vygotkiano a la ciencia de la complejidad: antecedentes y perspectivas. En: Fariñas, G. y Bernaza, G. *Compartiendo saberes y prácticas: L. S. Vygotski y el enfoque histórico cultural*. Ed. Universidad de Matanzas (en proceso de edición).
- **(2004e):** Antecedentes y perspectivas del pensamiento complejo en la psicología. En: Sotolongo, P. L., *Pensamiento cubano*. Ed. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello (en proceso de edición).
- Fariñas, G., González, O., y González, M., (1987):** La formación de habilidades generales para la actividad de estudio. CEPES, La Habana.
- Fariñas, G. y de la Torre, N., (2001):** Didáctica o didactismo. Educación, no. 102, enero-abril, 2001. Segunda época. La Habana.
- **(2002):** Mecanismos psicológicos del *burnout* en el maestro: un estudio cultural. *Revista Cubana de Psicología* Vol. 19, No 3.
- **(2003):** La otra cara del didactismo: el síndrome del *burnout*. *Revista Educación*. no. 108, enero-abril. Segunda época. La Habana.
- Fariñas, G. y Arias, G. (2002):** L. S. Vygotski por una Psicología General: a favor y en contra. Problemas teóricos y metodológicos. Hominis

- 2002, CD-ROM. La Habana, 2002. *Revista Cubana de Psicología* (en proceso de publicación).
- Foucault, M., (1970):** *The Order of Things: An Archeology of the Human Sciences*, Tavistok Press, London.
- (2000): *Vigiar e punir*. Ed. Vozes. Petrópolis (vigésima segunda edición).
- Frankl, V., (1980):** *Ante el vacío existencial*. Ed. Herder, Barcelona.
- Freire, P., (1985):** *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ed. Siglo XX, México.
- Fromm, E. (1941):** *Escape from Freedom*. Ed. Holt, Rinehart & Winston. N.Y.
- Galperin, P. Ya., (1958):** Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y conceptos. En: *Informes de la ACP de la RSFSR*, no. 2.
- (1973): Selección de conferencias. Compilado y traducido por Martínez, G., *Impresiones Ligeras de la Universidad de La Habana*, La Habana.
- (1978): Notas de conferencias.
- (1979): *Introducción a la Psicología*. Ed. Pablo del Río, Madrid.
- García M., y Fernández V., (1997):** Organización temporal de la vida cotidiana en jóvenes. Tesis de Diploma (inédita). Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. La Habana.
- García, D., (1997):** Vygotski: maldición e irreverencia de una primavera. Tesis de Diploma (inédita). Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. La Habana.
- (2004): *La escuela y la cultura de la exclusión* (inédito).
- García, V., (1999):** Aproximaciones a la identidad profesional del maestro. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. La Habana.
- Geertz, C., (2003):** Impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En: Colectivo de autores *Antropología social*. Ed. Félix Varela, La Habana.
- Gergen, K., (1992):** *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Ed. Paidós, Barcelona.
- Giddens, A., (1997):** *Modernidad e identidad del yo*. Ed. Península, Barcelona.
- Giroux, H. A., (1997):** *Os profesores como intelectuais*. Ed. ArtMed, Porto Alegre.
- Golder, M., (1986):** Reportajes contemporáneos de la psicología soviética. Ed. Cartago, Buenos Aires.
- González F., y A. Mitjans, (1989):** *La personalidad, su educación y desarrollo*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.

- González, F., (1998):** Los valores y su significación en el desarrollo de la persona. En: *Temas*, no. 15, 1998.
- (1997): Epistemología cualitativa y subjetividad. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- Gyarmati, G., (1991):** La psicología en una perspectiva interdisciplinaria. *Revista Interamericana de Psicología*, Vol. 24, no. 21.
- Habermas, J., (1976):** Legitimation Crisis. Ed. Heineman, London.
- Harris, M., (1999):** Antropología y posmodernismo. En: Catauro. *Revista Cubana de Antropología*. Año I. no. 0. julio-diciembre.
- Hart, A., (1996):** Hacia una dimensión cultural del desarrollo. Ed. CREART, La Habana.
- Hernández, R., (1999):** Mirar a Cuba. Ensayos sobre cultura y sociedad civil. Ed. Letras Cubanas. La Habana.
- Hirst, P. H., (1979):** La educación liberal y la naturaleza del conocimiento. En: Peters, R. S. *Filosofía de la educación*. Fondo de la Cultura Económica, México (primera reimpresión).
- Hobsbawm, E., (2002):** O novo século. Ed. Schwarcz, S. Paulo.
- Holz, H. H., (2004):** Reflexión y praxis. Estudios para la teoría marxista hoy. Ed. de Ciencias Sociales. La Habana.
- Iliasov, I.I., y Liaudis V., (1984):** Notas de conferencias.
- (1985): La autorregulación de la actividad de estudio. Ed. CEPES, Universidad de La Habana.
- Jameson, F., (1985):** Postmodernism and Consumer Society. In Hall Foster Ed. Postmodern Culture. London and Sydney.
- Jiariuriunen, L. y Iakkola, R., (1987):** Izsledovanii nauchnoi karierei. En: E. V. Shorojova, K. A. Abul'janova- Slavskaya, et al. (ed): Psijologuia lich'nosti i obraz yiznii. Ed. Naúka, Moskbá.
- Kaloshina, I.P., (1983):** Struktura i mekhanizmy tvorcheskoi deiatel'nosti. Izd, MGY, Moskba.
- Lacasa, P., (1993):** Aprender en la escuela, aprender en la calle. Ed. Visor, Madrid.
- Leal, E., (2003):** Cultura, cubana e identidad nacional. En: *Política internacional*. no. 2 julio-diciembre de 2003 (pp. 6-19).
- Leontiev, A. N., (1983):** Actividad, conciencia y personalidad. Ed Pueblo y Educación, La Habana (segunda reimpresión).
- Liaudis, V. Ya., (1984):** Metodika prepodavania psyxologii. Ed. MGY. M. B. Lomonosov, Moscú.
- López, L., (1998):** El diálogo y la cultura del error en la formación de valores. En: *Temas*, no. 15, 1998.

- López, L., (1999):** La formación de valores: Un camino difícil pero posible. Tesis doctoral (inérita). Facultad de Filosofía e Historia. Universidad de La Habana, La Habana.
- Luz Caballero, J. de la, (1991):** Escritos educativos. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- Lyotard, J. F., (1984):** The Postmodern Condition. Manchester University Press, G.B.
- Marcos, B., (1999):** La auto-comprensión del maestro. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, La Habana.
- Martí, J., (1963):** Nuestra América. Editorial Nacional Cubana. Tomo VIII. La Habana.
- Martín, J. L., (1999):** La investigación social en Cuba (1959-97). Revista *Temas*, no. 16-17: 143-153, octubre de 1998-junio de 1999.
- Martínez, G., (1988):** Formación de valores a través de la enseñanza de la literatura, según el tercer tipo de BOA. Tesis doctoral.
- Marx, C., y Engels, F., (1955):** Obras escogidas. Tomo II. Ediciones en Lenguas Extranjeras, Moscú.
- Maslow, A., (1982):** La amplitud potencial de la naturaleza humana. Ed. Trillas, México.
- Menéndez, M., (2003):** Los cambios en la estructura socioclasista en Cuba. Ed. de Ciencias Sociales. La Habana.
- Montpellier de G. (1973):** La teoría del equilibrio de Jean Piaget. En: Fraisse, P., y Piaget, J., *Aprendizaje y memoria*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Moreno, M. J., (2004):** Una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza aprendizaje. Tesis doctoral.
- Morin, E., (1994):** La noción de sujeto. En: Fried, D. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- (1994): Epistemología de la complejidad en: Fried Schnitman, D., *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Ed. Paidós, México.
- (1998): Introducción al pensamiento complejo. Ed. Gedisa, Barcelona (segunda reimpresión).
- (1999a): *Ciência com consciência*. Ed. Bertrand Brasil. Río de Janeiro.
- (1999b): *Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro*. Ed. Cortez, Sao Paulo.
- (2000): *A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Ed. Bertrand Brasil, Río de Janeiro.
- Morin, E., y Le Moigne, J. L., (1999):** A inteligência da complexidade. Ed. Peirópolis, Sao Paulo.

- Newman, Ch., (1985):** *The Post-Modern Aura: The Act of Fiction in an Age of Inflation.* Evanston: Northwestern University Press.
- Nicolis, G. y Progogine, I., (1994):** *La estructura de lo complejo.* Ed. Alianza Universidad, Madrid.
- Núñez, J., (1989):** *Interpretación teórica de la ciencia.* Ed. de Ciencias Sociales, La Habana.
- (1999): *La ciencia y la tecnología como procesos sociales.* Universidad de La Habana, La Habana.
- (2002): *Filosofía y estudios sociales de la ciencia.* En: Castro, F., *Cuba. Amanecer del tercer milenio.* Ed. Científico-Técnica, La Habana.
- Pérez, R., (1989):** *Estudio de la organización del tiempo en jóvenes preuniversitarios.* Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, La Habana.
- Pestalozzi, (s/f):** *El método.* Ediciones de la lectura, ciencia y educación. España.
- Prigogine, I., (1994):** *De los relojes a las nubes.* En: Fried Schnitman, D., *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.* Ed. Paidós, México.
- Ramonet, I., (2002):** *Propagandas silenciosas.* Periolibro, La Habana.
- Ramos, G., (1996):** *La actividad humana y sus formas fundamentales.* Ed. Universidad de Matanzas, Matanzas.
- Robert M., (1985):** *Unamuno y la Educación.* Ed. El Caballito, México.
- Rodríguez, F., (2000):** *Acerca de la organización temporal y el estilo de vida.* Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, La Habana.
- Rodríguez, J. L., (1996):** *Discurso pronunciado en el I Encuentro Iberoamericano de Cultura y Desarrollo,* En: Hart, A., *Hacia una dimensión cultural del desarrollo.* Ed. CREART, La Habana.
- Rodríguez, Z., (1985):** *Filosofía, ciencia y valor.* Ed. de Ciencias Sociales, La Habana.
- Rogers, C., (1989):** *El proceso de convertirse en persona.* Ed. Paidós, México (séptima reimpresión).
- (1993): *Libertad y creatividad en la educación (en la década de los ochenta).* Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Román, J., (1989):** *Perspectiva sociopsicológica entre las capacidades y la motivación.* En: Colectivo de autores, *Temas sobre la actividad y la comunicación.* Ed. de Ciencias Sociales, La Habana.
- Rubinstein, S. L., (1964):** *El desarrollo de la psicología (principios y métodos).* Ed. Nacional de Cuba. Consejo de Universidades, La Habana.
- Sastre, A., (2004):** *La batalla de los intelectuales (nuevo discurso de las armas y las letras).* Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.



- Sacristán, J. G., (1999):** Poderes instáveis em educação. Ed. Artmed, Porto Alegre, Brasil.
- Savater, F., (1997):** El valor de educar. Ed. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México.
- (1999): Las preguntas de la vida. Ed. Ariel, Barcelona.
- (2002): Ética como amor propio. Ed. Grijalbo-Mondadori, Barcelona.
- Serebriakova, E. A., y Neimark, M. S. (1976):** Análisis psicológico de las reacciones emocionales de los escolares ante las dificultades en el trabajo. En: Bozhovich, L. I., y Blagonzhina, L. V., *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- Shuare, M., (1990):** Entrevista con Sh. A. Amonashvili. En: *La psicología soviética tal como yo la veo*. Ed. Progreso, Moscú.
- Shulga, N. A., (1987):** Polnotá lich'nosti. En: E. V. Shorojova, K. A. Abul'janova- Slavskaya, et al. (ed): *Psijologuia lich'nosti i obraz yiznii*. Ed. Naúka, Moskbá.
- Silvestre, M. y Zilberstein, J., (2002):** Hacia una didáctica desarrolladora. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- Siverio, A. M., López, J., et al. (1991):** Educa a tu hijo (serie). Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- Slobodchikov, V., (1990):** Entrevista. En: Shuare M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Ed. Progreso, Moscú.
- Sluszki, C. S., (1994):** Violencia familiar y violencia política. En: *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Ed. Paidós, México.
- Solano, M. A., (2004):** Mitos y realidades en torno a la "sociedad de la información". Colección Rebeliones. Ed. de Ciencias Sociales, La Habana.
- Sotolongo, P. L., (2003 a):** Los retos de los cambios cualitativos en el saber contemporáneo y el pensamiento social crítico. CD-ROM.
- (2003b): Hacia un nuevo paradigma epistemológico. CD-ROM.
- (2003c): Notas de conferencias.
- Stenhouse, L., (1987):** La investigación como base de la enseñanza. Ed. Morata, Madrid.
- Talizina, N. F., (1988):** Psicología de la enseñanza. Ed. Progreso, Moscú.
- (1998): *Pedagogicheskaja psichologuia*. Izd Akademia, Mosckba.
- Varela, F., (1996):** Cartas a Elpidio. Editorial Cubana, Miami.
- Vasiliev, V. L., Popluzhny et al. (1980):** Emotzia i musihlenie. Ed. M. G. Y. Moscú.
- Vygotski, L. S., (1982):** Obras T. II. Ed. Pedagogika, Moskba.
- (1987): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ed. Científico-Técnica, La Habana.

- Vygotski, L. S., (1994):** El problema del entorno. En: Van der Veer, R. y Valsiner, J. (eds): *The Vygotski Reader*. Oxford: Blackwell.
- (1996): El significado histórico de la crisis de la psicología. En: *Teoria e método em psicologia*. Ed. Martins Fontes, Sao Paulo.
- (1998): Psicopedagogía. Ed. Pedagógica, Moskba.
- Wallon, H., (1964):** Los orígenes del carácter en el niño. Ed. Lautaro, Buenos Aires.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., et al. (1993):** Teoría de la comunicación humana. Ed. Herder, Barcelona.
- Wertsch, J., (1988):** Vygotski y la formación social de la mente. Ed. Paidós, Barcelona.
- Wood, T., y Grant, A., (2004):** Razón y revolución. Filosofía marxista y ciencia moderna. Ed. Fundación Federico Engels, Madrid.
- Yadov, V., (1989):** Tipo social de individuo. En: *Ciencias Sociales*, no. 3 (77), pp. 53-64.
- Yarochevski, M. F. y Gurguenidze, N. S. (1996):** Epílogo. En: Vygotski, L. S., *Teoria e método em psicologia*. Ed. Martins Fontes, Sao Paulo.
- Zabala, M. C., (1999):** Aproximación al estudio de la relación entre familia y pobreza. Tesis Doctoral (inérita). FLACSO, Universidad de La Habana.
- Zinchenko, V. P., (1990):** Entrevista en Shuare, M., *La psicología soviética tal como yo la veo*. Ed Progreso, Moscú.
- Zuckerman, H., (1997):** Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States. Ed. Free Press, N. Y.

El presente libro se ha destinado a investigadores y profesionales que estudien los problemas del desarrollo humano o estén encargados de diseñar políticas y programas al respecto. La concepción sobre el desarrollo que se sostiene, intenta la visión convergente y dinámica de dimensiones e indicadores sociales y personales del desenvolvimiento humano desde un enfoque histórico-culturalista, con el afán de contribuir a la superación de la perspectiva abstracta con que a veces se aborda esta temática.

La autora es profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y Vicepresidenta de la cátedra L. S. Vygotski de la propia facultad. Sintetiza en el libro las reflexiones sobre tres líneas de investigación iniciadas por ella en la Universidad M. Lomonósov de Moscú (1978), en la Universidad de la Ciudad de Nueva York (1997) y en el centro Alfonso



El presente libro se ha destinado a investigadores y profesionales que estudien los problemas del desarrollo humano o estén encargados de diseñar políticas y programas al respecto. La concepción sobre el desarrollo que se sostiene, intenta la visión convergente y dinámica de dimensiones e indicadores sociales y personales del desenvolvimiento humano desde un enfoque histórico-culturalista, con el afán de contribuir a la superación de la perspectiva abstracta con que a veces se aborda esta temática.

La autora es profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y Vicepresidenta de la cátedra L. S. Vygotski de la propia facultad. Sintetiza en el libro las reflexiones sobre tres líneas de investigación iniciadas por ella en la Universidad M. Lomonósov de Moscú (1978), en la Universidad de la Ciudad de Nueva York (1997) y en el centro Alfonso

