ALTERNATIVAS cubanas en psicología

Volumen 3. Número 7 / 2015.
ISSN 2007-5847

Revista Cubana de Alternativas en Psicología.

Revista Alternativas Cubanas en Psicología, Vol 3 Núm 7, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.acupsi.org, info@acupsi.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2012-041911383500-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN 2007-5847. Responsable de la actualización de este número, emotional.com.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 27 de marzo de 2013. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Alternativas cubanas en Psicología

Revista cuatrimestral de la
Red cubana de alternativas en Psicología.

Volumen 3, Número 7, enero / abril 2015

Comité Editorial

Manuel Calviño
Reinerio Arce Valentín
Patricia Áres Muzio
Roberto Corral Ruso
Lourdes Fernández Rius
Aurora García Morey
Lourdes Ibarra Mustelier
Alexis Lorenzo Ruiz
Daybel Pañellas Álvarez
Miguel Ángel Roca Perera
Norma Vasallo
Bárbara Zas Ros

Consejo Editorial

Javiera Andrade (Uruguay)
Javier de Armas (México)
Edgar Barrero (Colombia)
Ana Bock (Brasil)
Rogelio Díaz (México)
Álvaro Díaz Gómez (Colombia)
Horacio Foladori (Argentina-Chile)
Mara Fuentes (Cuba-Canadá)
Fernando González Rey (Cuba-Brasil)
Maria da Graça Marchina Gonçalves (Brasil)
Carlos Lesino (Uruguay)
Diana Lesme (Paraguay)
Ericka Matus (Panamá)
Albertina Mitjans (Cuba-Brasil)
Liliana Morenza (Cuba-Bolivia)
Mario Molina (Argentina)
Carolina Moll (Uruguay)
Marco Eduardo Murueta (México)
Gustavo Pineda (Cuba-Nicaragua)
Danay Quintana (Cuba-México)
David Ramírez (Costa Rica)
Ana Maria del Rosario Asebey (Bolivia- México)
Rolando Santana (Cuba-Dominicana)
Maria Cristina Teixeira (Cuba-Brasil)
Luís Vazquez (Perú)
Nelson Zicavo Martínez (Uruguay-Chile)

Í N D I C E

EDITORIAL. **5**

A MODO DE PRESENTACIÓN
Guillermo Arias Beatón **7**

Diversidad reflexiva

CONTRIBUCIONES DE LOS CUBANOS A LO HISTÓRICO CULTURAL. UN DEBATE CONSTITUYENTE.
Guillermo Arias Beatón **13**

ACERCA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO CULTURALISTA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PSICÓLOGOS Y PEDAGOGOS CUBANOS
Gloria Fariñas León **25**

MARTÍ, VYGOTSKI Y LOS FUNDAMENTOS DE LA PSICOLOGÍA CUBANA HISTÓRICO CULTURAL
Diego Jorge González Serra **37**

DETERMINISMO BIOLÓGICO *VS* DETERMINISMO MEDIADO EN EL DESARROLLO HUMANO
Rina Pedrol Troiteir **42**

EPIGENÉTICA: CONTENIDO ESENCIAL PARA COMPRENDER EL DESARROLLO PSICOLÓGICO EN EL HOMBRE
Ana Rosa Casanova Perdomo **53**

IDEAS PARA EL DEBATE TEÓRICO METODOLÓGICO: UNA APROXIMACIÓN A LA METODOLOGÍA HISTÓRICO CULTURAL
María M. Febles Elejalde **64**

Mirando a la práctica profesional

LAS COMPETENCIAS Y SU FORMACIÓN DESDE EL ENFOQUE HISTÓRICO-SOCIAL
Mario Rodríguez-Mena García
Roberto Corral Ruso **75**

SISTEMA DE DIAGNÓSTICO DINÁMICO PARA LA ATENCIÓN A LAS POTENCIALIDADES DE APRENDIZAJE EN ADOLESCENTES DE SÉPTIMO GRADO
Carmen Luz López Miari **86**

PROFESORES POTENCIADORES. UNA MIRADA A LA RELACIÓN PROFESOR-ESTUDIANTES
Ariel Zulueta Bravo
Guillermo Arias Beatón **97**

Desde otros contextos

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA EL DESARROLLO DE LA PERSONA CON DEFICIENCIA: CONTRIBUCIONES DE LA DEFECTOLOGÍA VYGOTSKIANA
Sonia Mari Shima Barroco **104**

EL PSICÓLOGO DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UNA DÉCADA DE DIÁLOGO CON LA CÁTEDRA
Laura Marisa Carnielo Calejon **114**

CONCEPCIONES, CREENCIAS Y MITOS EN LA ACCIÓN DEL DOCENTE: CUESTIONAMIENTOS A PARTIR DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL
Maria Carmen V.R. Tacca **119**

Los autores **128**

I N D E X

EDITORIAL. **5**

BY WAY OF PRESENTATION
Guillermo Arias Beatón **7**

Reflective diversity

THE CUBANS CONTRIBUTIONS AT THE CULTURAL HISTORICAL APPROACH. IN DEBATE
Guillermo Arias Beatón **13**

AN APPROACH TO CULTURAL HISTORICAL STANDPOINT IN CUBAN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY
Gloria Fariñas León **25**

MARTÍ, VYGOTSKI AND THE FOUNDATIONS OF THE CULTURAL HISTORICAL PSYCHOLOGY IN CUBA
Diego Jorge González Serra **37**

BIOLOGICAL DETERMINISM *VS* MEDIATE DETERMINISM IN THE HUMAN DEVELOPMENT
Rina Pedrol Troiteir **42**

EPIGENETICS: ESSENTIAL SUBJECT TO UNDERSTAND THE PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT IN HUMANS
Ana Rosa Casanova Perdomo **53**

IDEAS FOR THEORETICAL AND METHODOLOGICAL DEBATE: AN APPROACH TO CULTURAL HISTORICAL METHODOLOGY
María M. Febles Elejalde **64**

Looking at professional practice

COMPETENCES AND HIS FORMATION FROM THE SOCIAL HISTORY APPROACH
Mario Rodríguez-Mena García
Roberto Corral Ruso **75**

DYNAMIC SYSTEM DIAGNOSIS FOR ATTENTION TO POTENTIAL LEARNING IN ADOLESCENTS ON SEVENTH GRADE
Carmen Luz López Miari **86**

TEACHERS ENHANCERS. A LOOK AT THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP
Ariel Zulueta Bravo
Guillermo Arias Beatón **97**

From other contexts

TEACHER TRAINING FOR DEVELOPMENT OF PERSON WITH DEFICIENCY: CONTRIBUTIONS FROM VYGOTSKIAN DEFECTOLOGY
Sonia Mari Shima Barroco **104**

THE PSYCHOLOGIST FROM HISTORICAL CULTURAL PERSPECTIVE: A DECADE DIALOGUE WITH CHAIR
Laura Marisa Carnielo Calejon **114**

CONCEPTIONS, MYTHS AND BELIEFS IN TEACHING ACTION: QUESTIONS FROM THE HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY
Maria Carmen V.R. Tacca **119**

The authors **128**

Editorial

Hay muchas razones por las que una revista, y *Alternativas cubanas en Psicología* no hay dudas que lo es, asume el reto de hacer lo que conocemos como números temáticos. Unas veces el destaque de ciertas áreas de desarrollo de la Psicología en un territorio, institución o grupo de trabajo; otras veces se trata de alguna conmemoración de valor histórico. Hasta el hecho de querer mostrar de manera concentrada los avances en una temática específica puede incentivar la decisión editorial. Insisto que son muchas las posibles causas.

El presente número 7 de nuestra revista (ese número mágico tan cabalístico, el 7, que como me recordó hace poco el profesor Nestor del Prado, representa según los pitagóricos, nada más y nada menos que la virginidad, pues no engendra ni es engendrado por otros números de la década o tetractys-es decir, los números naturales del 1 al 10), resulta ser uno temático. Y está asociado a la figura de Liev Semionovich Vygotski *(Лев Семёнович Выго́тский).*

Podíamos haberlo hecho el año pasado, como acción conmemorativa del 80 aniversario del deceso del "Mozart de la Psicología" (Vygotski murió demasiado temprano en el tiempo, no había cumplido aún los treinta y ocho años). Pero también podemos encontrar una fecha cerrada este año en el 90 aniversario de la fundación del Laboratorio de psicología para la infancia anormal (conocido como Instituto de Defectología Experimental de la Comisaría del Pueblo para la Educación), que él creo y presidió.

Pero considero que la razón fundamental que arma este número es la existencia, la actividad mantenida –productiva, creativa y enriquecedora– de un grupo de especialistas, que bajo el liderazgo del Dr. Guillermo Arias Beatón, desde 1998 se organizan (trabajan, crean) en la Cátedra Universitaria "L.S Vygotski", adscrita a la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Esto es algo que no puede pasar inadvertido. Y nuestra revista se engalana con esta edición que, además de sobradamente merecida, será fuente de conocimiento para todo el que quiera acercarse a la obra del sabio ruso.

El propio presidente de la Cátedra, nos privilegia con una presentación resumida del trabajo de estos años. Texto más que suficiente para aquilatar la importancia y la valía de lo hecho hasta hoy. Miembros del grupo –de diferentes generaciones, con formaciones científicas también diversas– nos entregan sus reflexiones, experiencias, también sus preguntas que aún demandan respuestas. Un ejercicio de cientificidad, que es sobre todo la producción de saberes capaces de potenciar el desarrollo humano, la prosperidad, el bienestar, la felicidad de todas y todos.

En nombre del Consejo Editorial de la revista agradezco a los colegas de la Cátedra el haber aceptado la invitación.

Me limito entonces a unas palabras que siento la obligación de expresar, no para saldar una deuda, sino para reconocer una realidad histórica que nos engendró a muchos de los que hoy hacemos y pensamos la Psicología en nuestro país.

Luego de unos años de enfriamiento, nacidos bajo el rigor de los días de "la crisis de los misiles", la década de los setenta nació con un reverdecimiento de las relaciones entre Cuba y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. En el terreno científico y académico esto significó, entre otras cosas de gran importancia, el aumento considerable de los intercambios, las acciones de asesoría, las becas de formación en pregrado y posgrado. Centenares de especialistas cubanos tuvieron (tuvimos) la oportunidad de crecer y desarrollarnos científicamente en las más diversas instituciones soviéticas. Muchas especialidades se vieron favorecidas por estos intercambios. La Psicología no fue una excepción.

Por más de dos décadas, hasta el advenimiento de la "perestroika", se produjeron sostenidos intercambios en al menos dos direcciones: de una parte las visitas y estancias de trabajo de especialistas (psicólogos y psicólogas) soviéticos a nuestro país (Venguer, Talizina, Stolin, Padolsky, Asieev, Ponomariov, Bratus, por solo poner ejemplos), algunos incluso en calidad de asesores; de otra los estudios superiores (doctorados) y estancias de trabajo, realizadas por muchos profesionales cubanos de la Psicologías (la lista aquí es mucho mayor, obviamente, y en ella se incluirían algunos de los autores que publicamos en esta revista).

No tenemos aún escrita una historia contundente de lo sucedido, y del impacto que causó en el desarrollo de la Psicología en nuestro país. Sin embargo, en mi representación se produjeron dos efectos íntimamente conectados. El primero, en los años iniciales de ese intercambio, lo que he llamado una "rusifixión" de la Psicología en Cuba. Para nada uso el neologismo en un sentido peyorativo. Sino para tratar de describir la asimilación sobre todo mimética, acrítica, propia de quien parte del principio de que tiene más que recibir que para dar (lo que por cierto, no era para nada justo. Teníamos mucho que dar, pero quizás no lo teníamos concientizado). Comenzamos por la imitación. Y no es de extrañar.

El segundo efecto, fue el crecimiento autónomo y propio. Fue el contar con un nivel de preparación superior, el haber asimilado no solo los epifenómenos sino las esencias de un pensamiento marxista, dialéctico y materialista, en su extensión a la Psicología, lo que permitió (favoreció, impulsó, generó) el desarrollo de una (o varias) psicología(s) con perfil propio, con identidad propia. Nuestras propias reflexiones, teorizaciones, nuestras problemáticas propias de investigación, de ejercicio profesional. Llegamos a ser lo que somos, y lo que seguimos intentando ser, gracias a la influencia fundamental de los psicólogos y las psicólogas soviéticas, de las instituciones de la psicología soviética.

Bastaría con analizar los programas de estudios de Psicología, desde el llamado Plan A hasta la fecha, para encontrar corroboraciones de lo que planteo. Podrían ser examinados los programas de los congresos, eventos y talleres científicos para conformar las sustentaciones empíricas de lo planteado. Incluso revisar las líneas de investigación desarrolladas, las más productivas, y el sello de la influencia soviética será incuestionable. Hasta haciendo una "historiografía biográfica" encontraremos que una buena parte, digo que la mayoría sin temor a equivocarme, de lo que pudiéramos llamar "los líderes" del crecimiento de la Psicología en Cuba, se formaron (no voy a pecar de falsas modestias), nos formamos bien en instituciones soviéticas de la psicología, o bajo la asesoría de los científicos soviéticos, o definitivamente bajo la "cultura psicológica" soviética.

Junto a reconocer, a hacer más visible y evidente, el trabajo de la Cátedra L.S Vygotski, este número de la revista *Alternativas cubanas en Psicología* es un acto de agradecimiento, un acto de legítima justicia, a quienes conformaron y conforman la actividad científica y profesional de la Psicología en Cuba. Es un acto también de defensa de nuestra identidad. Una identidad continente de lo histórico en toda creación de lo actual y lo venidero.

Manuel Calviño
Coordinador Editorial

A modo de presentación

Comenzamos esta presentación agradeciendo al Dr. Manuel Calviño director de la revista *Alternativas cubanas en Psicología* por la propuesta de esta publicación con una selección de los trabajos que se presentaron en el Evento de la Cátedra L. S. Vygotski de la Facultad de Psicología en la Convención HOMINIS 2013.

Las cátedras en la Universidad de La Habana, son colectivos de científicos, profesionales y académicos de la universidad y de otros Instituciones o sectores de las ciencias y de la profesión del país, que se agrupan voluntariamente y se proponen estudiar algo de su interés, que lo justifica su importancia para el proceso de producción del conocimiento o el introducir en las prácticas contenidos y logros de las ciencias.

La Cátedra L.S. Vygotski es el resultado de una propuesta de cubanos y delegados de otros países que participaron en los dos primeros encuentros acerca del Legado del Enfoque Histórico Cultural celebrados en 1996 y 1997. Ella se creó en octubre de 1998 por acuerdo del Consejo Universitario y ha trabajado ininterrumpidamente todos estos años.

Esta cátedra es una forma de organización donde se han agrupado para continuar trabajando, psicólogos, pedagogos, filósofos, lingüistas entre otros que siguen una orientación histórico cultural. La cátedra no necesariamente integra a todos los cubanos que se consideren histórico culturales. Los que se agrupan de manera voluntaria en la cátedra sienten que el trabajo que realizan se incluye y continua lo que se ha hecho en Cuba, orientado por lo histórico cultural desde los años mediados de los sesenta, cuando se comenzó a estudiar y a considerar este enfoque o teoría para resolver los propósitos esenciales de una educación para todos y de calidad, que se planteaba desde los programas revolucionarios del pueblo y el gobierno cubano desde 1959 y que la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, la Universidad Central de Las Villas, el Instituto de la Infancia y la Dirección de Círculos Infantiles y el Ministerio de Educación, abrazaron con todas sus fuerzas.

La cátedra tiene como objetivo esencial, contribuir a la sistematización crítica de todo lo hecho en estos, mas de cincuenta años y promover los debates y análisis críticos necesarios que nos permitan producir nuevos conocimientos y sobre todo nuevos y más complejos problemas para la labor infinita de las ciencias.

La cátedra L.S. Vygotski, desde su fundación ha realizado múltiples actividades, acordes con sus objetivos relacionados con la divulgación y la sistematización del conocimiento de lo histórico cultural en Cuba y en general sobre los contenidos esenciales de este sistema de conocimientos psicológicos, que muchos los consideran una ruptura con la psicología tradicional y por lo tanto la orientación y el contenido de una nueva psicología, por eso, para estos estudiosos, lo histórico cultural, no es una simple escuela psicológica, sino una nueva forma de pensar y hacer psicología.

Este enfoque es el producto de uno de los momentos en que la psicología se apoyó en los presupuestos teóricos y metodológicos del materialismo dialéctico e histórico para hacer una psicología diferente. Forma parte de la diversa y compleja historia que se observa en la producción psicológica para superar las concepciones espiritualistas, abstractas reduccionistas y fragmentarias del objeto de estudio de esta necesaria e importante ciencia.

Otro de los valores que tiene lo histórico cultural, es que surgió y se estimuló, por medio de un movimiento revolucionario, la Revolución de Octubre, que pretendía, no solo transformar la sociedad, sino promover el desarrollo del ser humano hasta los límites no logrado hasta entonces. Sin embargo, no resulta una casualidad que sus ideas, conocimientos y su metodología científica, fueran reprimidas y atacadas por los mismos que dieron al traste con los propósitos más genuinos de esa revolución social y socialista.

Resulta significativo, que en Cuba se inició, también su introducción en el marco de una Revolución Social y socialista y en apoyo a una de las transformaciones educacionales, planteadas por esta revolución más importante de las que se hayan hecho en los años finales de la década de los sesenta, los setenta y los ochenta.

No es despreciable el hecho, que los conocimientos de este enfoque hayan tenido importancia también en los Estados Unidos, cuando se declaró una crisis en la calidad de la educación y la formación de los escolares estadounidenses, a principio de la década de los sesenta, primero y luego cuando un grupo de académicos y científicos procedente de los jóvenes que se opusieron a la guerra en Vietnam y otros de pensamiento marxista, intentaron contraponer las ideas de Vygotski al auge que alcanzaba el pensamiento constructivista y cognitivista de Piaget, en los años setenta.

Las otras ocasiones en las que psicología se ha apoyado en el materialismo dialéctico e histórico, ha sido cuando G. Politzer, en Francia defendió su psicología concreta y H. Wallon también en este mismo país desarrolló su psicología dialéctica. El psicoanálisis produjo su grupo a la izquierda en Europa y que se extendió hasta Pichón Rivierè, Bleger y Marie Langer entre muchos otros en Argentina y por último con Martín Baró en base a la teología de la Liberación, en la que se combinan las ideas acerca de la naturaleza humana con la psicología social y clínica.

Los psicólogos cubanos, comenzamos a apropiarnos de lo histórico cultural en los momentos iniciales de nuestra Revolución Social que anunciaba una revolución educacional para todos y de calidad, que se ha logrado, en parte, gracias a la introducción, desde finales de los sesenta y principio de los setenta, de los presupuestos de este enfoque en la educación inicial y preescolar, en los primeros grados de la educación primaria, la educación especial y la universitaria y aún se mantienen de una u otra forma, luchando en contra de los repetidos intentos del pensamiento científico pragmático, positivista y ecléctico cubano, herencia también del norteamericano y del mundo de las ciencias psicológicas más tradicionales, lo que nos indica la necesidad de continuar promoviendo un trabajo más dedicado con nuestros jóvenes y futuros estudiantes de las ciencias psicológicas y pedagógicas esencialmente, para promover aún más el debate amplio y profundo con ciencias afines como la biología, la sociología, la pedagogía y la medicina entre otras.

En la actualidad, en el mundo y en nosotros mismos, existen y se desarrollan otras tendencias y condiciones más pragmáticas y positivistas como contenidos de la psicología cubana y mundial. Lo histórico cultural es una psicología que pretende ser diferente filosófica y psicológicamente a estas tendencias predominantes, lo que aumenta el papel de nuestro trabajo en este sentido. Precisamente la Cátedra tiene el propósito de continuar ampliando y profundizando lo que se inició en los años sesenta del siglo pasado, teniendo en cuenta el gran valor teórico y metodológico que le asignamos a esta forma de pensar y hacer en psicología y sobre todo porque ella se corresponde y relaciona mucho más con las tendencias humanistas, anti escolásticas, electivas, éticas y revolucionarias que nos legaron Caballero, Varela, Luz y Caballero, Mendive y Martí y que tiene su continuidad en el marxismo genuino que deseamos asumir.

Desde su creación, la cátedra, se ha dedicado al estudio sistemático y profundo de lo producido por el enfoque o contenidos teóricos y metodológicos que se expresan en este sistema de conocimientos que poseen alcance más allá de lo psicológico, especialmente para la pedagogía, la antropología, la sociología y la clínica; con el enfoque de la complejidad e incluso con las concepciones actuales en el campo de la biología molecular y la evolución.

Este enfoque para elaborar sus explicaciones e hipótesis acerca del origen y génesis de lo psicológico se basa de forma general en lo biológico, lo antropológico, lo sociológico, a partir de las posturas más acabadas de estas ciencias, para concebir y explicar lo propiamente psicológico y por ello llega a ser, también, un referente para algunos de estos campos, como la moderna antropología y lo que estudiamos en la biología moderna.

Acerca de la obra de la cátedra

El propósito es producir nuestras interpretaciones a partir de nuestras propias experiencias científicas y prácticas, desde los años finales de los sesenta en laintroducción de estos conocimientos en las prácticas

educativas, clínicas y de lo social comunitario y de una sistematización teórico critica de todo lo producido para contribuir al desarrollo teórico de este enfoque en la actualidad.

En estos años desde la fundación hasta el presente se han estudiado los contenidos iniciales, los producidos después por sus continuadores más directos y los que se han producido después de los años setenta en el resto del mundo.

• Hemos analizado las diferentes posturas y la diversidad de interpretaciones que se han producido durante todos estos años y el por qué de ellas.

• En la cátedra hemos iniciado un trabajo de sistematización crítica de un buen número de los trabajos producidos teniendo en cuenta su diversidad y a veces las diferentes posturas filosóficas, que las sustentan.

• Durante todos estos años se han auspiciado cinco eventos internacionales donde han participado especialistas de diferentes países y se organizó en Brasil un evento científico específico.

• Se han realizado, desde la creación de la cátedra, primero cada tres meses y luego una vez al año en varios días, encuentros científicos nacionales, donde se debaten los problemas teóricos, metodológicos y prácticos que más interesan a los integrantes de la cátedra. En estos eventos han participado especialistas de otros países, no obstante ser eventos de carácter nacional.

En la cátedra L.S. Vygotski se ha trabajado desde su creación en 1998, en aproximadamente unas tres etapas.

• En una primera se estudiaron y debatieron de manera colectiva los trabajos esenciales de dicho sistema de conocimientos. Como parte de este primer momento también se estudiaron y debatieron los trabajos y las concepciones de los diferentes e importantes estudiosos e interpretadores de la obra de Vygotski, en los Estados Unidos y Europa.

• En un segundo momento dedicamos varias sesiones de trabajo a debatir cómo, lograr las lecturas críticas de otros contenidos de la psicología que pudieran enriquecer lo histórico cultural, convencidos que por importante y novedoso que fuera lo histórico cultural, no daba cuenta de todo o podía explicarlo todo. Se trabajó por ejercitar y encontrar un camino metodológico para evitar el eclecticismo que predomina y ha predominado en la psicología mundial. Sabemos y compartimos las críticas de nuestros pensadores de los siglos XVIII y XIX al eclecticismo y su opción electiva para por medio de un pensamiento y análisis profundamente crítico, superar cualquier tipo de suma o agregado mecánico de conocimientos dispares y de diferentes fuentes y orígenes de existencia. Algo análogo al método dialéctico que emplearon Marx y Engels, contenido también en el método de lo histórico cultural. Esta es una de las aproximaciones que hemos encontrado entre estos sistemas de conocimientos relacionados con nuestra historia cultural.

• En un tercer momento, en el que estamos, continuamos con nuestros debates de los conocimientos producidos por nosotros mismos y paralelamente con la producción, de manera colectiva, de algunos libros con contenidos esenciales para mostrar las posibilidades que poseen los conocimientos de lo histórico cultural para mejorar determinadas labores sociales y culturales de la sociedad. Por esa razón en la actualidad un grupo de más de veinte miembros y colaboradores de la cátedra, participan de una u otra forma en la elaboración de un libro sobre el valor de lo histórico cultural para lograr una educación para todos y de calidad.

• Pensamos que seguirán otros trabajos, como los que se refieren a sistematizar la obra de cada uno de los continuadores de Vygotski en relación con las ideas iniciales, qué aportaron, qué corroboraron, qué nuevos problemas científicos se pudieran señalar a la luz de nuestro trabajo a todo lo largo de estos años de transformación social. De esta manera ya la Dra. Josefina López terminó su borrador acerca de qué Psicología del desarrollo humano se puede encontrar en las ideas de Vygotski y sus continuadores, la Dra. Gloria Fariñas trabaja lo relacionado con la Teoría de la formación de las acciones mentales de Galperin especialmente en su valor para la teoría del aprendizaje y la reforma de la enseñanza. Guillermo Arias trabaja el proceso de sistematización de las ideas de Vygotski en relación con Leontiev y Bozhovich, intentando develar los aportes, continuidades, rupturas y nuevos problemas científicos que de ellos se derivan y Diego González Serra continúa sus estudios acerca de la continuidad del

pensamiento de nuestros maestros fundadores y lo histórico cultural incluyendo la figura de Rubinstein. Otras propuestas esperamos en este sentido para continuar nuestra labor de divulgar pero de también promover el desarrollo de esta importante forma de hacer y pensar en la psicología en nuestro país.

• Se mantienen vínculos con estudiosos de este enfoque en Rusia, Estados Unidos, España, Italia, Puerto Rico, Brasil y Argentina. Tenemos convenios de trabajo con Brasil en siete universidades o centros y uno con la Universidad de la Sapienza. Existe una carta de intención con una universidad en Rusia.

• Los miembros y colaboradores de la cátedra han participado en numerosos congresos con ponencias, conferencias especiales, magistrales, talleres y cursos pre congresos en Cuba y en países como Rusia, Estados Unidos, España, Italia, Inglaterra, Puerto Rico, Brasil, Argentina, Canadá, México, Guatemala, Costa Rica, Bahamas, Aruba, Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela, Argentina y Chile.

• Hemos realizado cuatro becas de intercambio y complemento de estudios de Brasil para un doctorado y dos posdoctorados de la USP y un doctorado de la Universidad Federal de Florianópolis.

• Se han publicado dos cuadernos con la colaboración de la Sociedad de Rorscharch y se prepara por parte de la USP una publicación conjunta entre especialistas cubanos y estudiosos de este enfoque en Brasil. Es de nuestro interés, organizar una revista digital de la cátedra para la divulgación más sistemática de nuestra producción científica, que lograremos en el 2015.

• Estamos en conversaciones con universidades y centros amigos que tiene la mayor disposición de ayudar en esto, y que están dispuestos a pagar un espacio en Internet para que la cátedra disponga de visibilidad desde una página web, para colocar estas publicaciones e intercambio para todo el mundo.

• Estamos trabajando, como ya se señaló en la elaboración de los siguientes libros que contendrán nuestras interpretaciones y contribuciones a los contenidos teóricos, metodológicos y prácticos del enfoque histórico cultural.

Un libro con los aportes del enfoque histórico cultural a la educación.

Las obras escogidas de Vygotski comentadas por autores cubanos.

Sistematización crítica de lo producido desde la orientación histórico cultural.

Un enfoque histórico cultural a la Psicología Ambiental.

Raíces históricas del pensamiento filosófico, pedagógico y psicológico cubano y los contenidos del enfoque histórico cultural.

El primer libro será nuestra contribución a las proyecciones nacionales e internacionales por una educación para todos y de calidad, que garantice una formación y un desarrollo integral y multilateral de la personalidad humana, tal y como lo postula el marxismo desde su primera internacional y hoy en día es un clamor de las fuerzas más progresistas en el mundo, para entonces lograr la formación de científicos, profesionales y trabajadores que contribuyan más consciente y plenamente al desarrollo cultural y económico de la sociedad.

El último libro, adquiere en la actualidad, para nosotros, una dimensión muy importante, dada las diversas interpretaciones que intentan desconectar estas formas de pensar y que a nuestro juicio parecen tener una unidad y una continuidad dialéctica muy significativa en sus contenidos esenciales, en relación con lo humano, lo libertario y emancipador del ser humano que contribuirían, política, ideológica, filosófica y científicamente, a los esfuerzos que se hacen en Cuba, en América Latina y en el mundo desde las luchas sociales y revolucionarias por una nueva y diferente sociedad.

Se trabaja de conjunto con la fundación “Alejo Carpentier” iniciado con un ciclo de conferencias acerca de los problemas de la educación en Cuba y nuestras propuestas para su posible solución. En este trabajo también han participado especialistas del Centro “Juan Marinello”, del Centro “Martin Luther King”, la Universidad Pedagógica de la Educación Técnica y Profesional, ICCP, entre otras instituciones. Se han entregado diez trabajos para los capítulos del libro de la Fundación sobre cultura y educación.

Para el evento de HOMINIS 2013, se presentaron veintiséis trabajos de miembros y colaboradores de la cátedra y en total unos treinta y ocho incluyendo a no participantes de dicha cátedra. Tenemos proyectado continuar trabajando en estos aspectos mencionados y más concretamente en el análisis crítico y la búsqueda de las continuidades y las rupturas en temas tan importantes como:

- El legado actual del enfoque histórico cultural. Sus proyecciones y perspectivas. Las relaciones con los contenidos de las psicologías tradicionales desde una perspectiva dialéctico crítica.
- Las raíces del materialismo dialéctico e histórico en la producción de la psicología de todos los tiempos.
- Relaciones sociales, actividad y comunicación como el origen y la fuente del desarrollo psicológico humano que se conforma definitivamente a lo interno del sujeto como un producto de aquellos y de su interdependencia con lo psicológico ya constituido en la personalidad en formación. La búsqueda de la integralidad o totalidad de tan importante problema.
- El estudio y análisis de los hallazgos científicos más actuales para una interpretación de una biología de naturaleza cultural en el ser humano, como la vía para combatir los determinismos mecanicistas y absolutos que hoy existen en las ciencias y en las prácticas sociales.
- La enumeración y explicación de las contribuciones, en el orden práctico y teórico metodológico, que los cubanos modestamente han contribuido a los contenidos de lo histórico cultural.
- Las propuestas para continuar mejorando los contenidos de la educación y las nuevas contribuciones y ayudas que se trabajan para los contenidos de lo clínico y lo social comunitario, desde este enfoque.

Hemos podido obtener en cifras las contribuciones que durante diez años, de manera individual, los miembros y los participantes activos en el trabajo de la cátedra L.S. Vygotski han realizado a través de eventos científicos nacionales e internacionales, en sus labores académicas nacionales e internacionales y en las publicaciones de libros y artículos, lo que puede darnos una idea del posible impacto que en la divulgación y en el análisis de lo que hemos explicado que trabaja nuestra cátedra y sus participantes.

Como se puede apreciar tanto en los aspectos cualitativos como cuantitativos, consideramos que se ha realizado y se realiza un trabajo significativo en la consecución de los objetivos y metas trazadas por nuestra cátedra. Seguiremos trabajando por dichos propósitos, convencidos de que nuestra universidad es una institución que por años ha defendido estos ideales y valores y que el desarrollo sistemático de nuestro país y de nuestra educación así nos lo exige.

Contribuciones en cifras de los participantes a los objetivos y tareas de la cátedra L.S. Vygotski, en los últimos diez años (1).

No.	*Tipos de contribuciones*	*Cantidad*
1	Conferencias en congresos y eventos científicos	58
2	Realización de talleres o cursos pre y pos congresos	35
3	Presentación de trabajos científicos en eventos científicos	93
4	Artículos publicados en revistas científicas o profesionales	32
5	Libros publicados	12
6	Cursos sobre lo histórico cultural impartidos en Cuba y en otros países	71
7	Tesis de pregrado realizadas y defendidas	51
8	Tesis de maestría realizadas y defendidas	31
9	Tesis de doctorado realizadas y defendidas	10
10	*Cualquier otro tipo de contribución (identificar bien):*	
11	Capítulos de libros	18
12	Paneles en congresos o talleres	5

13	Observador critico para debatir en Seminarios y Conferencias	5
14	Seminario sobre el valor de lo Histórico para el estudio de la personalidad (Colectivo de la asignatura de Personalidad Facultad de Psicología UH)	4
15	Clase TV cursos CELAE Y CELEP y maestría masiva profesores	6
16	Asesoramientos	7
17	Conferencias en Cursos académicos	50
18	Tribunales de calificación de Maestrías (11) y doctorados (2) en el exterior	13
19	Programa Comunitario para niños en desventaja sociales (1993-2008)	1
20	Reconocimientos y premios nacionales:	7
21	*Premios por investigación:*	
	1. Universidad	1
	2. Academia de Ciencias de Cuba	1
	3. MINFAR	1
22	Entre los mil pedagogos del siglo XX	1
23	Por la obra de toda la vida	1
24	Reconocimiento del MINED por la obra de la Educación Especial	1
25	Reconocimiento del CELAE por el trabajo en la Educación Especial	1
26	Reconocimientos Universidades extranjeras (Profesores invitados (7), Por lo hecho en la educación a partir de lo histórico cultural (1))	8
	Total	514

Estimados lectores los artículos presentados en esta revista especial son una muestra de lo que en relación con los deseos, propósitos y tareas mencionadas se han logrado por medio de un trabajo colectivo realizado por más de quince años. Nada es un resultado acabado y cerrado, estos artículos tienen la intención de continuar el debate de ideas y resultados que permitan profundizar en el estudio, análisis y explicación de los contenidos esenciales de la psicología como ciencia y en el papel que ellos pudieran tener en las demás ciencias afines. Sus comentarios y análisis críticos serán bienvenido y necesario para nuestra labor presente y futura.

Dr. Guillermo Arias Beatón
Cátedra L.S. Vygotski
Facultad de Psicología, UH

Notas:

(1) Se recibió y computó un 25% de todos los posibles miembros de la cátedra dada la rapidez con que se tuvo que hacer el informe. No obstante consideramos este por ciento como representativo del total.

CONTRIBUCIONES DE LOS CUBANOS A LO HISTÓRICO CULTURAL. UN DEBATE CONSTITUYENTE

Guillermo Arias Beatón
Cátedra L.S. Vygotski. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Resumen

Uno de los trabajos que menos hemos realizado en nuestro contexto es enumerar y explicar lo que hemos hecho en lo histórico cultural y que pudiera constituirse en contribuciones a los contenidos teóricos, metodológicos y prácticos generales producidos por diferentes prestigiosos científicos y profesionales en numerosos países en el mundo.
Precisamente por esta razón comenzamos a elaborar y crear una manera de estudiar, evaluar, exponer, debatir y publicar aquellos trabajos teóricos, metodológicos, de investigaciones empíricas y de introducción de los contenidos de este sistema de conocimientos en las prácticas y en las políticas públicas que han alcanzado resultados de calidad en cuanto a la formación y el desarrollo del ser humano.
Nos proponemos presentar algunas de las contribuciones que consideramos que los cubanos hemos hecho para el aumento de la calidad de las prácticas educativas, clínicas y social comunitaria, con vistas a mejorar la calidad de vida de los seres humanos.
Palabras claves: histórico cultural, historia, políticas públicas, educación, clínica, psicología social.

Abstract

The cubans have not made a study about our contribution to the contents theoretical, methodological and practice of the Cultural Historical approach. In these moments we intend to clarify these contributions.
In fact for this reason we begin to elaborate and to create a way to study, to evaluate, to expose, to debate and to publish those theoretical, methodological works, of empiric investigations and of introduction of the contents of this system of knowledge in the practices and in the public politicians that have reached results of quality for the formation and the human being's development.
We intend to show some of the contributions that we consider that the cubans have made for the increase of the quality of the educational, clinical and social community practices, with the Cultural Historical contents for to improve the quality of the human beings' life.

Key words: *cultural historical, history, political public, education, clinic, social psychology.*

Introducción

En este trabajo pretendo presentar las ideas, hechos, labor profesional y científica que de una u otra forma se pudieran considerar contribuciones de los cubanos y que han orientado nuestra labor científica y profesional, desde los años sesenta y setenta del siglo pasado, a partir de los contenidos teóricos y metodológicos de lo histórico cultural.

Colegas de otros países con frecuencia nos preguntan acerca de lo que hemos trabajado acorde con los presupuestos de lo histórico cultural, el profesor Dr. Joe Glick durante la visita que nos hiciera a principios de los dos mil y luego de conocer algunos de nuestros trabajos en la educación, nos dijo que lo que habíamos hecho en ese campo era algo verdaderamente meritorio y que otros estudiosos de esta teoría deberían conocer. Si bien durante mucho tiempo, nos hemos dedicado más a introducir en las prácticas educativas, clínicas y sociales-comunitarias y en las investigaciones empíricas los

presupuestos teóricos y metodológicos de este enfoque, ha sido relativamente poco, lo que se ha escrito y divulgado sobre estos resultados y las posibles contribuciones que estos representan.

Una parte importante de las ciencias es trabajar por publicar y dar a conocer la labor profesional y científica que cualquier grupo de profesionales y científicos hayan realizado. En este sentido, nos proponemos intensificar a partir de este momento y con este llamado, las publicaciones para dar a conocer todo lo que hemos hecho antes y desde los trabajos de la cátedra L.S. Vygotski, en los últimos tiempos.

Desarrollo

Para comenzar creo que los cubanos hemos contribuido en dos aspectos generales y esenciales a lo histórico cultural, en los que considero he tenido un papel protagónico, en conjunto con otros miembros de la cátedra. El primero de estos aspectos está en los análisis, las explicaciones e investigaciones que hemos realizado para contribuir a consolidar, ampliar, profundizar e ilustrar el determinismo mediado de lo psíquico que comenzó a producir Vygotski desde sus primeras obras, aun para algunos no histórico-culturales, cuando insistió en el carácter integral y complejo de la formación de los diversos contenidos de la subjetividad humana (Vygotski, 1972, 2001).

No creo que sea por gusto que Vygotski en *Psicología del Arte* nos haga ver la posibilidad de estudiar la subjetividad humana, el desarrollo psíquico y lo psicológico, a través de uno de sus productos objetivos y concretos esenciales, las obras de artes y por otra parte; no obstante emplearlas para el análisis de lo psicológico, insistió en la búsqueda de otras explicaciones de lo psicológico, o sea, sobre la formación de los contenidos de la subjetividad, porque apreció el carácter fragmentado y abstracto de las explicaciones que brindaban las diferentes tendencias psicológicas de su tiempo (Vygotski, 1972). Ante esto, optó por dedicarse a la búsqueda de una explicación más integral y desde otras perspectivas teórica y metodológica de dicha cualidad (Vygotski, 1991, 1993, 1995, 1996, 1999, 2001, 2004).

Tampoco es por gusto que el concepto vivencia del artista esté empleado un sinnúmero de veces en sus estudios sobre el arte, como una posible salida integradora entre lo afectivo y lo cognitivo, en la realización artística por parte del sujeto o como la definió, en el año 33, teniendo en cuenta los demás componentes que integran el proceso de desarrollo psíquico, lo social y lo biológico, lo biológico y la personalidad, la cultura y lo propiamente psicológico que se va conformando. La vivencia siempre fue para Vygotski explícita e implícitamente, definida con más o menos claridad, una condición importante del desarrollo psíquico e incluso, como lo logra definir en el 33, una unidad básica del proceso de hacer subjetivo lo social y lo cultural y por eso la empleó en sus estudios del arte (Vygotski, 1972 y 1996).

Son las vivencias del artista las que dan lugar a los sentidos y significados de las experiencias que vivió el artista que las escribe o las reescribe como parte del contenido de la subjetividad producida por él y donde se expresa lo biológico, lo social y lo cultural que constituye su historia personal desde el mismo momento de su nacimiento.

Nosotros asimismo, hemos insistido en la importancia de las ideas que Vygotski planteó en *Psicología pedagógica un curso breve*, sobre el carácter interdeterminado y mediado del desarrollo cuando nos devela que para que el proceso de la enseñanza, la educación y el aprendizaje sean verdadero, tanto el maestro como el escolar tienen que desempeñar un papel activo, aunque con objetivos y fines diferentes, que logren una complementariedad, el intercambio y la colaboración presente en todas las relaciones sociales, interpersonales o intersubjetivas, que deben producir siempre un nuevo producto, cuando no son alienadas. Proclama que el verdadero desarrollo se produce, en última instancia, a lo interno del escolar y por medio de su actividad y no es la influencia directa del maestro la que desarrolla al estudiante (1). Nos insiste que el papel activo del maestro es su capacidad para organizar el ambiente social de la escuela que promueva el papel activo del escolar (Vygotski, 2001). Vygostki asume un papel activo tanto para el maestro como para el escolar, creador de su propio desarrollo psicológico, como lo concibe para todas las personas.

Vygotski no establece nunca una dicotomía entre lo externo y lo interno o entre lo afectivo y lo cognitivo (Vygotski, 1995, 1999), simplemente porque asume conscientemente la noción de integralidad del método dialectico que emplea Marx (2011 p. 54). Él en la búsqueda de una explicación del mecanismo que une esas dos condiciones para que se produzca esta nueva cualidad que es lo psicológico, considera la mediación y que incluso hoy, no la tenemos plenamente explicada.

Una muestra de esa búsqueda es el momento, en que escribe sus apuntes sobre el desarrollo y la historia de las funciones psíquicas superiores, que al no disponer de la explicación que logra tres años después, emplea metáforas o conceptos de otros autores para destacar que, en la formación de los contenidos de la subjetividad, debe existir una compleja mediación y dinámica entre lo externo, lo social y lo cultural, y lo subjetivo o psicológico constituido en el sujeto (Vygotski, 1995 y 1996).

Vygotski se opuso siempre y desde los inicios, a considerar de manera fragmentada una cualidad que era producto de componentes muy diferentes o diversos, pero que en su unidad e interdeterminación dinámica, producía la nueva cualidad de lo subjetivo, de lo psicológico en el ser humano. Existen, al menos, otras dos condiciones que están mediando este proceso, que estoy mencionando, estas otras dos condiciones son la actividad y las funciones cerebrales también en formación, que son esenciales para la conformación de estos contenidos psicológicos y lo histórico o el tiempo de su formación que también varía en dependencia del sujeto, la actividad en sí misma, las características de las funciones cerebrales formadas y desarrolladas y los contenidos formados de la subjetividad. La labor inconclusa de Vygotski, fue que no alcanzó a explicar completamente y mucho menos a obtener todos los datos empíricos que se necesitaban, acerca de este mecanismo esencial de la subjetivación. Lamentablemente y como en general sucede, en estos procesos de producción de conocimientos, después de más de setenta años, solo hemos dado unos pocos pasos hacia delante y otros muchos pasos hacia atrás.

Siguiendo esta comprensión de lo logrado por Vygotski y más tarde desarrollado por L.I. Bozhovich (Bozhovich, 1976), esta última nuestra primera fuente acerca de este conocimiento al principio de los años setenta; los cubanos que nos orientamos hacia lo histórico cultural, en mayor o menor grado, trabajamos por mostrar que el problema no se explica por medio de un externalismo u objetivismo determinista lineal, ni por un espiritualismo de la misma naturaleza. Los cubanos comprendimos y asumimos que el ser social es un producto, una integración y una interdeterminación de lo social, lo cultural y lo espiritual que se conforman por medio de una compleja mediación o interdeterminación histórica personal.

Por algo Marx insistió en que no es el trabajo lo que determina la conciencia, por supuesto tampoco es el espíritu, o sus contenidos lo que determinan la conciencia, sino que es el *ser social* lo que determina la conciencia, en última instancia (Marx y Engels, 1986). Para estos autores esta categoría de *ser social* es el producto integrado de lo social, lo cultural, el trabajo y la producción de lo espiritual implicado en esta mediación, lo que conforman en el tiempo y el desarrollo del sujeto, los contenidos de la subjetividad, la conciencia y la personalidad. La lectura de que el *ser social* es solo lo material o productivo es una lectura no verdaderamente marxista de este concepto esencial para comprender el tratamiento de lo espiritual en el marxismo genuino (Lenin, 1961).

Hay algunos cubanos, estudiosos de lo histórico cultural que intentan ver o presentar estos proceso declarando una unidad indisoluble, en la que no se distinguen las diferencias de las cualidades y funciones de los componentes, o sea, no se insiste en las diferencias de lo externo y lo interno, de lo afectivo y lo cognitivo entre otras condiciones, aunque sí conciben la mediación entre estas condiciones. Esta tendencia a unir lo diverso sin considerar las diferencias de las distintas condiciones, no nos presenta con claridad la complejidad de la diversidad y su dinámica en el proceso en el que están envueltos los nexos de estas para producir, en esa forma de unidad de la diversidad, en su dinámica compleja e interdeterminada; el nuevo producto o la nueva cualidad. Creo que esto es esencial tenerlo en cuenta so pena de que no podamos alcanzar la plena explicación dialéctica que dicho proceso mediado merece y necesita.

Esto es lo que hace a algunos históricos culturales declarados, no moverse significativamente de un abordaje cuasi cartesiano, fragmentado, dicotómico e hiperbolizante, en el análisis e interpretación de una u otra de las condiciones que producen los contenidos de la subjetividad.

La mayoría de los históricos culturales cubanos asumen el carácter mediado de lo psicológico con la complejidad y dinámica de movimiento y los productos que ella parece representar e ilustrar que se produce, aunque aun, tenemos plena conciencia de que es necesario continuar buscando datos y explicando mejor este importante contenido del proceso de producción del conocimiento acerca del desarrollo psíquico. No obstante, los cubanos reconocemos que la posible fuente o base de estos estudios, análisis e interpretaciones están en las explicaciones hipotéticas que Vygotski elaboró en los inicios y en el estudio y análisis críticos entre las diferentes interpretaciones producidas, incluso a lo interno de lo histórico cultural, por lo que ellas, nos podrán ser muy útil para elaborar dichas explicaciones (López Hurtado, & Siverio, 1991, 1992, 1990; Arias, 1986, 1999, 2005, 2006, 2009, 2011; Fariñas, 1999, 2005; Febles, 2001; Corral Ruso, 1999, 2001).

Por último, y regresamos al principio, estamos convencidos de que solo encontrando las explicaciones del por qué ocurren los hechos y fenómenos de la naturaleza del desarrollo psíquico, podremos dominarlo y transformarlo sin dañarlo (Bacón, 1961; Luz y Caballero, 2001; Vygotski, 1991) o sea emanciparnos de las ataduras que nos produce el ignorar las consecuencias de nuestros actos aún inciertos y producir en equilibrio con la Naturaleza.

Descubrir y explicar el mecanismo de cómo el sujeto hace subjetivo y psicológico lo que vive en su vida real, lo que recibe en su educación, conformando su conciencia y su personalidad, es la única vía posible de poder producir una buena forma de educarlo, formarlo e incluso corregir, compensar y rectificar, el aprendizaje y el desarrollo, cuando estos procesos se alteran. Esta es, sin dudas, la contribución más importante que la psicología como ciencia pudiera hacer para lograr una mejor calidad de vida del ser humano y para la búsqueda de las condiciones que nos permitan salvar definitivamente la naturaleza que hasta ahora solo hemos trabajado para destruirla por medio de la formación de un ser humano alienado de una u otra forma, dada las condiciones alienantes en que se produce nuestra vida real, el trabajo y la producción y distribución de nuestros medios para vivir.

Por eso los cubanos insistimos en la necesidad de considerar las leyes y categoría develadas por Vygotski en una unidad dinámica, tal y como es la naturaleza, la vida real, la producción de bienes y la personalidad de los seres humanos. Esto tiene la importancia de que esta es la manera de hacer y pensar que posee la concepción mediada del desarrollo psicológico en lo histórico cultural.

Resulta de particular importancia en este sentido desde lo teórico metodológico, la explicación de la situación social del desarrollo y la vivencia como unidad funcional básica del desarrollo de lo psicológico y el proceso o mecanismo interior de atribuir sentidos a dichas vivencias y de hecho a las experiencias vividas, que desencadena el proceso de formación del resto de los sistemas psicológicos cada vez más complejos, frente al determinismo social, biológico o espiritualista lineal y dicotómico de lo psicológico, presente a lo largo de toda la historia de esta ciencia en las psicologías tradicionales (Vygotski, 1996, 1994; Fariñas, 1999, 2005; Arias, 2005, 2009, 2011; Betancourt, 1999, 2001). Parece ser este el mecanismo interior integral, el posible germen detonador y formador de los contenidos internos de la subjetividad que tienen su fuente y origen en las relaciones sociales, la actividad y la comunicación y los contenidos de la cultura producidos por la sociedad humana que influyen sobre el sujeto a lo largo de toda su historia individual.

Dentro de esta primera y gran contribución se encuentra mi deseo de cómo concebir, organizar y ejecutar el aspecto de lo externo de este mecanismo o sea de la parte que declaro como el origen y la fuente del proceso de subjetivación, en resumen de la organización de lo social y de lo cultural que responda a las exigencias que plantea el producir vivencias y atribuciones de sentidos que garanticen la formación y desarrollo de los contenidos de la subjetividad que esperamos y deseamos que se formen por parte del sujeto en desarrollo.

Estoy refiriéndome a una cierta fragmentación que siento que existe en las explicaciones que tienen relación con las relaciones sociales, la actividad y la comunicación, en las que diferentes autores han dicotomizado o exagerado el papel de unas y otras como tal, volviendo a reflejar un determinismo externalizado u objetivista y otros a lo interno o espiritualista (Leontiev, 1981 Lomov, 1989), *cuando lo que parece que existe es una mediación, una unidad compleja de componentes o determinantes diversos y muy diferentes, que en su funcionamiento e historia, producida por el propio sujeto en su vida real, se modifican los nexos interiores y producen los contenidos de la nueva cualidad. Lo más importante para la psicología es tratar de estudiar y explicar la génesis y dinámica dialéctica por la que transitan estos procesos de uno a otros* (Arias, 2009, 2011) de la realidad de la vida al proceso de conformación de lo psicológico en y por el sujeto. Parto en este sentido de la orientación básica de que el problema parece ser el explicar la relación sujeto-objeto-sujeto (Vygotski, 1991) y no solo sujeto-objeto (Leontiev,1981) o sujeto-sujeto (Lomov, 1989) que de hecho producen dicotomías o fragmentaciones de la mediación que deja de serlo y que se ha producido a lo interno del proceso de producción del conocimiento en lo histórico cultural.

La segunda gran contribución de los cubanos que trabajamos lo histórico cultural, es haber introducido, desde los años finales de los sesenta y principio de los setenta, en las prácticas educacionales, en diferentes programas educativos y en las políticas públicas sobre educación, algunos de los presupuestos teóricos y metodológicos básicos de lo histórico cultural principalmente en la educación inicial y preescolar, en los primeros grados de la escuela primaria, en la educación especial y en la educación superior o universitaria, lográndose una generalización en la ejecución de las políticas, con muy buenos resultados reconocidos por los organismos internacionales y el beneficio de los escolares, familiares y la sociedad en general (Arias, 2005, 2009a).

Fue y es, esta introducción de algunas explicaciones de lo histórico cultural en las prácticas educativas, un proceso complejo, como todos aquellos procesos que tienen que ver con la transformación de la naturaleza, la vida y la cultura en la sociedad humana. Para ello fue esencial la existencia de un ideal y una motivación revolucionaria, transformadora, de lograr una educación para todos los cubanos y con calidad, que promulgó el proceso de la Revolución Cubana de 1959. También fue de gran importancia, aunque no nos dimos cuenta desde un principio, el papel de los contenidos de la cultura pedagógica cubana, en la "conciencia social" del pueblo cubano en relación con el papel que le atribuyeron nuestros pensadores y maestros del siglo XIX a la educación como proceso emancipador y que de una u otra forma la continuaron pensadores y maestros del siglo XX, y que se entronca, según nuestros estudios, con la idea medular de lo histórico cultural de que la educación, cuando es de calidad, produce y arrastra el desarrollo y formación de la conciencia y de toda la personalidad.

Nuestros pensadores y maestros, más ilustres, siempre valoraron la educación como un medio o mejor dicho como un instrumento cultural de lucha para la formación y desarrollo de la conciencia necesaria para promover la independencia nacional (Caballero, 1999; Varela, 1999; Luz y Caballero, 2001; Martí, 1975, 1983). Coincidentemente, el enfoque histórico cultural también surge y resurge en otros lugares del mundo, motivado e impulsado, en gran medida, por procesos de transformación social y cultural por medio de movimientos revolucionarios que deseaban una educación para todos y un proceso emancipador del ser humano. No nos motivaba una hegemonía mundial o un desarrollo alienado de las fuerzas laborales como sí ocurre en otros países, con otras culturas, esto produce una diferencia que algún día sería meritorio estudiar y analizar más profundamente.

En la actualidad decimos que la unidad entre el legado de nuestros pensadores y maestros fundadores de la nacionalidad cubana acerca de la educación y su papel en la formación y desarrollo humano y lo postulado por lo histórico cultural, se integran en una sola teoría o explicación que nos permite señalar la importancia de una educación promotora del desarrollo y de un buen aprendizaje, como la vía esencial de lograr la formación integral o multilateral de la personalidad (González Serra, 2003, Arias, 2005, 2006). Abogamos porque posiblemente esta sea la base teórico conceptual y práctica para una psicología y una pedagogía nueva y de corte latinoamericano, basada en nuestra historia de interrelación tormentosa y de lucha con las diferentes culturas que han llegado e invadido

nuestras costas y países, y que ha servido, no obstante, para incorporar lo mejor de ellas a nuestro acervo cultural, muy diferente a lo ocurrido en la cultura anglosajona que, han obtenido sus productos y logros mediante la impronta del hegemonismo o la imposición, la exclusión y la concentración elitista en grupos determinados. Quizás, nuestra naturaleza cultural sea más parecida a la latino-europea y las de nuestros aborígenes por su mayor amplitud y tradición de igualdad, libertad, fraternidad, y de concordancia o equilibrio con la naturaleza, que nunca se ha logrado pero que si está en los ideales fundadores de estas naciones latinas, y que hoy resurgen como la leyenda de la serpiente emplumada o la de los indígenas del Amazona, pero esto hay que estudiarlo más a profundidad.

Las concepciones científicas de una educación desarrolladora, se continúan divulgando y defendiendo por el grupo de partidarios cubanos del enfoque histórico cultural, fortalecidas y explicadas por los orígenes históricos y culturales de nuestro pensamiento acerca del papel y la manera de hacer en la educación. En gran medida los cambios y efectividad de la educación cubana son una consecuencia de la introducción de estos contenidos teóricos y metodológicos, no obstante las irregularidades, incumplimientos e imprecisiones que se han introducido en la educación cubana, como consecuencia de los procesos de resistencias, incertidumbres e inseguridades y de las contradicciones propias de cualquier proceso de desarrollo de avanzada.

A partir de estas dos contribuciones esenciales se pueden mencionar otras más específicas que se han ido conformando en función y a partir de estas.

La primera de estas contribuciones, más específica es la relacionada con la comprensión y explicación de la zona de desarrollo próximo, como una concreción u operacionalización de la concepción teórica y metodológica que sobre la educación y el desarrollo psicológico humano postula lo histórico cultural y no como la idea central que define este sistema teórico, como se pretende en las interpretaciones que a veces se hacen por otros autores. A nuestro entender en este concepto o categoría, se encuentran sintetizadas las explicaciones ofrecidas por este enfoque (Labarrere, 1996; Arias, 2001, 2005, 2006; Corral Ruso, 1999, 2001; Febles, 2001; Fariñas, 2005; Echemendía, 2001, 2006).

La zona de desarrollo próximo es la manera de presentar concretamente el carácter optimista y promotor del desarrollo que debe poseer toda educación de calidad, y qué labor realizar para que se garantice hacer realidad las inmensas posibilidades de desarrollo y formación de la subjetividad y lo psicológico del ser humano. Por otra parte, se establece y expresa la relación dialéctica, mediada que existe entre la enseñanza y la educación con el desarrollo y el aprendizaje producido y consolidado y sus consecuencias para la posible amplitud de la zona próxima, que de una u otra manera debe recibir la ayuda de los otros portadores de la cultura, pero sin anular la independencia y autonomía del sujeto con la posibilidad de producir, por él mismo y el desarrollo real logrado, el nuevo y más amplio desarrollo real (Arias, 2001, 2005, 2006; Corral Ruso, 1999, 2001; Fariñas, 2005; Echemendía 2001, 2006).

Se insiste en que el concepto de zona de desarrollo próximo, además de ser un espacio entre lo adquirido y por adquirir, mediado por la ayuda de los adultos o coetáneos que necesite y demande el sujeto en desarrollo, posee una ampliación o precisión a esta definición principal, que a veces no se tiene presente y que resulta esencial e insiste, que todo nuevo desarrollo es aquel que se produce cuando el sujeto puede resolver tareas que solo antes hacía con ayuda, y la segunda ampliación o precisión es que la ayuda de los otros, en el proceso de la educación, debe darse con la orientación o idea de que permita al sujeto llegar a su nuevo aprendizaje y desarrollo de la manera más independiente y autónoma posible, mostrando sus posibilidades de aprovechar los contenidos de su desarrollo real anterior y las ayudas suaves e imperceptibles que se logren producir. Que se emplee la demostración de cómo hacer la tarea, solo en última instancia.

También en este concepto se insiste en, la necesidad de lograr un desarrollo real inicial básico, dado que también se cumple que en un proceso de enseñanza, el estudiante puede alcanzar el máximo de

aprendizaje y de sus posibilidades de desarrollo, solo si este posee aquel, que las nuevas exigencias, contenidos y tareas exigen, lo que hay que promover con anterioridad.

Otra contribución esencial de aplicación de los contenidos teóricos y metodológicos de lo histórico cultural, que corroboran su valor, es la propuesta de un diagnóstico y una evaluación con fines explicativos y de comprensión de los problemas y dificultades y no solo para clasificar al sujeto, como es esencialmente, el diagnóstico del desarrollo que nos proponen las psicológicas tradicionales, que en el mejor de los casos resulta de una inferencia estandarizada u homogenizada, que nada tiene que ver con la diversidad y complejidad de lo humano (López y Siverio, 1996; Arias, 1999, 2001, 2005; Calejon y Arias, 2002).

La esencia de este diagnóstico y evaluación es insistir en tener conciencia de los fundamentos teóricos y metodológicos que lo orientan y que lo histórico cultural serían los contenidos teóricos y metodológicos más consecuentes para hecerlo (Arias, 2001). Que habría que asumir una metodología específica para este tipo de diagnóstico que tuviera como tareas esenciales llegar a conocer el desarrollo real alcanzado en un momento histórico dado, del desarrollo del sujeto, la amplitud de la zona de desarrollo próxima (tareas planteadas desde lo histórico cultural en sus inicios) y la historia reconstruida del por qué y cómo se han producido esos dos desarrollos alcanzados hasta ese momento en que se realiza el diagnóstico (2). Esta tercera tarea es una contribución específica de los cubanos, que insistimos, desde los postulados generales de lo histórico cultural, en que no puede haber explicación en el diagnóstico, si no se tiene una idea de cómo ha sido la historia y dinámica de las condiciones de la educación y el desarrollo, en la familia, los centros educacionales y en la sociedad en general, que el sujeto ha tenido desde el mismo momento del nacimiento (Arias, 2001).

Se insiste que este tipo de diagnóstico no es fijo ni inmutable, dado que el curso del desarrollo y la educación, tampoco tiene que serlo y que para cada momento educativo o de intervención ha de producirse una nueva evaluación y diagnóstico que corrobore, precise o modifique los contenidos de la educación o la intervención que se necesita para promover, corregir o compensar el desarrollo.

Hemos trabajado, desde los presupuestos de lo histórico cultural, el papel de la familia en su función educativa y cultural para la formación y desarrollo de sus hijos. Estos trabajos no han partido de categorías preestablecidas, de pruebas psicológicas preestablecidas, o de cuestionarios confeccionados de manera abstracta, sino que hemos, empleado esencialmente la observación y la entrevista no estructurada o más bien la conversación, porque hemos querido aprender de las familias y no llegar a ellas para constatar nuestro saber. Hemos invitado a las familias a que nos hablen de sus éxitos, problemas o preocupaciones en relación con la educación y desarrollo de sus hijos y a partir de ese nudo, intentar con preguntas y una conversación, orientada a un fin conjunto de obtener la comprensión para todos los implicados, de qué ha pasado en ese proceso (Arias, 1999, 2001, 2007) (3), López Hurtados, Arias Beatón, Gutiérrez Muñiz, 2007).

Estos estudios se han realizado por un grupo de especialistas orientados por los contenidos de lo histórico cultural y esencialmente por el papel que juega el mecanismo que llamamos de subjetivación, descrito en el primer aporte. Estos estudios han tenido el propósito esencial de explicar los problemas de la preparación y el desarrollo de las personas, en sus contextos sociales y culturales de la sociedad, para que puedan cumplir con su función educativa y cultural en el desarrollo de sus hijos. El segundo propósito, implícito en el primero, ha sido mostrar, por medio de una reconstrucción de la dinámica histórica del desarrollo de los hijos y sus progenitores cómo se produce la preparación y las condiciones necesarias para que las familias puedan realizar sus funciones educativas, culturales, formadoras y desarrolladoras de sus hijos e hijas y en tercer lugar brindar datos empíricos acerca de cómo se produce, a partir de las experiencias concretas de la vida real que vive la persona, el proceso de subjetivación o sea, la formación de los contenidos psicológicos por medio de las vivencias que producen esas experiencias y la atribución de sentidos, significados y otros contenidos ideales o subjetivos de lo psicológico. También en estas investigaciones se trabaja el carácter mediado de lo psíquico, como condición esencial de su conformación y existencia

Los estudios sobre el cumplimiento de la función educativa y cultural en las familias, nos hacen considerar que aquellas familias que poseen un sistema de creencias y conceptos conscientes sobre cómo la educación promueve el desarrollo y la formación de sus hijos, realizan las acciones educativas y formadoras de una manera más planificada, organizada y sistemática, ajustada a fines y objetivos concretos. Estas familias comparten conscientemente su labor educativa con los centros educacionales, sin delegar en ellos sus funciones, poseen una intencionalidad permanente para la búsqueda de soluciones a los problemas que detectan en el proceso educativo con sus hijos, se informan de forma sistemática acerca de cómo lograr los mejores resultados en su labor. La inmensa mayoría de estos familiares poseen una escolaridad de media básica o más, una alta incorporación social, productiva y cultural de la madre, una mayor labor conjunta entre madre y padre y por lo general las condiciones materiales y espirituales de vida, en el hogar, son buenas o muy buenas. Por último, también se ha logrado conocer que en estas familias, pudieron haber existido contradicciones, conflictos e incluso procesos traumáticos con su educación en las familias anteriores, pero estos han sido asumidos críticamente, por medio de diferentes vías, por los padres o las madres, lo que les facilita modificar el modelo educativo anterior y realizan su labor sin interferencia de sentimientos y emociones adversas que lo dañen. También resultan ser familias con recursos personales y colectivos que les permiten enfrentar con acierto y comprensión los conflictos actuales que les presenta la vida cotidiana real.

En el estudio de estos casos se han puesto de manifiesto y se han recogido los relatos de cómo determinadas experiencias, le han producido determinadas vivencias que le han hecho significar de manera personal o atribuir sentido a esas experiencias de manera que los hacen obrar de una u otra forma y cómo por medio de diversos medios han podido elaborar y resignificar esos contenidos emocionales y cognitivos que las experiencias aquellas le conformaron, logrando ser padres y madres educadoras más consecuentes.

Existe otros grupo de familiares que no muestran un desarrollo integral de todas estas características mencionadas y sobre todo estabilidad y sistematicidad, pero que la razón por la que no cumplen a cabalidad con su función educativa está relacionada con la falta de preparación para realizar la función educativa. Con estos padres y madres, en un trabajo de investigación-acción, empleando la orientación en el propio medio familiar o en el centro especializado, se logró producir cambios en el sentido de ser más consecuentes con el cumplimiento de la función educativa. En estos casos los indicadores macrosociales mencionados no se observan con las tendencias tan claras como los del primer grupo lo que puede ser un producto de que la preparación, no es solo un problema de escolaridad o instrucción, o referido a las otras variables mencionadas, sino de las condiciones emocionales y subjetivas que se han conformado en los progenitores, dado que estas familias no poseen un sistema de creencias y concepciones y una intencionalidad estable e integral sobre estos contenidos de la función educativa y cultural.

Por último, existe un tercer grupo que en general no realiza correctamente su función educativa, produciendo daños emocionales y cognitivos y hasta alteraciones en la formación de sus hijos. En lo esencial, este grupo de familias, no poseen las características mencionadas, en cuanto a un sistema de creencias o conceptos sobre la educación y desarrollo de sus hijos, delegan sus funciones educativas a los centros educacionales, a otros familiares e incluso a vecinos y amigos, por lo general no tienen una amplia incorporación social, laboral y cultural de la madre, la labor conjunta madre-padre está ausente y los progenitores poseen muchos problemas no resueltos con su educación en sus familias de procedencia y existen serios conflictos actuales o presentes no resueltos o con ninguna posibilidad de resolverlos.

No obstante, estos resultados generales, no señalamos a estas familias como patológicas o como buenas o malas familias, por la sencilla razón de que queremos evitar la clasificación y la estigmatización y no dejar de reconocer que aun en las familias del tercer grupo, existen enormes posibilidades y deseos de no solo corregir las dificultades, sino de trabajar por resolverlas, demostrándose de esta manera que lo disfuncional no está solo en la familia, sino y fundamentalmente en el sistema social que no acaba de comprender que, resulta muy importante

orientar y trabajar con al menos el 60% o el 70% de familias que de una u otra forma necesitan ayuda, apoyo y orientación para que sus hijos e hijas no tengan alteraciones en el desarrollo íntegro, producto de la falta de preparación y apoyo especializado en los aspectos esenciales de la educación, el aprendizaje y el desarrollo integral. Estos datos insisten una vez más, en lo que venimos diciendo desde principio de los años setenta sobre la necesidad de crear, desde el sistema educativo en la sociedad, instituciones que se ocupen de educar, apoyar y atender psicológicamente de manera integral y no fragmentada a las familias en sus diferentes grados y niveles de formación y desarrollo como educadores de las nuevas generaciones.

Otro importante contenido que hemos venido trabajando, es la orientación psicológica y la relación terapéutica como una relación de ayuda en los términos de lo histórico cultural y el papel de lo vivencial como la clave del proceso de nuevos desarrollos y cambios en la estructura y el funcionamiento alterado de la personalidad. Esta es una de las contribuciones que le hacemos los cubanos a lo histórico cultural, tanto en los aspectos teóricos y metodológicos como práctico, porque es un tema no abordado en sus contenidos concretos, y porque muestran su posible valor, en los aspectos instrumentales de la ayuda y la atención a los inmensos problemas del desarrollo y de la formación humana (Arias, 1999a, 1999b, 1999c 2001; Febles, 1999; Fariñas, 2004, 2005). Lo histórico cultural, abordó poco este campo, aunque lo hizo con mucho éxito cuando explicó la relación entre lo biológico, lo social y lo cultural en el caso de las personas con déficits biológicos, mostrando que el problema de las alteraciones en el desarrollo y en la formación del sujeto, no es un producto solo de lo biológico o de las supuestas condiciones patológicas de la subjetividad del sujeto, sino de la mediación y la relación que pudieran existir entre las condiciones de una educación y atención acorde con las características biológicas y de la subjetividad (4) del sujeto.

Aunque el campo de la orientación y las ayudas psicológicas al sujeto en su formación se ha trabajado mucho más desde las posiciones de la psicología tradicional: la psicometría, la formación de conductas, el psicoanálisis, la clínica, el humanismo, la Gestalt o el cognitivismo; desde los postulados de lo histórico cultural, algunos trabajos realizados por nosotros nos hacen creer que por el hecho de ser una psicología general, por su orientación humanista y dialéctica, por la concepción teórica y metodológica que contiene, puede explicar con mucha fuerza e integralidad, todo lo que se hace en este campo, lográndose de esta manera una reconceptualización esencial y una mejor humanización de esta labor.

La labor que realizan las biólogas y biólogos que trabajan en nuestro grupo y algunos psicólogos interesados en este aspecto, ha avanzado, y contribuido a develar cómo los resultados empíricos alcanzados en la actualidad, en los estudios de la biología molecular la genética y el cerebro, permiten corroborar, ampliar y profundizar más las hipótesis y explicaciones que sobre las relaciones mediadas entre lo biológico, lo social, lo cultural y lo propiamente psicológico que parten de lo histórico cultural, que las que se han elaborado y desarrollado por las concepciones de las psicologías tradicionales (Pedrol & Casanova, 2005; Arias, 2001, 2005, 2006).

El llamado a una integración y sistematización crítica de todo lo producido por lo histórico cultural, es otra importante contribución de los cubanos a la larga vida de este enfoque, en la que deseamos participar los cubanos (Arias, 1986, 1999, 1999a, 1999b, 1999c, 2002a, 2002b, 2002c 1999d, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2009, 20011).

El relato y explicación de estos resultados, contenidos en este escrito y en proceso, ya son una muestra de esta disposición a la necesaria sistematización crítica de los contenidos de lo histórico cultural. Esto incluye desde la sistematización del pensamiento mundial más progresista de todos los tiempos y en cada región geográfica y cultural de nuestro planeta, hasta en particular la integración del pensamiento, y los intentos que en la historia de la psicología en general, han realizado personas o grupos de personas de izquierda, marxistas o no, mostrándose de esta manera y en esta otra diversidad, una mayor validez del papel del marxismo, del pensamiento progresista y de lo histórico cultural para la comprensión y explicación del ser humano real, que vive una vida real que le sirve de base al desarrollo de su subjetividad producida por él propio sujeto de manera única e irrepetible.

Concebimos que es este trabajo el que la psicología está llamada a hacer, dado los cambios sociales y económicos que se han producido en los últimos tiempos en el mundo y que marcan un proceso de transformación hacia una sociedad más transparente y menos alienada. También la psicología debería contribuir desde las ciencias y la superestructura a catalizar estos procesos y al logro de una mejor comprensión y explicación de lo que ocurre con la formación y desarrollo de la subjetividad humana, la mente, o lo psicológico, lo que ayudará a una mayor emancipación del ser humano y una mejor calidad de vida.

Bibliografía

Arias, G. (1986). *La Educación Especial en Cuba*. Su desarrollo y perspectivas. Conferencia Especial. Congreso PEDAGOGIA´86, Materiales del Congreso.

_____(1999). El diagnóstico en la psicología. *Revista Cubana de Psicología,* vol. 16, no. 3, 1999. 188-193 pp.

_____ (1999a). El papel de los "otros" y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología,* vol. 16, no. 3, 194-199 pp.

_____ (1999b). La dinámica de lo externo y lo interno en la relación de ayuda. *Revista Psicología y Ciencia Social,* vol. 3, no. 2, pp. 3-10. México.

_____ (1999c). La Orientación Psicológica. Un intento de elaboración teórica. En: Colectivo de autores: *La creación y evaluación de servicios de Orientación y Atención Psicológica.* Centro de Orientación y Atención Psicológica a la Población "Alfonso Bernal del Riesgo", La Habana: Facultad de Psicología, Universidad de La Habana (material inédito).

_____ (1999d). Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L. S. Vygotski. *Revista Cubana de Psicología,* vol. 16, no. 3.

_____(2001). *Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo.* Editor Independiente, Sao Paolo, Brasil.

_____ (2002a). *Por una mejor vida y aplicación del enfoque histórico cultural*. CD Convención HOMINIS´02. Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba.

_____ (2002b). *El proceso de construcción del Enfoque Histórico Cultural en sus Inicios*. CD Convención HOMINIS´02. Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba.

_____ (2002c). *Las unidades funcionales en la psicología. Una tarea inconclusa y no continuada*. CD Convención HOMINIS´02. Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba.

_____ (2003). El método científico en el Enfoque Histórico Cultural, *Revista CADERNOS DE Pós-graduação,* Dez. v. 2 Mestrado pós- graduação UNINOVE

_____ (2004). *Los aportes de L. S. Vygotski a la Psicología de todos los tiempos*. Ponencia en la Conferencia Internacional L. S. Vygotski. Instituto Vygotski, Moscú, Rusia.

_____ (2005). *La Persona en el Enfoque Histórico Cultural*, Sao Paulo: Linear B.

_____ (2005a). *Un intento de sistematización teórica acerca de la relación de ayuda psicológica*. Ponencia presentada en la III Convención Intercontinental de Psicología y Ciencias Humanas, HOMINIS´05 "Crecimiento Humano y Diversidad" CD.

_____ (2009) *A dinâmica causal das alterações do processo de formação da personalidade* em: Escola de Vigotski Organizadores: Marilda Gonçalves Dias Facci, Silvana Calvo Tuleski y Sonia Mari Shima Barroco Eduem-Editora da Universidade Estadual de Maringá.

_____ (2009a) La psicología educacional y El sistema de educación en Cuba, *Revista ABRAPEE Psicología Escolar e Educacional,* vol. 13, no. 1, Janeiro/Junho.

_____ (2011). *The process of Producing Knowledge*: Vygotsky Revisited in the book *Vygotsky Society in 21st century advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant cpmmunities.* Edited by Pedro R. Portes & Spencer Salas. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Betancourt, J. (1999). El papel de las vivencias en el proceso de formación de los trastornos del comportamiento. Maestría Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.

_____(2002). Tesis de Doctorado sobre el papel de las Vivencias en los escolares con trastornos del comportamiento y emocionales. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, MINED, Ciudad de la Habana.

Bozhovich, L.I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad Infantil.* La Habana: Pueblo y Educación.

Caballero, A. (1999). *Obras. Biblioteca de Clásicos Cubanos*. La Habana: Imagen Contemporánea.

Calejon M. L. y Arias Beatón G. (2002). Avaliação Psicológica, os testes e o diagnóstico explicativo. São Poulo: Editorial independiente. (En portugués).

Corral Ruso, R. (1999). Las lecturas de la Zona de Desarrollo Próximo. *Revista Cubana de Psicología,* vol. 16, no. 3.

_____ (2001). El concepto de Zona de Desarrollo Próximo: una interpretación. *Revista Cubana de Psicología,* vol. 17, no. 1.

Echemendía Tocabens, B. (2001) *Los niveles de ayuda en la relación terapéutica. Un análisis para su comprensión desde el enfoque histórico-cultural.* Tesis de Maestría en Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

_____ (2006). *Los niveles de ayuda en la relación psicoterapéutica. Un análisis desde el enfoque histórico cultural.* Cadernos ECOS: *Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano* (1), pp.145-154. Sao Pâulo: Terceira Margem.

Fariñas, G. (1999). *Acerca del concepto de vivencia en el Enfoque histórico cultural.* Revista Cubana de Psicología, vol. 16, no. 3 p. 222.

_____ (2004). Maestro, para un didáctica del aprender a aprender. La Habana: Pueblo y Educación.

_____ (2005). *Psicología, educación y sociedad (un estudio sobre el desarrollo humano)*. La Habana: Félix Varela.

Febles, M. (1999). La Orientación Psicológica desde el Enfoque Histórico Cultural. Consideraciones generales, en: Colectivo de autores: *La creación y evaluación de servicios de Orientación y Atención Psicológica*. Centro de Orientación y Atención Psicológica a la Población "Alfonso Bernal del Riesgo", Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Ciudad de La Habana (material inédito).

_____ (2001). La Concepción Histórica del desarrollo: Principios y leyes. En: *Psicología del desarrollo.* La Habana: Félix Varela.

González Serra, D. (2003). Martí, Vygotski y el carácter sociohistórico del ser humano. *Revista Cubana de Psicología,* vol. 20, no. 3, pp. 256-259.

Labarrere Sarduy, A. (1996). *Interacción en zona de desarrollo próximo. Qué puede para bien y qué para mal*. La Habana: ICCP-ARGOS.

Lenin, V. I. (1961). *Obras Escogidas* (en tres tomos) Moscú: Progreso.

Leontiev, A.N. (1981). *Actividad Conciencia y personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.

Lomov, B. (1989). *La categoría de Comunicación y de actividad en la psicología*. En: *Temas sobre la actividad y la comunicación*, Colectivo de autores. La Habana: Ciencias Sociales.

López Hurtado, J & Siverio A. M. (1996). *El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar.* La Habana: Pueblo y Educación.

_____ (1991). Formación y desarrollo de las capacidades intelectuales. *Simientes,* no.3, pp. 28-33, La. Habana.

_____ (1992). La modelación como mediatización en la solución de tareas. En: *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano.* La Habana: Pueblo y Educación.

_____ (1990). *La solución mediatizada de tareas cognoscitivas en niños de Edad preescolar.* En: I Jornada Científica del ICCP. junio 29-30, 1988, La Habana.

López Hurtados, J, G. Arias Beatón, J.A. Gutiérrez Muñiz. (2007). La Investigación del niño y la niña cubana un ejemplo de investigación longitudinal, Coautor, en: *La Dimensión Familiar en Cuba,* compilación Ana Vera Estrada. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Juan Marinello. Edición Financiada por el Fondo de Desarrollo para la Educación y la Cultura ISBN 959242116-1

Luz y Caballero, J. (2001). *Obras y Elencos de discursos académicos. Biblioteca de clásicos cubanos*. vol. III, La Habana: Imagen Contemporánea.

Martí, J. (1975). *José Martí. Obras Completas*. La Habana: Ciencias Sociales.

_____ (1983). *Otras crónicas de Nueva York.* La Habana: Ciencias Sociales.

Marx, C. (2011) Grundrisse. Manuscritos económicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economía política. São Paulo: BOITEMPO.

Marx C. & Engels, F. (1986). *Obras Escogidas*. (en tres tomos). Moscú: Progreso.

Pedrol, R. & Casanova, A. R. (2005). *La unidad y la diversidad en los métodos de estudios de la Biología.* Publicación electrónica en la editorial DESOFT S. A.

Varela, F. (1999). *Ética y anticipación del pensamiento de la emancipación cubana.* Memorias del Coloquio Internacional de la Habana, diciembre 1997. La Habana: Imagen Contemporánea.

Vygotski, S. L. (1972). *Psicología del Arte,* Barcelona: Barral.

_____. (1991). *Obras Escogidas*, t. I. Madrid: Aprendizaje/Visor.

_____. (1993). *Obras Escogidas,* t. II. Madrid: Aprendizaje/Visor.

_____(1995). *Obras Escogidas,* t. III. Madrid: Aprendizaje/Visor.

_____(1996). *Obras Escogidas,* t. IV. Madrid: Aprendizaje/Visor.

_____(1999). *Imaginación y creación en la edad infantil.* 2ª Edición. La Habana: Pueblo y Educación.

_____(2001). *Psicología Pedagógica. Un curso breve.* Buenos Aires: Aique grupo Editor S.A.

_____(2004). *Teoría de las Emociones. Estudio histórico-psicológico.* Madrid: Akal, S.A.

Notas:

(1) Cuando define mejor lo que es la vivencia y su función en la compleja dinámica del desarrollo psíquico, señala que hay que olvidarse de que lo social y cultural tengan una influencia directa, absoluta y única en este desarrollo y precisa Vygotski, que lo social influye en este desarrollo a través de la vivencia que el sujeto vive de las experiencias que les produce lo social y lo cultural (Vygotski, 1996 p. 383)
(2) Esta última tarea del diagnóstico lo considero uno de mis aportes o contribuciones personales a este enfoque y su utilidad para las prácticas educativas y psicológicas.
(3) Conferencia especial: Familia: primera y permanente educadora, impartida por el autor GAB, en el Congreso Internacional de Pedagogía 2009, La Habana, Cuba.
(4) Vygotski habló de esto en el caso de los niños difíciles de educar, a los que hoy denominamos escolares con trastornos del comportamiento

ACERCA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO CULTURALISTA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PSICÓLOGOS Y PEDAGOGOS CUBANOS

Gloria Fariñas León
Facultad de Psicología. Universidad de La Habana

Resumen

En el presente trabajo analizo la lógica histórico culturalista, desde la óptica de los psicólogos y pedagogos cubanos de mayor tradición de trabajo. Aunque considero que este enfoque va más allá de autores específicos, me baso fundamentalmente en la acogida de la obra de Vygotski y de algunos de sus seguidores, entre los profesionales del ramo en el país. Asimismo, propongo analizar los derroteros principales de este razonamiento sobre el desarrollo de la personalidad, sus derivaciones en la práctica y destaco una de las investigaciones que me parece más representativa de estos postulados en el diseño de la educación, cuya versión experimental en Cuba constituyó mi tesis doctoral. Aprecio que el enfoque histórico cultural, está llamado a desempeñar un papel crucial en el desarrollo futuro de la psicología, la pedagogía y otras ciencias sociales. Planteo que para comprender y llevar a vías de hecho el enfoque histórico culturalista –al igual que cualquier otro enfoque–,es preciso comprender su filosofía y por ende su lógica de pensamiento, no solo sus conceptos aislados. De igual modo, destaco que la explicación histórico culturalista de los procesos y fenómenos del desarrollo humano, debe ser construida básicamente a través del método dialéctico de ascensión de lo abstracto a lo concreto pensado u otras vías que se aproximen a este. En Cuba existe una forma particular de comprender y practicar el enfoque histórico cultural, que obedece a su historia y necesidades de desarrollo sociocultural y económico; al respecto concluyo seis características principales, entre otras.

Palabras clave: Conciencia de logos, enfoque histórico cultural, enfoque positivista, pensamiento cubano.

Abstract

In the present work I analyze the logic historic culturalist, from the optics of the psychologists and pedagogues Cubans of bigger tradition of job. Although I consider that this focus goes beyond specific authors, I am fundamentally based on the consent of the work of Vygotski and of some of your followers, between the professionals of the bunch in the country. In like manner, I propose to analyze the main courses of this reasoning on the development of personality, your derivations in practice and I highlight one of the investigations that seems me more representative of these postulates in the educational design, whose experimental version in Cuba constituted my doctor dissertation. Appreciation than the historic cultural focus, is destined to perform a crucial paper in the future development of psychology, the pedagogy and other social sciences. Layout than to understand and to carry to violence the historic focus culturalista –just like any other focus–, is necessary to understand its philosophy and for ende of his logic of thought, not only that their isolated concepts. Likewise, I stand out than the explanation historic culturalist of the processes and phenomena of the human development, it should be constructed basically through the dialectic method of ascension of the abstract things to I concretize it thought or other roads that are brought nearer to this. In Cuba there is a particular way of understanding and practicing the historic cultural focus, that it is due to its history and development needs socio-cultural and economic; With regard to this matter I conclude six main characteristics, between other ones.

Passwords: *Conscience of logos, historic cultural focus, focus positivist, thought Cuban.*

Introducción

¿A quién podemos considerar propiamente un autor histórico culturalista? es una pregunta que no tiene una respuesta terminante, pues son múltiples y disímiles los matices del pensamiento de uno u otro autor, incluyendo los del propio Vygotski en diferentes momentos de su obra. No obstante, con conciencia de que el debate quedará abierto, he decidido adentrarme en el tema para dejar mayor constancia de mis reflexiones acerca de la esencia del enfoque, pues considero que, al margen de las variaciones posibles entre autores, hay un núcleo invariante en su interpretación del desarrollo humano.

No me quedaré en el análisis teórico, procuraré también de alguna forma, sus derivaciones para el diseño de la educación. Si bien, pudiera afirmar que no todos los miembros de la Cátedra L. S. Vygotski a la que pertenezco, estarían totalmente de acuerdo con lo que planteo aquí, pienso que muchos tenderían, de alguna manera, a concordar con la esencia de mi planteamiento, pues como grupo nos proponemos evitar la versión positivista del enfoque que tergiversa su lógica compleja y dialéctica. Con cierta frecuencia se estima que seleccionar como fundamento central de una investigación el concepto de zona de desarrollo próximo, el de mediación u otros términos, nos convierte, automáticamente, en histórico culturalistas; sin embargo, esto debe analizarse con mayor detenimiento. Utilizo el concepto de mecanismo de defensa, pero esto no me hace psicoanalista, solo significa que respeto los aportes del psicoanálisis y que los refiero cuando es pertinente. Y es que cada enfoque, además de la terminología tiene un sentido particular que se manifiesta como su ánima teórica. Tanto la terminología como el espíritu de una obra tienen valor, pero a la hora de decidir su preeminencia me pronuncio por la segunda opción.

A mi juicio son los valores –y con ellos el espíritu– los que deben tratar de canalizarse a través del instrumental conceptual para definirse más claramente, no tanto a la inversa. Por esta razón, jerarquizaré, en primer lugar, la exposición del espíritu de la obra histórico culturalista desde mi perspectiva y dejaré en un segundo plano la letra. De inicio, procuraré la identificación del estilo en la epistemología y en la axiología del enfoque. Me atendré en especial al pensamiento vygotskiano, aunque es muy difícil no hacer alguna que otra referencia al de sus seguidores más directos, no obstante, considero que esta lógica va mucho más allá de autores particulares. Más tarde, reflexionaré sobre su denominación como enfoque histórico y cultural. Pondré ejemplos tomados de fuentes que me parecen mostrar de forma más fiel lo emblemático de este pensamiento. Trataré de evitar el peso de la construcción lógico-semántica que Mecheriakov (1996) presentó con tanto detalle, para concentrarme más en el carácter del enfoque.

A lo largo de todo este análisis, destacaré aspectos que estimo como sustrato en mi propósito de identificar las características del desarrollo del enfoque histórico cultural en Cuba, lo cual plantearé esencialmente, a modo de conclusiones finales, aunque otras pueden ser inferidas por el lector.

Desarrollo

La fundación del enfoque histórico cultural, exigió de Vygotski, el estudio crítico y sistemático del pensamiento de la época –no solo psicológico–, así también la intención de su necesaria superación. La obra de este autor, no consiste en una concepción teórico metodológica derivada por simple inducción a partir de los hechos de la práctica, aunque su fundación tomara esta como exigencia mayor. El ensayo “El sentido histórico de la crisis de la psicología” constituye de alguna forma, su plataforma conceptual crítica. Sus enunciados son reiterados sistemáticamente por Vygotski (1982a) en la elaboración teórico-metodológica de su obra. Esta enuncia la necesidad del planteamiento revolucionario del conocimiento científico y de sus herramientas para la intervención en el desarrollo humano. A mi juicio, el enfoque histórico cultural se funda a principios del siglo XX, como una psicología crítica. Mantener consciente la lógica del pensamiento, que tomaba cuerpo estuvo entre las finalidades de ese documento. No perderla en la actualidad, significa respetar su linaje.

El estatuto propuesto en ese documento, da una visión compleja y dialéctica sobre la psicología, (el desarrollo de la personalidad y su condicionamiento (1), superando los planteamientos unilaterales,

reduccionistas e hiperbolizantes sobre este tipo de procesos y fenómenos, presentes en las otras concepciones. Vygotski plantea como necesaria la mirada multilateral e integradora sobre el ser humano, concebido en devenir social-personal, a la vez que encajado en un entorno cultural cambiante a lo largo de la historia, donde el sujeto obra su personalidad amalgamando una naturaleza biológica y social –única e irrepetible– en mancomunidad con los Otros. Con esto, el enfoque histórico cultural se aparta de la óptica abstracta (2) acerca del ser humano, pues sin perder el estudio de las regularidades –lo general–, busca la originalidad del sujeto –lo singular– en el momento histórico y cultural en que este vive. Su punto de vista es determinista, pero complejo y dialéctico, el materialismo en él, no es vulgar. Vygotski humaniza este principio. La determinación principal: la educación –como expresión de la cultura–, no es concebida linealmente. Ella tiene determinado grado de entropía. Apuntaba Vygotski destacando la dinámica dialéctica de sus condicionantes (externos-internos, sociales-individuales): "…En última instancia, el niño se educa a sí mismo. En su organismo, y no en cualquier otro lugar, transcurre la lucha decisiva de las diferentes influencias que definen su conducta por muchos años…" (2001, p. 113).

La conciencia del logos histórico culturalista encontró múltiples expresiones metafóricas en la obra de Vygotski, ya que gustaba de utilizar alegorías para representar el giro que debía dar el pensamiento del psicólogo, aunque es válida para otros tipos de aproximaciones al desarrollo humano. Pienso que las utilizaba, a fin de esclarecer mejor la índole y envergadura del enfoque histórico cultural, en la comprensión y explicación sobre los fenómenos y procesos del desarrollo humano. Una de las mejores metáforas es la del agua. Esta ilustra la unidad dialéctica del objeto de estudio, por ejemplo, en sus dimensiones cognitivo-afectivas: la vivencia, que constituye la piedra angular para comprender el aparato teórico metodológico propuesto. Es decir, el agua es a la vivencia, como el oxígeno y el hidrógeno, por separado, son a lo cognitivo y a lo afectivo. Su idea sobre las unidades complejas descansa en la asunción de esta unidad dialéctica de lo externo-lo interno, lo social, lo individual, lo cultural-lo biológico, lo afectivo-lo cognitivo (vivencia). Al respecto decía Vygotski que: "… en la ciencia, … el análisis de los elementos debe sustituirse por el análisis…de una unidad compleja ..." (Vygotski, 1987, p. 7). Esto incita a la búsqueda de modos de trabajo y los jalones del desarrollo que expresan dicha fusión.

Otra metáfora es la de la "geología" de la mente humana, los estratos que se "fosilizaron" en esta a lo largo de la historia de la especie humana o los que se "fosilizan" en el sujeto particular durante la ontogenia. El vocablo fosilización da la idea de la conservación histórica (memoria histórica) de los procesos (primarios y culturales o superiores), en la constitución de la potencialidad de desarrollo para la realización grupal y personal. Decía al respecto: "… la estructura del desarrollo del comportamiento hace recordar, en cierto sentido, la estructura geológica de la corteza terrestre. Las investigaciones establecieron la presencia genética de distintos mantos en la conducta del hombre. En este sentido, la geología de la actuación humana…" (Vygotski, 1987, p.151).

Esta última frase concreta la manera de ver el desarrollo y de estudiarlo (las funciones primarias se conservan dentro de las superiores, pero de manera integrada y dinámica, no aditiva. La metáfora de la "zona" (en el concepto de zona de desarrollo próximo) –que refiere el aprovechamiento de las potencialidades del desenvolvimiento humano, por la acción transformadora del sujeto sobre la realidad en colaboración de los Otros–, es una de las más conocidas. Para ilustrar la idea recordaré que, refiriéndose al desarrollo, Vygotski apuntaba:

> "… tomemos en atención que dicho desarrollo constituye un proceso dialéctico complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución e involución, por la entrelazada relación entre los factores internos y externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades y de la adaptación". (1987, p. 151)

Y representándose el concepto de zona de desarrollo decía:

> Igual que el horticultor, que deseando determinar el estado de su huerto, no tendrá razón si se limita a valorar los manzanos que ya han madurado y han dado fruto, sino que debe tener también en cuenta los árboles en maduración, el psicólogo, al valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no solo las funciones maduras, sino también las que están en trance de maduración. No solo el nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo (1982b, p.130).

La periodicidad múltiple, las metamorfosis, los momentos de evolución-involución, las relaciones entrelazadas entre los factores internos y externos, el trance de maduración, precisan no de una expresión puntual sino una expresión espacial más amplia. El punto sería el espacio más reducido, sobre todo si se compara con la zona. A su vez, el espacio era visto como un huerto –segunda metáfora sobre el espacio dentro del mismo concepto–, espacio fértil o espacio a fertilizar. En este caso, la metáfora es menos obvia que en los restantes, pero indudablemente requirió de los recursos del pensamiento metafórico para representar el concepto.

Si abundamos en detalle, en tres de las metáforas mencionadas –la tercera es la siguiente metáfora–, Vygotski recurre de una manera u otra al espacio y lo representa indirectamente como la tierra (las capas geológicas, el huerto abonado y la siembra o enraizamiento, como señalo a continuación). La cuarta y última metáfora que mencionaré es la de enraizamiento (3) del ser humano en la cultura. A mi juicio esta tiene como fin la expresión de cuán incorporada debe estar la persona a la cultura, para lograr su desarrollo. Decía Vygotski: "… la cultura crea formas especiales de conducta, cambia el tipo de la actividad de las funciones psíquicas… El arraigo del niño en la civilización está condicionado por la maduración de… funciones correspondientes" (1987, p. 45). Estimo que, las metáforas mencionadas, entre otras, transmiten muy bien el espíritu de su obra, el sentido de su teorización: su alma compleja y dialéctica, sin lugar para reduccionismos, disyunciones e hipérboles inconvenientes, presentes con cierta frecuencia, en las interpretaciones realizadas por autores de tradición positivista.

En oportunidades, los lectores al fijarse más en las categorías, leyes y principios formulados, que en la lógica general del pensamiento vygotskiano, terminan considerando más la letra que su espíritu. Tanto una lectura como la otra tienen su función en el análisis de cualquier sistema conceptual, pero no pueden desvincularse. Sin embargo, para comprender a fondo la letra hay que estar imbuido de su sentido, de su alma. Con cierta frecuencia aquellos psicólogos y pedagogos, que tienen propósitos básicamente instrumentales, están más pegados a la letra o terminología específica que al espíritu de la obra.

Destacar el Leitmotiv de la obra vygotskiana, su valor –tanto en el plano ético como epistemológico–, me parece la mejor introducción al estudio de su letra, si queremos hacer un análisis profundo de esta. Cada teoría, encierra una manera de pensar, que debemos asimilar integradamente con su aparato conceptual. Y con esta intención comento que el enfoque a mi juicio versa en lo esencial sobre la determinación compleja y dialéctica de los procesos del desarrollo del ser humano (en la constitución de su personalidad), cuya esencia se encuentra en la cultura y la historia (4). Su conceptuación, ajustada a la complejidad del desarrollo, mantiene el mismo carácter a través de planteamientos integradores, flexibles y abiertos, sin marcada intención de cristalizar como instrumento acabado de pensamiento. Esto se opone al afán instrumentalista de diferentes autores que encuentran el valor de esta obra más en los términos específicos "listos para la práctica", que en la cosmovisión sobre el devenir (historia) del ser humano –como especie e individuo– en la cultura. Tampoco podemos resaltar la filosofía en detrimento del destaque de la operatoria que se deriva de esta, para la acción práctica, pues tampoco sería pertinente. Para continuar la lógica del enfoque, propongo analizar a continuación los dos derroteros principales del razonamiento histórico culturalista sobre el desarrollo de la personalidad. Terminaré con apuntes acerca de sus implicaciones para la práctica.

1. Lo histórico

La asunción del tiempo como infraestructura del desarrollo, afina la comprensión y explicación de la dimensión histórica del devenir humano en este enfoque, lo que se expresa –entre otros ejemplos–

en el peso atribuido por este a la memoria, en el desarrollo humano. Esta es asumida como memoria histórica, tanto en el plano de análisis sobre sujeto como de la cultura. En el plano cultural, la memoria histórica se observa como preservadora del patrimonio en forma variada (valor espiritual, sentimiento, concepto, libro, obra pictórica, costumbre, procedimiento técnico, entre otras posibles). En el análisis del desarrollo del sujeto es tomada como su sustrato genético. Ella es considerada, al menos en dos formas típicas. Primeramente, con un sentido más antropológico: "… hacer el lazo para recordar, fue, precisamente, una de las primeras formas de habla escrita …" (Vygotski, 1987, p. 84). En segundo lugar, con un sentido psicológico, como la dinámica pasado-presente-futuro, por ejemplo, del concepto "zona de desarrollo próximo".

Los estudios típicos del enfoque sobre la memoria, en las tempranas etapas del desarrollo ontogenético, destacan su surgimiento como neoformación primigenia que se integra a las restantes para subyacerlas en la constitución de la personalidad. La memoria permite la fosilización de los restantes procesos de esta. En la siguiente cita se recalca su papel, además de hacerse patente el peso de lo biológico y la amalgama de ambos:

> … La organización de la actividad nerviosa superior… crea la posibilidad de regulación del comportamiento desde fuera… el dominio sobre la memoria de otro hombre se estructura, en principio, de la misma manera, como se ejerce el control sobre la memoria propia … (Vygotski, 1987, p. 85).

Debo añadir que lo histórico también se aprecia en el tratamiento del maridaje paulatino de todas las neoformaciones surgidas (capas geológicas en la metáfora vygotskiana), a lo largo del desarrollo humano gracias a la memoria.

A diferencia de los llamados enfoques holísticos (el humanismo de corte existencial, entre otros), que dejaron de lado el complejo acople de los procesos de la personalidad en el curso ontogenético de sus relaciones (parte-totalidad) (5), el enfoque histórico cultural hace gala de su comprensión y explicación genética, partiendo del estudio de la estructuración histórica –dialéctica y compleja– de dichos procesos. Para Vygotski la personalidad en desarrollo es el objeto esencial de atención, que refirió como "… Síntesis psíquica superior que… debe ser denominada personalidad … la historia del desarrollo cultural del niño nos conduce a la historia del desarrollo de la personalidad" (1987, p.50).

Siguiendo los postulados vygotskianos generales se planteó más tarde, una teoría de la periodización sujeta al condicionamiento histórico cultural, en el cual se destaca que el desarrollo cultural de la sociedad señala los derroteros al desarrollo psicológico individual. La historia individual se articula partiendo de las tareas culturales (lo general), que le plantea la sociedad a cada generación (entretejidas con las singulares del sujeto en cuestión), matizadas por la cultura donde se arraiga.

El juego, el trabajo, la actividad de estudio, surgidos como necesidad en la historia de la civilización, se convierten en rectores según los fines y tareas culturales para cada edad. La altura del desarrollo de la personalidad se aprecia a partir de las demandas culturales, de las tareas que la sociedad adjudica a los seres humanos en las diversas etapas de la vida. Para alcanzar la altura requerida en cada período del desarrollo humano, es condición para el sujeto apropiarse del patrimonio cultural, como recurso civilizador, porque en este se encuentra cristalizada la espiritualidad (6) propia de cada época histórica de la humanidad. Sin embargo, este enfoque no justifica el *statu quo* de la cultura, como analizaré más adelante, en sus aspectos éticos, tampoco que esta visión sea la panacea, y por tanto el garante de altos logros del desarrollo humano en todos los casos.

Como apunté, en el enfoque se destacan los tres tipos de actividades fundamentales surgidas en la evolución de la sociedad: la actividad lúdica, la actividad laboral, la actividad de estudio –asimismo, las variaciones y combinaciones de estas–, que se engranan histórica y culturalmente, lo que se expresa en las diferentes investigaciones sobre el desarrollo de la personalidad. La historia personal es en parte –al mismo tiempo que la comunicación–, el acoplamiento paulatino de estas formas concretas de la vida humana. Ellas asumen una configuración singular, a partir de la vivencia de cada sujeto. Gracias a la actividad-la comunicación en amalgama mutua, el sujeto se inserta en la cultura,

unas veces como aprendiz, como creador o mejor: como creador-aprendiz, haciendo real su estilo, su personalidad (7). Cuando el sujeto se margina en la sociedad podemos buscar de qué actividad o actividades fue excluido ¿del estudio? ¿del trabajo? ¿de la actividad lúdica?, a la par de buscar sus vivencias (desde lo comunicativo): ¿cómo enfrentó esa exclusión, esa agresión? La imbricación histórica entre actividad-comunicación es un punto cardinal del análisis. Ambas dirigidas al enraizamiento cultural y al "dominio de la propia conducta" (Vygotski, 1987, p. 83).

La comunicación orienta la transformación de la realidad y la actividad la produce efectivamente. "Un hombre influye sobre otro a través del habla" (Vygotski, p. 95), pero esto no excluye la acción. Ambas se encuentran en perenne interrelación. Así fraguó esta unidad en la historia de la humanidad, cuando comunicación y actividad se encontraron para "fosilizarse" como unidad indisoluble. Ellas son como la cara y la cruz de una misma moneda, cuando una está a la vista no es porque la otra esté ausente, sino porque está sobreentendida.

En la obra de Galperin, aunque esta no haya sido su intención, se puede apreciar el itinerario dialéctico de ambas, sus conversiones mutuas durante la formación y desarrollo del plano mental en un sujeto determinado. Es la palabra, el código primordial de interiorización (8) de la actividad. Y esta, la transformación práctica de la realidad, explícita o implícitamente orientada por la palabra. Las dos constituyen también el tejido de la exteriorización. Comunicación-actividad, se unieron en la historia para no separarse, solo en la enfermedad donde pueden encontrarse disociadas. Ellas son las vías del enraizamiento cultural del individuo. Con lo histórico, el enfoque asume lo dialéctico. No se parte ni se llega a un punto fijo, sino mutable según las exigencias de la época de la civilización (9) en que se vive, y estas cambian vertiginosamente en los últimos tiempos. La conceptuación de la "situación social del desarrollo" nos da la clave para reflexionar sobre el condicionamiento del desarrollo. La unidad compleja de la actividad-la comunicación, obrada por el sujeto en mancomunidad le da cuerpo a su historia personal. Aunque no todo el desarrollo ha sido estudiado desde esta lógica general por sus seguidores en el mundo, pienso que es la óptica esencial del enfoque.

2. Lo cultural

Decía Geertz: "… sin hombres no hay cultura por cierto, pero igualmente, y esto es más significativo, sin cultura no hay hombres" (2003, p. 72). Parto de esta consideración, porque creo que un pensamiento análogo sustentó la denominación del enfoque, como cultural. Pienso que hubieran podido ser palabras de Vygotski. Las relaciones entre los seres humanos no son naturales, sino que están mediadas por la cultura. Considero una perogrullada afirmar que no es lo mismo la relación padre-hijo, hombre-mujer, maestro-alumno en occidente que en tierra japonesa. Las relaciones humanas tienen, un contenido cultural; son relaciones culturales, La cultura actúa como condicionante del desarrollo hasta el punto de determinar la constitución mental del ser humano. Determinación de naturaleza compleja y por ende no lineal, que contempla los procesos subjetivos emergentes. Su observación es decisiva en la comprensión y explicación de lo humano, como ser o como obra. Las herramientas culturales concretas o abstractas, son frutos del talento humano, a la par que sus constituyentes. Fue así desde el surgimiento del trabajo, del arte y de la expresión afectiva sutilizada, no animal. Las capacidades humanas se cristalizan en las herramientas de la cultura, al igual que las herramientas de la cultura se cristalizan en las capacidades humanas. Se componen mutuamente.

Recuerdo que Engels apuntaba que "… la mano no es solo el órgano del trabajo, también es el producto de él… " (1961, pp. 143-144). Esta cita nos muestra, a través de ese experimento mayor que fue la antropogénesis, la fusión entre cultura y naturaleza, para dar un resultado mayormente cultural: la humanización de la mano (el órgano), a través de su enculturación. Sin la creación del instrumento, que simultáneamente se convirtió en patrimonio de la cultura, no hubo mano posible. Decía Vygotski: "… las funciones naturales conservan su existencia dentro de las culturales… el desarrollo del habla… un buen ejemplo de tal unificación… La cultura no crea nada, ella solo transforma las dotes naturales en correspondencia con los fines del hombre" (1987, síntesis del texto de las pp. 98, 40 y 163).

Las citas referidas, ilustran –a mi juicio– lo palmario de la cultura en el enfoque y la causa de su peso en su denominación. Lo erróneo, a mi modo de ver, sería concebir instrumentalmente la cultura. Llamo la atención sobre este asunto, porque el enfoque ha tenido diversas interpretaciones positivistas, nada más lejos de su esencia. La asunción de la educación en los planos teórico y metodológico, como expresión de la cultura y directora del desarrollo humano, es privativa del enfoque histórico cultural. Puede haber sido tenida en cuenta más tarde por otras corrientes de pensamiento, pero sin su enunciación de esencia. La educación, en su sentido amplio de comprensión, es el recurso primordial para el enraizamiento cultural de los seres humanos. El énfasis reside en el proceso de enraizamiento del ser humano en la cultura, su conversión en seres cultos, desde las épocas más tempranas de la vida: la constitución de las "funciones culturales", la transformación de las funciones "naturales", gracias al refinamiento cultural.

El ser humano, nace como ser social, quiere decir que de esta condición no se le puede alienar, porque ya es suya al nacer. En cambio, el acceso a la cultura depende en buena medida, de las oportunidades al alcance de la persona. Por tanto, se puede marginar al ser humano de la cultura, no de su condición social. Estimo que esta es una de las razones posibles del énfasis de Vygotski en lo cultural. Pienso que esta es una de las características del pensamiento histórico culturalista en Cuba, lo que obedece en medida considerable al pensamiento cubano desde la fundación de la nación. Baste recordar a José Martí, como el mejor heredero de los patricios cubanos: "ser cultos para ser libres".

La no consideración del papel determinante de la educación en el desarrollo humano, en su sentido complejo dialéctico, acerca cualquier enfoque más al conductismo, al cognitivismo y a otros esquemas de pensamiento similares, que al enfoque histórico cultural, pues esta es una de sus consideraciones *sine qua non* (10). Pero como ya dije, la adhesión al instrumentalismo en la educación, no asegura su valor de esencia en la concepción del desenvolvimiento humano (11).

En consecuencia, es imprescindible en cualquier análisis o experiencia que se precie de ser histórico culturalista, la consideración de los cánones culturales. Vygotski decía:

> Al cambiar por completo el tipo de adaptación en el hombre, aparece en primer plano el desarrollo de sus órganos artificiales: los instrumentos… " (1987, p. 35). Y añadía más tarde: "La utilización de medios auxiliares… reestructura en su raíz toda la operación psíquica, análogamente a la forma en que la utilización de instrumentos modifica la actividad natural de los órganos y amplía, hasta el infinito, el sistema de activación de las funciones psíquicas. A una y otra cosa la denominamos… función psíquica superior … " (1987, p. 103)

Rogers, y otros tantos que hablaron de la educación y desde la educación, escribió un libro fabuloso sobre la educación (1993), pero esto no lo hace histórico culturalista, o culturalista simplemente. Todo depende de cómo se asuma la educación, y su lugar como categoría o principio teórico metodológico –explicativo o comprensivo–, además de su expresión como herramienta de trabajo profesional. Los psicólogos tendríamos que reconocer clara y públicamente nuestros verdaderos compromisos filosóficos y políticos, aquellos que nos mueven tácita o expresamente. Porque en psicología, todo está vinculado, de alguna manera, a ambas disciplinas. La estimación de la educación en la elaboración teórico metodológica del cuerpo conceptual de una obra, es uno de los mejores ejemplos de tales compromisos, por demás éticos. Un estado puede dar mayor o menor peso a la educación a través de inversiones reales para su mejoramiento, mientras que una teoría psicológica puede darle también mayor o menor peso en su determinación del desarrollo humano, para así servir de justificación a una u otra política, aunque no se lo proponga explícitamente. La ciencia no es aséptica y menos la psicología que parte de las necesidades y las aspiraciones humanas. El enfoque histórico cultural toma la cultura, y su expresión en la educación, como determinante complejo, como condición.

J. Bruner, por ejemplo, se reconoce a sí mismo como culturalista, no histórico culturalista a pesar del conocimiento que tiene de este sistema teórico. Considerar la narrativa y su relación con la cultura, no

lo convierte automáticamente en un ejemplo de este modo de pensar, aunque la narrativa tiene un curso histórico. Su libro "La educación a las puertas de la cultura" (1997), a pesar de su proximidad a las consideraciones vygotskianas, no las incluye, aunque por supuesto, está más cerca de estas que otros autores. Pero, mientras no tome lo histórico y lo cultural en el sentido apuntado, como esencia, no puede tildársele de tal.

En cambio la posición, por ejemplo, de V. V. Davidov en su ensayo "La educación que desarrolla en la escuela del desarrollo" sí lo es. En Davidov (12), la educación no está a las puertas de la cultura, sino organizada a los fines del enraizamiento cultural y del adelanto del desarrollo humano. Otra razón importante para llamar histórico cultural al enfoque es que su fundador así lo denominó. Quisiera agregar a esto que la calificación de histórico cultural puede ser más inclusiva. Siguiendo la lógica apuntada por Geertz que comparto, lo cultural incluye lo social en este enfoque, pero no ocurre lo mismo a la inversa, puesto que un ciudadano puede no tener acceso a los recursos culturales fundamentales, situación que lo margina de la sociedad.

Se trata de una regla lógica sencilla: un ser humano puede existir sin ser culto, pero si es un ser culto, es humano. Un sujeto al ser excluido de la cultura, deja de ser considerado como persona en su sentido ciudadano. Es un marginal, condenado de cierta forma, a la escala inferior del ser. De crecer como ser social nadie se libra, porque se nace siendo humano. Es decir, se nace siendo social. Se nace preparado para asimilar la cultura de los afectos-conocimientos-valores, a través de su relación con otros sujetos. El ser humano en solitario "sigue funcionando en comunión". Cuando el ser humano muere, sigue viviendo a través de lo que legó a la cultura: su obra, por local o pequeña que esta sea. Su acción queda así en la memoria histórica. Lo histórico y lo cultural fueron planteados aquí separadamente solo con fines didácticos. Historia y cultura están intrínsecamente unidas. Pudiéramos decir que la historia no es otra cosa que: la historia de la civilización (y de la incivilidad).

El análisis del complejo condicionamiento histórico cultural del desarrollo humano a través de la educación (implica la autoeducación como condición intrínseca), es la vía para penetrar en la comprensión y explicación de sus procesos, formaciones y características. Manera de ir del fenómeno a la esencia, de no quedarse en la superficie de la observación, de ir del examen "fenotípico" al examen "genotípico", tal como Vygotski los nombraba, en su hábito de metaforizar. Sin embargo, el pensamiento histórico culturalista, se ha fundido –sobre todo en versiones reduccionistas–, con el cognitivismo y el constructivismo, entre otras perspectivas. Así es el curso de la historia. En el estudio que realicé del desarrollo del pensamiento complejo dialéctico en profesionales e investigadores de las ciencias sociales (2011), se pudo apreciar la diversidad de estereotipos del pensamiento y los compromisos que impiden en estos profesionales, el desarrollo del pensamiento complejo dialéctico, que les permitiría una comprensión más cabal y profunda del enfoque.

3. La práctica

No hay mejor ejemplo de la conjunción de lo histórico cultural en la concepción analizada que las consideraciones sobre la educación en la génesis del desarrollo de la personalidad. La educación es el recurso principal de la cultura, a los fines del enraizamiento cultural, del dominio del comportamiento propio. Es en ella, gracias a ella, que se genera el desarrollo. Recordemos que: " … Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría interpsíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica". (Vygotski, 1987, p.161).

En otras palabras, esa relación interpsíquica es esencialmente educativa. Vygotski decía que: "El mismo proceso de educación siempre se realiza en forma de cooperación… y representa un caso específico de interacción de formas ideales y existentes… " (1982b, p.14). Y especificaba más adelante algo crucial, que no siempre es considerado por los estudiosos más nuevos del enfoque:" …toda educación constituye una fuente de desarrollo, pero no toda educación es buena, solo la que adelanta el desarrollo … " (1982b, p.14).

Es decir, que la educación debe cumplir determinados requisitos de calidad para provocar tales consecuencias. Acerca de esta sutil observación investigaron bastante sus seguidores, y es a ella que haré referencia enseguida por considerarla una de las características emblemáticas del enfoque, que además expone claramente el nexo de lo histórico y lo cultural. Uno de los ejemplos, a mi juicio, más auténticamente histórico culturalista es el trabajo de Aidarova (1969 y 1979) sobre el desarrollo de la conciencia del idioma en los niños a través de la enseñanza, que no referiré porque está traducido al menos al inglés y sobre cuyo basamento realicé experimentos para la enseñanza de la lengua española como lengua materna. En estos trabajos se asumen, entre otros requisitos:

- El saber histórico como una condición del conocimiento refinado, culto. Quiere decir que para catalogar a una persona como experta o culta en una materia determinada, esta debe conocer el origen o la historia de esa rama del conocimiento. Además, el conocimiento del origen de los distintos fenómenos y procesos refina el pensamiento en tanto lo torna más profundo. La profundidad del pensamiento se asocia al conocimiento de la génesis de las cosas. La historia aporta el fundamento, la posibilidad de argumentar lo que se razona. Ambas experiencias remontan los razonamientos al condicionamiento histórico (la aparición de los diferentes signos en la comunicación, el origen de las palabras, etcétera), lo que no constituye un razonamiento episódico sino habitual. Esta es la primera capa –al decir de la metáfora sobre la geología de mente–, de los razonamientos que sobrevendrán todo el tiempo durante el aprendizaje en estas experiencias.
- La conciencia crítica, como fruto y condición del desarrollo complejo de la personalidad y como indicador del carácter unitario de la vivencia. Los sujetos del experimento elaboran un relato personal acerca de sus descubrimientos en el idioma, las regularidades de la estructura y funcionamiento de este, los puntos críticos, las excepciones y casos curiosos, entre otros aspectos. Igualmente los métodos de razonamiento. Esta conciencia aflora como sensibilidad hacia el idioma, que les permite preciar a los sujetos los fenómenos de él.
- La conciencia como resultado personal, creativo del intercambio o la cooperación con los Otros. A las explicaciones anteriores se integra que, a los sujetos se le plantean acertijos de la lengua para resolverlos creativamente, lo cual se sustenta en la combinación del trabajo individual-grupal. Los sujetos historian su aprendizaje en una libreta de apuntes “Mis descubrimientos en el idioma”, que constituye un verdadero libro de texto, para estos tiempos de libros de textos con conocimientos simplificados para su “mejor” comprensión.
- La generalización (y el pensamiento así que proceso de la personalidad), como condición del desarrollo. La generalización en calidad de esencia, del paso de lo fenotípico a lo genotípico, antes que transferencia, que es el modo en que se comprende por otros enfoques. El énfasis en el método de análisis eleva el pensamiento a cosmovisiones sobre la lengua, lo que dota a los sujetos de recursos mentales para descubrir la esencia detrás de los fenómenos del idioma y para recrear la imaginación. La asunción de la creatividad como un indicador del desarrollo abre las posibilidades de influencia sobre el desarrollo de la personalidad, por ser ella la piedra toque de su estructuración.
- La necesidad de la sistematización (reproducción) creativa del conocimiento que se elabora durante la experiencia. El sujeto interioriza lo que crea, no interioriza puramente lo creado por los otros. En otras palabras, para interiorizar adecuadamente algo debe recrearse lo creado por los otros. La interiorización no es un proceso lineal ni directo, requiere de la creación personal. La memorización es, en este caso, una derivación del ejercicio de la sistematización creativa. La memorización de los conceptos clave, no es tarea inmediata y directa del trabajo de los sujetos, los conceptos se fijan como resultado de la sistematización del pensamiento, gracias a un sistema de situaciones y tareas previstas, que así la propician.
- La comunicación en su relación intrínseca con la actividad y su valor como procesos primigenios del desarrollo. La generalización como proceso dentro de la comunicación-la actividad. El centro del programa de aprendizaje es precisamente la disección del proceso de comunicación, el análisis de su evolución desde los orígenes hasta la aparición de las palabras. La actividad de razonamiento está dirigida al estudio de dicho proceso, razón por la cual se entreteje con él naturalmente, tal como debiera corresponder, en su función, a la asignatura Lengua Materna en cualquier idioma.

- La aparición de neoformaciones psicológicas (conciencia del idioma) o su perfeccionamiento como indicador básico del desarrollo, más que la solución exitosa de determinadas tareas-problemas –aunque estas se utilizan como recursos importantes para la movilización del aprendizaje. Las neoformaciones tienen la propiedad de estructurar y reestructurar la personalidad, y por ende, de cambiar su dinámica. En el enfoque histórico cultural, la estructura y la función se asumen como una unidad dialéctica (estructura-función). El cambio que ocurre con la aparición de la neoformación es propiamente un salto cualitativo en el desarrollo. La conciencia lingüística constituye uno de los grandes hitos del desarrollo de la personalidad y es base para el desarrollo de la conciencia humana en general. Las explicaciones anteriores sirven al análisis de este último punto.

Las experiencias humanistas de corte existencial, por ejemplo, resaltan el papel de los intercambios personales (de la empatía, entre otros procesos), pero esto es insuficiente para un histórico culturalista, porque significa –en su terminología– recortar la vivencia de la situación social del desarrollo, siempre anclada en la cultura. Los programas de desarrollo según el primer enfoque no ponderan de manera orgánicamente explícita la cultura y tampoco la historia. Otro ejemplo, es el de aquellas concepciones que destacan el papel del Otro, del grupo de coetáneos y de la ayuda, lo que es también insuficiente para ser declarada histórico culturalista.

Conclusiones

Antes de concluir resumo, las siguientes consideraciones como antecedentes del análisis sobre la perspectiva de los investigadores y profesionales cubanos del ramo:

- la mera atención de los conceptos y principios del enfoque histórico cultural, al margen de su idiosincrasia o espíritu, es insuficiente para comprender la esencia de sus planteamientos.
- para asumir esta concepción evadiendo el reduccionismo y el instrumentalismo (positivismo), es preciso partir de la comprensión de su filosofía y lógica de pensamiento.
- la concepción histórico culturalista no fue construida como una generalización lineal y directa desde la práctica (inducción) en el sentido empirista, sino de la elaboración de una plataforma conceptual crítica, cuyo referente principal fue lógicamente la práctica, pero no en el sentido de la lógica formal, sino del método de ascensión de lo abstracto a lo concreto pensado. El ejemplo de la asimilación de la lengua materna referido con anterioridad, a mi juicio, es elocuente respecto a este método, que no es otro que el método de Marx.
- las construcciones teórico metodológicas y las metáforas que expresan de manera más palmaria la naturaleza del enfoque histórico cultural.

Para concluir, quisiera destacar que, en mi criterio, lo característico en la perspectiva de los especialistas cubanos que asumen el enfoque histórico cultural, se asienta, de alguna forma, en:

1. la comprensión de la interrelación dialéctica entre el enraizamiento cultural del sujeto y su desarrollo psicológico, obrados por la educación. Es por esta razón que destaco la idea del enraizamiento cultural (Fariñas, G., 2005), tan poco desplegada por Vygotski y por otros seguidores del enfoque, pero que considero sustancial. Esta perspectiva humanista –anclada en la historia de la nación cubana, desde su fundación–, es quizá uno de los emblemas fundamentales de este pensamiento en Cuba, no solo en el plano epistemológico, sino también en el ético, lo que se consolida en otras conclusiones detalladas más abajo. Amén de que no haya sido alcanzada aún esta aspiración de una ciudadanía culta, sigue siendo un derrotero fundamental. Una de las muestras de ello, es la recurrencia de esta problemática en los debates de la cátedra, sobre las particularidades de la educación en nuestro contexto, aunque aplicables a otros.
2. su coincidencia con la visión compleja dialéctica anclada en la tradición del pensamiento marxista en el país –a pesar de algunas versiones dogmáticas–, cuyos orígenes datan básicamente desde la década del 30 del siglo pasado hasta el presente. Esto se corresponde con la tendencia a evadir y tender a superar de modo consciente (conciencia de logos) los planteamientos positivistas o reduccionistas sobre el desarrollo humano.

3. estas primeras consideraciones denotan también, el papel que conceden los psicólogos cubanos a la elaboración teórico metodológica, como pivote fundamental del desarrollo de la psicología como ciencia y profesión desde esta perspectiva teórica, aunque aquí se haya referido principalmente a la educación. Esto también nos identifica.
4. las acciones fundamentales en la práctica tratan de acercarse a lo ya planteado con: la ponderación: del desarrollo multilateral e integral de la personalidad del educando, asimismo, del papel de las herramientas culturales esenciales para alcanzarlo.
5. las acciones en la educación están dirigidas al aprovechamiento del potencial del desarrollo del educando, en una educación democrática que actúa por el desarrollo masivo de ciudadanos, capaces de obrar por el bien común, sin menoscabo del desarrollo pleno de su personalidad (única e irrepetible).
6. la práctica se encuentra extendida –en algunos casos todavía experimentalmente– en los diferentes niveles de enseñanza. Del mismo modo, aunque no fue mencionado aquí porque es objeto de otras ponencias para Hominis 2013: en otros campos de la práctica psicológica.

Bibliografía

Aidarova, Lada. (1969). *El niño, el lenguaje y el saber humanístico* (en ruso). Pedagogía Soviética, (6), Moscú.

_____. (1979). *Problemas psicológicos de la enseñanza de la lengua materna a niños de edad escolar* (en ruso). Moscú: Ed. Pedagogía.

Bruner, Jerome. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Ed. Visor.

Davidov, Vasili Vasielevich. (1981). *Tipos de generalización en la enseñanza.* La Habana: Pueblo y Educación.

Elkonin, Danil (1972). Hacia una periodización del desarrollo psicológico en la infancia (en ruso). *Cuestiones de Psicología*, (4), Moscú.

Fariñas, Gloria. (2005). *Psicología, educación y sociedad*. La Habana: Félix Varela.

_____. (2008) Debates teórico metodológicos de la Cátedra L. S. Vigotsky. En *Educación, cultura y desarrollo humano*, (2), Sao Paulo: Terceira Margem.

_____. (2009) Debates teórico metodológicos de la Cátedra L. S. Vigotsky. En *Educación, cultura y desarrollo humano,* (3), Sao Paulo: Terceira Margem.

_____. (2010) A Interdisciplinaridade nas Ciencias Sociais. Sao Paulo: Terceira Margem.

Fariñas, Gloria y García, David. (2006). De la paradoja de Russell a la complejidad del desarrollo humano en busca de los principios orientadores. En *Educación, cultura y desarrollo humano,* (1), Sao Paulo: Terceira Margem.

Geertz, Clifford. (2003). Impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En colectivo de autores. *Antropología social.* La Habana: Félix Varela.

Marx, Carlos y Engels, Federico. (1961). *Obras Escogidas,* t. II. Moscú: Progreso.

Mecheriakov, Boris. (1998). *Análisis lógico semántico de la concepción de Vigotsky.* Samara: Universidad Pedagógica Estatal de Samara (en ruso).

Rogers, Carl. (1993). *Libertad y creatividad en la educación (en la década de los ochentas)*. Buenos Aires: Paidós.

Vygotski, Lev. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* La Habana: Científico Técnica.

_____. (1982a). El significado histórico de la crisis de la psicología. En *Obras Escogidas,* t. I (pp. 190-400). Moscú: Pedagogía (en ruso).

_____. (1982b). Pensamiento y lenguaje. En *Obras Escogidas,* t. II en ruso. (pp.8-290). Moscú: Pedagogía (en ruso).

_____. (2001). *Psicología Pedagógica. Un curso breve.* Buenos Aires: Grupo Aique S. A.

Notas

1. No fue por gusto que el primer debate sostenido en la Cátedra "L. S. Vygotski" (1998) de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana que para su fundación tratara precisamente esta obra.
2. En este enfoque se consigue intencionadamente la visión de lo general a través de lo singular y viceversa.
3. Utilizo indistintamente enraizamiento cultural y enculturación.
4. Lo que abarca también como dije anteriormente, la amalgama con lo biológico obrada por el sujeto.
5. Los procesos como partes de la personalidad (totalidad).
6. Vista como valor, arte, ciencia, técnica, etcétera.
7. Como he planteado en otros trabajos asumo el concepto personalidad en sus dos acepciones. Como totalidad compleja y como sello único e irrepetible (estilo).
8. Vygotski empleó el término *vrashivanie* y *ovnutryvanie,* no *interioriztatzy.*
9. La generación que ha aprendido las NTIC en edades tempranas, tiene ventajas en la apropiación de su valor técnico y determinadas desventajas en relación con la apropiación de otros valores espirituales, respecto a otras generaciones.
10. Estas teorías asocian el desarrollo al aprendizaje, salvo el conductismo que los iguala. Debemos captar la sutileza de esta diferencia, ya que en ella encontramos condicionantes ideológicos del problema, que sin referirme al término aprendizaje, trataré después.
11. Es esta la razón, de mi interpretación en el libro *Psicología, educación y sociedad,* acerca del papel de la educación como categoría, en la construcción teórica de cualquier modelo sobre el desarrollo humano, ya pertenezca a los estancos establecidos tradicionalmente de: la psicología educativa, social, clínica, organizacional y otros posibles campos en los que se estudie o promueva dicho desenvolvimiento.
12. Su trabajo va mucho más allá de lo apuntado por mí hasta aquí, aunque de cierta forma lo contiene, ya que está dedicado al planteamiento de la plataforma de ideas para la reforma de la educación contemporánea.

MARTÍ, VYGOTSKI Y LOS FUNDAMENTOS DE LA PSICOLOGÍA CUBANA HISTÓRICO CULTURAL

Diego Jorge González Serra
Facultad de Psicología

Resumen

El objetivo de la presente ponencia es desarrollar la idea de que los fundamentos teóricos y éticos de la psicología cubana histórico cultural se encuentran en la unión del pensamiento cubano del siglo XIX, que tiene en José Martí su punto más alto, y el pensamiento de Lev Vygotski y demás continuadores, los cuales desarrollaron la psicología dialéctica. Por ello se destaca la gran similitud entre los principios epistemológicos de ambas posiciones teóricas y la orientación axiológica de ambos hacia la formación de un ser humano espiritualmente superior.

Una primera cuestión radica en la similitud esencial entre el método dialéctico de Vygotski y el método electivo de Martí. Para Martí el espíritu humano constituye una unidad de contrarios en múltiples direcciones. Por ello, el pensamiento electivo de Martí es esencialmente dialéctico.

Martí coincide con Vygotski en su posición epistemológica al destacar la fuente del conocimiento como la unidad de observación y reflexión.

Otra importante cuestión radica en que tanto Martí como Vygotski destacaron el carácter socio histórico del psiquismo humano. Dice Martí que el ser humano es un reflejo de su sociedad,

Ambos, Martí y Vygotski se orientaron a crear un hombre espiritualmente superior. Martí se empeñó en forjar un ser humano altruista, creador e independiente, que pueda realizar su naturaleza.

Por ello estimamos que ambos pensadores constituyen el fundamentos teórico y axiológico de la psicología cubana histórico cultural.

Palabras clave: epistemología, enfoque histórico cultural

Abstract

The objective of the present report is to develop the idea that the theoretical and ethical foundations of the cultural historical Cuban Psychology are in the union of the Cuban thinkers of the XIX century, that have in José Martí its higher point, and the thought of Lev Vygotski and other continuators, which developed the dialectical psychology.

A first question resides in the essential similarity between the dialectical method of Vygotski and the elective method of Martí. The elective thought of Martí is essentially dialectical.

Martí coincides with Vygotski in epistemology highlighting the source of the knowledge in the union of observation and theory.

Martí and Vygotski point out the historical character of the human psyche. Martí said that the human being is a reflection of his society.

Martí and Vygotski want to create a spiritually superior man. Martí wants to forge an altruistic human being, creator and independent

We estimate that both thinkers give us the theoretical and ethical foundations of the cultural historical Cuban psychology.

***Palabras clave**: epistemology, historical cultural aproach,*

Introducción

En su trascendente trabajo "Nuestra América" José Martí (1975, t. 6, p. 18) eminente pensador, poeta y político independentista cubano del siglo XIX, expresó: "Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas". Y haciendo nuestro este punto de vista, pensamos que para desarrollar la psicología cubana histórico cultural del presente y el futuro, debemos tener en cuenta lo expresado por nuestros pensadores cubanos del siglo XIX, Caballero, Varela, Luz y Martí, entre los cuales, este último ocupa el lugar más alto y cercano.

Y consideramos que resulta decisivo para la psicología cubana histórico cultural, el aporte teórico, las ideas psicológicas de José Martí, cuya existencia hemos demostrado en un libro (González, D. J., 1999), y la orientación moral del Ideario Martiano dirigida hacia el bien y la formación de un ser humano altruista, creador e independiente. También debemos tener en cuenta todo el desarrollo de la psicología cubana, que en 1960 produjo el primer libro de la psicología marxista cubana, en la obra de Diego González Martí. (González, D. 1960)

La otra gran corriente de pensamiento psicológico que nos sustenta es la obra de Lev Semionovich Vygotski, padre de la psicología histórico cultural en el mundo, y de la orientación teórica dialéctica que él inició en psicología, de enorme importancia para el desarrollo futuro de nuestra ciencia.

Por ello queremos dedicar esta ponencia a la consideración de las similitudes entre ambos pensadores y la perspectiva actual y futura que proyectan hacia nuestra ciencia.

Desarrollo

Una cuestión inicial y central radica en el método dialéctico de Vygotski y el método electivo de Martí. Sobre su método de pensamiento escribió José Martí:

> Método bueno filosófico es aquel que, al juzgar al hombre lo toma en todas las manifestaciones de su ser; y no deja en la observación por secundario y desdeñable lo que, siendo tal vez por su confusa y difícil esencia primaria no le es dado fácilmente observar. (Martí, J. 1975, t.19, pp. 364-365)

En su trascendental trabajo "Nuestra América" expresa igualmente: "... el que pone de lado, por voluntad u olvido, una parte de la verdad, cae a la larga por la verdad que le faltó, que crece en la negligencia, y derriba lo que se levanta sin ella". (Martí, J. 1975, t. 6, p. 18) También dijo "lo verdadero es lo sintético". (Ibídem t. 6, p. 18 y 233; t. 19, pp. 364-365)

Ambos métodos, el electivo de Martí y el dialéctico, de Vygotski tienen una misma esencia que consiste en el enfoque multilateral de ambos, el cual supera el pensamiento unilateral y el ecléctico. Para Martí todo lo verdadero es valioso, proceda de donde proceda. Y Vygotski dijo exactamente eso, o sea, que la tarea es integrar todo lo realmente científico de la psicología precedente, sobre una nueva base.

En las ideas psicológicas de José Martí se aprecia su enfoque electivo que, en esencia, es dialéctico. Desde los más tempranos momentos y en todo el decurso de su obra Martí concibe el espíritu como la unidad de los opuestos: la unidad de espíritu y conducta. dijo que el hombre es exógeno y endógeno, que es una fiera educada, un individuo y a la vez una expresión de su pueblo, que en él actúa lo innato y lo adquirido, lo actual y el desarrollo pasado, natural y social; la inteligencia es de creación y de aplicación y que en ella actúa la contradicción entre imaginación y razón, entre lo voluntario y lo involuntario; señaló los conflictos que existen entre altruismo y egoísmo, entre la convención formal y la realización de la propia naturaleza humana; la unidad del conocimiento y del afecto; la unidad de individuo y sociedad.

En resumen, la ciencia del espíritu, o sea, la psicología, para Martí, es la ciencia de las contradicciones. Y claro, esto no es exclusivo de sus ideas psicológicas, sino que es propio de todo

su pensamiento filosófico y científico.

Basado en el estudio de las ideas psicológicas de José Martí afirmamos que él fue un antecesor en un plano filosófico, de la psicología dialéctica, inaugurada por Lev Vygotski. Claro que Martí no fue un psicólogo y sus ideas psicológicas nacen de su posición filosófica electiva, de su gran interés por el psiquismo humano, de la observación de sí mismo y de la práctica de su vida,

En los momentos en que surgía en el mundo la psicología como disciplina independiente de la filosofía, José Martí planteó y fundamentó la necesidad e importancia de lo que llamó la ciencia del espíritu, basada en hechos.

En l883 dice: "La ciencia del espíritu, menos perfeccionada que las demás por estar formada de leyes más ocultas y hechos menos visibles, ha de construirse sobre el descubrimiento, clasificación y codificación de los hechos espirituales". (Martí, J., 1975, t. 8, p. 347)

Esta es la primera vez en sus escritos que Martí habla de "Ciencia del Espíritu", de "leyes" de esta ciencia y de "hechos espirituales".

Y en una nota preparatoria de un artículo dice:

> Los hechos son la base del sistema científico, sólida e imprescindible base sin la cual no es dado establecer, levantar edificio alguno de razón... Y hay hechos en el mundo del espíritu. (Ibídem, t. 23, p. 44)

Y en los hechos del espíritu Martí incluye las vivencias, pero también los datos de la conducta. Dice: "Vive con un hombre; solo así sabrás quien es". (Martí, J. 1975, t. 21, p. 76).

Y en febrero del ochenta en un artículo sobre el pintor Detaille expresa:

> Para juzgar al hombre solo hay un camino. Cuando su patria estuvo en peligro y otros artistas lloraban en lugar seguro sus infortunios, Detaille, ya famoso, dejó a un lado sus pinceles y con el fusil al hombro sacrificó su naciente nombradía por la defensa de su país. (Ibídem, t. 15 p. 301)

O sea, para el Apóstol el conocimiento del ser humano debe basarse en la observación de su conducta y no solo en lo que manifiesta subjetivamente, aunque esto último también es un importante dato para la ciencia del espíritu. Pues el Apóstol no separó el espíritu de la actividad del hombre, sino que apreció su unidad, su identidad y continuidad.

Para Martí dentro de la actividad o conducta del ser humano está su espíritu que se expresa en ella y, además, el espíritu mismo, el pensar, es acto, es actividad.

Esto implica su posición epistemológica referente al conocimiento humano. Dijo: "Pensar constantemente con elementos de ciencia, nacidos de la observación, en todo lo que cae bajo el dominio de nuestra razón... –he ahí los elementos para ser filósofo. Luego estos elementos son observación y reflexión. (Martí, J. 1975, t. 19, p. 362).

Solo la unidad de observación y reflexión nos puede dar el conocimiento. Y la observación, en el contexto de la práctica y del experimento, no se reduce a su aspecto material, sino que incluye la consideración del espíritu.

Esta epistemología dialéctica de Martí supera tanto al positivismo (que solo se basa en la observación de hechos materiales, físicos) como al anti positivismo que solo se fundamenta en la interpretación subjetiva, en la reflexión. En este aspecto esencial también coinciden Martí y Vygotski.

Es en un breve artículo para *La América* de Nueva York, llamado "Libro nuevo y curioso" en mayo de l884, donde Martí nos ofrece su único y más importante trabajo dedicado por entero a su concepción y a su promoción de la psicología científica. Allí dice: "... la filosofía materialista, al extremar sus sistemas, viene a establecer la indispensable necesidad de estudiar las leyes del espíritu". (Martí, J.,1975, t. 15, p. 395)

Exagerando podríamos decir que este es el manifiesto psicológico de José Martí, donde plantea la indispensable necesidad de desarrollar la ciencia del espíritu, de descubrir sus leyes, leyes generales que no se contradicen con la originalidad fructífera e individualidad de la persona humana, porque el hombre no es una entidad definitivamente aislada sino que pertenece a tipos, y responde a regularidades. Y nos habla de los egoístas y los altruistas y de esos momentos luminosos en que hombres acumulados ponen cada vez más alto la bandera humana, porque esta es también una ley del espíritu. Y repite: "La vida espiritual es una ciencia, como la vida física" (Martí, J., t. 15, p. 396) Y a continuación, criticando las ideas de Galton, aborda el problema de la herencia de los atributos psicológicos en el hombre, señalando el rol fundamental del aprendizaje, de la experiencia, asumiendo un enfoque multilateral, sintético.

Otra cuestión esencial de coincidencia entre el pensamiento de Martí y el de Vygotski, radica en la concepción martiana sobre el carácter histórico social del ser humano.

Uno de los fragmentos de Martí, posiblemente escrito en Nueva York entre los años 1885 y 1895, dice: “El hombre es exógeno y endógeno”. (Martí, J. 1975, t. 22, p. 225).

Busquemos en su obra qué pudo querer decir con los términos “exógeno” y “endógeno”. Exógeno indica que viene de fuera, o sea, que el hombre es un reflejo.

En su biografía de Henry Ward Beecher (Martí, J., 1975, t.13, p. 34) expresa: “Nada es un hombre en sí, y lo que es, lo pone en él su pueblo ... Los hombres son productos, expresiones, reflejos”.

Endógeno quiere decir que tiene su génesis dentro de sí mismo. Así expresó: “Hombre es algo más que ser torpemente vivo: es entender una misión, ennoblecerla y cumplirla” (Martí, J. 1975, t. 6, p. 332). “Fuerza es que cada hombre, con sus manos tenaces se labre a sí propio”. (t.9, p.272) “El hombre ha de realizar su naturaleza”. (t.4, p. 474).

A partir de estas afirmaciones suyas pensamos que señaló tanto la determinación externa, (exógena) del hombre, como su carácter activo y creador, su auto determinación (endógena).

Abordando la cuestión del carácter natural o social del ser humano dijo: “El hombre, en verdad, no es más, cuando más es, que una fiera educada. Eternamente igual a sí propio, ya siga desnudo a Caín, ya asista con casaca galoneada, a la inauguración de la Estatua de la Libertad, si en lo esencial suyo no cambia, cambia y mejora con el conocimiento de los objetos de la vida y de sus relaciones”. (Martí, J. 1983, p. 74)

De esta forma destacó tanto el vínculo del ser humano con el animal, con la naturaleza, como lo que la distingue de ella, su carácter espiritual y superior, su educación. Dijo: “Todo hombre es una fiera dormida. Es necesario poner riendas a la fiera. Y el hombre es una fiera admirable: le es dado llevar las riendas de sí mismo”. (Martí, J., 1975, t. 5, p. 110).

Son muy importantes sus criterios sobre la correlación entre lo innato y lo adquirido en el ser humano. Dijo: “A la obra de expresión ha de anteceder la de impresión. Las dotes innatas hierven bien y sazonan las impresiones recibidas; mas, privadas de estas, se escapan por los altos aires, cual globo sin peso”. (Martí, J. 1975, t.13, p. 246). Estos criterios de Martí sobre la unidad de la fiera y lo educado, de lo innato y lo adquirido en el ser humano, se corresponden con su afirmación de que “cada hombre es en sí el resumen de los tiempos...” (Martí, J. 1975, t. 14, p. 347). Pues para él “... en el espíritu del hombre están, en el espíritu de cada hombre, todas las edades de la Naturaleza” (Martí, J. 1975, t. 8, p. 333). Y afirma igualmente que “el mundo animal está en concreción, en toda asociación o persona humana: cada hombre lleva en sí todo el mundo animal...” (Martí, J. 1975, t. 10, p. 79). Y a todo esto añade algo muy importante, para nuestro objetivo de esclarecer su pensamiento en cuanto al carácter social del ser humano, pues afirma: “La vida individual es un resumen breve de la vida histórica” y añade: “... la vida de un hombre copia la vida de una nacionalidad...” (Martí, J. t. 19, pp. 441-442). Y señaló “...esa interpenetración misteriosa del espíritu del hombre y el del pueblo en que viene a la vida...” (Martí, J. 1975, t. 10, p. 62), pues nada es un hombre en sí, y lo que es, lo

pone en él su pueblo. Este es el resumen, la conclusión, del pensamiento de José Martí sobre la naturaleza social del ser humano.

Pero, al igual que Vygotski, Martí se proyectó hacia la formación de un ser humano superior al existente en la sociedad capitalista de su época, pues denunció el carácter egoísta y vanidoso del ser humano que tiene su génesis en la riqueza, a la vez que señaló su bondad, su desinterés. Dijo: "Se ha de tener fe en lo mejor del hombre y desconfiar de lo peor de él. Hay que dar ocasión a lo mejor para que se revele y prevalezca sobre lo peor. Si no, lo peor prevalece". (Martí, J. 1975, t. 6, p. 22) Unió ciencia y moral.

El Ideario Martiano plantea una tarea fundamental a la psicología del siglo XXI: luchar por un hombre altruista (entregado a la patria y a la humanidad), creador y libre (que no sea víctima de la convención ni del formalismo, y que pueda realizar su naturaleza). Pues dijo: he aquí el único modo de poblar la tierra de una generación vigorosa y creadora que le falta.

Conclusiones

Es increíble la actualidad del pensamiento de José Martí. La luz de su genio ilumina el presente y el futuro de la humanidad. Como también es sorprendente la trascendencia y grandeza del legado de Vygotski.

Ambos, las ideas psicológicas de Martí y de los pensadores cubanos del siglo XIX y las ideas psicológicas de Vygotski, y demás continuadores, por su igualdad esencial, su profundidad, y su alcance excepcional, constituyen en nuestro criterio, la guía teórica y moral de la psicología cubana histórico cultural, desde ahora y para siempre.

Bibliografía

González Serra, D.J. (1999) *Martí y la Ciencia del Espíritu.* La Habana: Simar S. A.

González Martín, D. (1960) *Experimentos e Ideología. Bases de una Teoría Psicológica.* Mérida, Venezuela: Imprenta Universitaria.

Martí Pérez, J. (1975) *José Martí. Obras Completas.* La Habana: Ciencias Sociales.

DETERMINISMO BIOLÓGICO *VS* DETERMINISMO MEDIADO EN EL DESARROLLO HUMANO

Rina Pedrol Troiteir
Cátedra L.S. Vygotski, Universidad de La Habana

Resumen

En el trabajo se analiza cómo las concepciones sobre el desarrollo humano han seguido, de una forma u otra, dos grandes vertientes, el designio de una fuerza ajena a la acción del hombre y la propia acción de este en interacción con otros hombres y la naturaleza y como el creacionismo ha dado paso al biologicismo como otra forma de analizar el desarrollo fuera de la acción del hombre. Este análisis se realiza a partir de las ideas de diferentes figuras que han impactado y aún impactan el pensamiento contemporáneo.
Es importante destacar que si bien estas ideas parten de la biología se reflejan, algunas veces con efecto perturbador, en otras ramas de las ciencias del hombre.
No obstante estas concepciones, ha habido científicos preocupados por un enfoque más holístico de los factores que intervienen en este desarrollo y dentro de ellos se destaca por la precisión, claridad y carácter integrador las ideas del enfoque histórico cultural donde resaltan las de L.S. Vygostki.

Palabras claves: desarrollo humano, biologicismo, enfoque holístico.

Abstract

In the work it is analyzed how the conceptions on the human development have continued, in a way or other, two big slopes, the design of a force unaware to the man's action and the own action of this in interaction with other men and the nature and as the creationism has opened the way to the biologism like another form of analyzing the development outside of the man's action. This analysis is carried out starting from the ideas of different figures that have impacted and they even impact the contemporary thought.
It is important to highlight that although these ideas leave of the Biology they are reflected, sometimes with effect agitator, in other branches of the man's sciences.
Nevertheless these conceptions, there have been scientists worried by a more holistic focus of the factors that intervene in this development and inside them stands out for the precision, clarity and integrative character the ideas of the Historical Cultural Focus where they stand out those of L.S. Vygostki.

Key words: *human development, biologism, holistic focus.*

Introducción

Las concepciones que ponderan o hiperbolizan el componente material del hombre ya estaban presentes en las ideas de algunos de los primeros filósofos del mundo antiguo y se han mantenido, con más o menos matices, a lo largo de la historia de la humanidad y del desarrollo del conocimiento que llevó al surgimiento del pensamiento científico y han sido el sustento del determinismo biológico. Este determinismo sobre el desarrollo humano se distingue por un claro carácter biologicista, reduccionista y se ha ido conformando a partir del desarrollo de la era moderna alcanzando un punto importante en el siglo pasado con teorías como la llamada Sociobiología, que aplica la biología y la teoría de la evolución de Darwin a las relaciones sociales, ya que trata de explicar los fenómenos sociales a partir de las leyes y los mecanismos biológicos.

La esencia de esta concepción que identificamos como biologicismo, si bien se ha ido modificando en algunas de sus características, se ha reforzado por el desarrollo vertiginoso de la biología, ya que se han encontrado en ésta argumentos y explicaciones para diferentes fenómenos del comportamiento humano y sus relaciones sociales.

El biologicismo, además de representar un enfoque metodológicamente erróneo de la ciencia, pues no toma en consideración la dialéctica y la complejidad del desarrollo humano a lo largo de la historia; es empleado como herramienta ideológica, para desde posiciones científicas tratar de justificar la existencia o minar las acciones tendientes a eliminar, entre otras, las inequidades sociales. Así nos encontramos posiciones que afirman que las inequidades humanas existen en la naturaleza, es decir son inherentes a ella, y llevan a gradaciones de aptitud; de manera que la raza, y las capacidades físicas y mentales se convierten en determinantes de la dignidad humana.

Estas concepciones biologicistas incluso no se han modificado en las posiciones postmodernas que tratan de subvertir muchas de las ideas de la modernidad, así dentro del pensamiento complejo están presentes, en figuras destacadas, estas posiciones que tratan de explicar fenómenos sociales a partir de los mecanismos esenciales de la vida.

Las posiciones biologicistas, en ocasiones, pueden llevar a la toma de decisiones inadecuadas, parciales o incluso limitar o interferir con el curso normal de diferentes procesos donde deben participar una variada gama de condiciones y hechos. Estas posiciones, en muchos casos, se asumen de manera inconsciente, quizás por falta de una adecuada formación teórico conceptual o por una formación positivista que suministra una profunda convicción de que lo que se realiza es científicamente justificable y correcto. Situación que lleva a ignorar las manipulaciones ideológicas que existen detrás de estas concepciones.

No obstante estas ideas, desgraciadamente muy extendidas, han habido y hay científicos y teóricos del desarrollo humano que explican las características humanas desde concepciones más integrales, que sin dejar de tener en cuenta el componente biológico toman en consideración la importancia que, en su propio desarrollo, tiene su interacción con todos los componentes sociales que desde su nacimiento, e incluso antes, lo impactan. Estas posiciones las he identificado con un determinismo mediado donde el desarrollo es producto de la mediación de diferentes factores y no de uno en particular.

En este ámbito, es de destacar el aporte que a esta concepción holística hace el enfoque histórico cultural, sus múltiples exponentes y de manera muy particular su figura más descollante L.S. Vygotski, así como un grupo de pensadores cubanos perteneciente a la cátedra de su mismo nombre.

Estas ideas que aquí expongo sobre la presencia de concepciones biologicistas en la explicación del desarrollo humano las he manifestado de manera recurrente en varios contextos y cómo estas están presentes incluso de manera sutil en muchas explicaciones con las que interactuamos sistemáticamente. No obstante, tengo la impresión de que son recibidas como un aspecto teórico con el que se puede estar de acuerdo, pero sin ir más allá, sin tomar en consideración que esto permea toda la proyección de lo que se diagnostique y se trate de implementar en diferentes ámbitos, entre ellos en la educación, a la vez que considero que a la Biología como ciencia no le beneficia.

Desarrollo

Determinismo biológico. Biologicismo

Es interesante el devenir de las ideas sobre el desarrollo humano que en una etapa inicial tenían un carácter creacionista, pero con el desarrollo de las teorías evolucionistas de Lamarck y Darwin orientaron la mirada hacia la propia actividad humana y sus condiciones ambientales; sin embargo, el desarrollo posterior de la ciencia, fundamentalmente durante el siglo XX, dio lugar a un nuevo creacionismo como plantea Julio Muñoz Rubio en su artículo “Naturaleza humana y sociobiología”:

> El darwinismo en su desarrollo posterior y su integración con el nuevo conocimiento generado (genética, etología, biología molecular, antropología, sociología), no rompió con ciertos elementos teleológicos, gradualistas y deístas, y en su búsqueda de las unidades materiales y/o causas últimas del comportamiento humano, se encontró con una explicación parecida a la que originalmente había intentado evitar: los seres humanos, si bien no dependemos de la

> voluntad de un ser sobrenatural, sí estamos subordinados o restringidos a los designios de las unidades últimas de nuestra herencia: los genes.(2006, p.11).

Este determinismo biológico, que quizás podríamos denominarlo con más precisión determinismo genético, es una forma de pensamiento que trata de explicar los comportamientos individuales y las formas de organización social sobre la base de imperativos biológicos, en particular por la acción de los genes. La dotación genética de los individuos sería la causa determinante de su conducta y de las formas de organización que las sociedades humanas establecen para maximizar su éxito reproductivo; ignorando completamente el papel mediador del contexto social en ese propio desarrollo y la influencia de lo psíquico, que se ha ido formando, en la expresión de las potencialidades biológicas, genéticamente sustentadas.

Sobre estas ideas José Luis Solana en su artículo “Reduccionismos antropológicos y antropología compleja”, plantea:

> Para el reduccionismo biológico determinista, o biologismo, la naturaleza humana está determinada por los genes; las propiedades de los individuos (lo que los seres humanos son) y sus acciones (lo que los seres humanos hacen) son, en última instancia, consecuencia inevitable de sus genes. Los biologistas establecen, así, una cadena de determinantes que van del gen a los individuos y de estos a la sociedad, y en virtud de la cual las causas de los fenómenos sociales residen, en última instancia, en la biología de los actores individuales. Asumen una prelación ontológica del gen sobre el individuo y de este sobre la sociedad. (2008, p.2).

El auge y desarrollo de esta corriente está relacionado con los avances que desde el establecimiento de la estructura del DNA en 1953, tienen lugar en el campo de la Biología y en especial de la Genética, entre los que se encuentra, de manera reciente, el establecimiento de la secuencia de nucleótidos del genoma humano.

No obstante, tiene importantes antecedentes desde el siglo XIX con autores como Lombroso, Garófalo y Galton, el genio humano, que en su tesis sobre el "criminal nato" desprecia las circunstancias ambientales y sociales, considerando que la herencia lo es todo y el medio nada. En los primeros años del siglo XX, Pearson y Davenport, buscaron en la genética la causa de la violencia y del pauperismo, oponiéndose al cruce de razas, considerándolo peligroso y desarrollando toda una serie de prejuicios favorables al hombre blanco. La genética así interpretada dio origen a medidas en contra de las minorías.

Las concepciones biologicistas tuvieron un punto culminante cuando Edward Wilson, en 1975, funda la ciencia que denominó Sociobiología, que plantea que el comportamiento humano puede ser comprendido siguiendo las reglas del método científico experimental y, de manera más específica, que es en los genes en donde podemos encontrar, al menos, las líneas generales que rigen esos comportamientos; de manera que la cultura se encuentra, en última instancia, sometida a las leyes de la genética y la biología molecular. El resultado final de todo esto, es que los seres humanos están limitados en su capacidad de decisión a lo que los genes codifiquen. La acción social no es sino parte del resultado de esa codificación; por tanto, la humanidad como tal no puede aspirar a adueñarse enteramente de su capacidad de decisión, pues hay formas de comportamiento inmutables.

De manera más reciente, Daniel Soutullo, en su artículo “Biología, cultura y ética”, realiza una fuerte crítica a la sociobiología, planteando:

> Las razones que me impulsaron a abordar la crítica de la sociobiología humana son principalmente dos. La primera es que el determinismo biológico goza de una enorme influencia en la biología y en otros campos del pensamiento, siendo incluso dominante en algunas áreas, en especial en la biología molecular y quizás también en la biología evolutiva. Aunque el campo del determinismo es amplio e incluye desde formulaciones moderadas a extremas, las explicaciones basadas en la creencia de una naturaleza humana determinada por el genotipo gozan de un gran predicamento. La segunda es que las doctrinas deterministas tienen indudables implicaciones sociales, éticas y políticas que es interesante discutir. (2005, p.3).

En este artículo, pone de manifiesto que el determinismo biológico, pese a su atractivo y supervivencia a lo largo del tiempo, es una forma inadecuada de enfocar la explicación del comportamiento de los seres humanos. Según sus criterios, estos análisis conducen, en general, a conclusiones que distorsionan gravemente la naturaleza de la conducta y de las relaciones humanas, tanto desde el punto de vista biológico como social, pues, estos pueden ser empleados para justificar como debido a causas naturales las desigualdades existentes en diferentes colectivos humanos, contribuyendo, desde el punto de vista ideológico, a la persistencia de algunas de ellas que tienen como verdaderas causas las inadecuadas relaciones sociales, la discriminación y la explotación del trabajo humano.

En el afán por explicar los fenómenos psíquicos y en especial el comportamiento humano a través de la tesis de la influencia de los genes, de los cuales superviven los más complejos, sofisticados y fuertes, están presentes los biólogos evolucionistas Richard Dawkins (1) y Robert Plomin, integrantes del Instituto de Genética de la Conducta de los Estados Unidos, quienes, entre otros investigadores, han llevado a cabo diversos estudios experimentales acerca de la influencia genética en el comportamiento humano. El éxito social, la pobreza, la criminalidad, las psicosis, así como la drogadicción, constituyen algunos de los efectos que a sus juicios, tiene la acción de los genes.

Así tenemos que Dawkins, señala:

> Todos estamos construidos como verdaderas máquinas de supervivencia de nuestros genes. Los genes dirigen la vida entera, se ocupan de que nos reproduzcamos, cuidemos de nuestros hijos, no nos sacrifiquemos por la comunidad. (1996, p. 34).

No solo son los genes los elementos explicativos que utilizan los partidarios del determinismo biológico para explicar la conducta humana. Las hormonas, así como las diferencias neuroendocrinológicas son los principios causales que utiliza Steven Goddberg para explicar el comportamiento social y la diferenciación entre procesos psíquicos femeninos y masculinos; y otro tanto hace Eysenck, quien atribuye a indicadores fisiológicos diversos (2) las causas y desencadenantes de estados y procesos psíquicos normales y patológicos, así como de todo el repertorio de conductas al que hacen referencia sus colegas.

Dentro de estas posiciones biologicistas, también, se encuentra el notable biólogo molecular Francis Crick, que en su libro *La búsqueda científica del alma*, plantea:

> La hipótesis revolucionaria es que "Usted", sus alegrías y sus penas, sus recuerdos y sus ambiciones, su propio sentido de la identidad personal y su libre voluntad, no son más que el comportamiento de un vasto conjunto de células nerviosas y moléculas asociadas: Tal como habría dicho la Alicia de Lewis Carroll: "No eres más que un montón de neuronas. (2000, p.3, sobre el original de 1994).

Que además, es un ferviente defensor de los análisis reduccionistas que sustentan el biologicismo, esto lo podemos ver cuando afirma:

> ¿Por qué parece tan sorprendente la hipótesis revolucionaria? Creo tres razones. La primera es que hay muchas personas reticentes a aceptar lo que a menudo se llama el "enfoque reduccionista", es decir, que un sistema complejo puede explicarse por el funcionamiento de sus partes y las interacciones entre ellas. (p.8).

Otros destacados biologicistas son Richard Herrnstein y Charles Murray, que en 1994 publicaron *The Bell Curve*, en el que vuelven al empleo de los estudios del C.I (3). Este libro pretende demostrar, (según ellos, a partir de las ideas de Galton y Darwin) mediante el procesamiento de ciertos estudios sobre el C.I. realizados desde los inicios de siglo, que la inteligencia y la estructura social de la sociedad norteamericana están determinadas, fundamentalmente, por las diferencias hereditarias. Así ellos plantean:

> De hecho, el C.I. es sustancialmente heredable. El estado de los conocimientos no nos permite una estimación precisa, pero la mitad de un siglo de trabajo, que asciende a cientos de estudios

> teóricos y empíricos, permite la conclusión categórica de que el componente genético del C.I. es remotamente más bajo que un 40% o más alto que un 80%. El estimado directo menos ambiguo, basado en gemelos idénticos criados separados, produce algunos de los más altos estimados de heredabilidad. Para los propósitos de esta discusión, adoptaremos un estimado medio de 60% de heredabilidad que, por extensión, significa que el C.I. es cerca de un 40% consecuencia del medio ambiente. (1994, p.105).

Esta concepción se constituyó en una base importante para la creación de tecnologías comercializables que son interés del mercado que las apadrina, y además, permiten a la ideología de la clase dominante evadir la responsabilidad de haber enajenado a la sociedad, no con las relaciones de propiedad y la injusticia, sino con los genes.

En concordancia con los planteamientos de la sociobiología se establece, también, el estudio de la etología humana (4) como una nueva disciplina, que quiere ser "el estudio sistemático de las bases biológicas de todas las formas de comportamiento social", es decir, la aplicación de la biología evolucionista al comportamiento de los organismos. Esta es la característica de las nuevas tendencias de estudio, que no se interesan tanto por el comportamiento específico de la especie, que era el tema principal de la investigación etológica tradicional, sino por el enfoque biológico de la población, que ellos definen empleando un concepto puramente biológico: como el conjunto de los animales de una especie en un determinado territorio. Por supuesto que para nada toman en consideración conceptos sociológicos de población que no se limitan al conjunto de personas que habitan un territorio determinado, sino que también consideran el desarrollo conjunto de actividades en un marco social dado y las relaciones que se establecen entre las personas.

En resumen, podemos plantear que todos estos enfoques sociobiológicos responden a los cuatro principios fundamentales:

- La afirmación de que los sistemas sociales humanos han sido modelados por procesos evolucionistas. Las sociedades humanas existen en su forma actual porque funcionan, o al menos han funcionado en el pasado, y no porque estén basadas en algún tipo de herencia cultural.
- El denominado imperativo reproductivo. El fin último de todo organismo es sobrevivir y reproducirse. Entonces, los sistemas morales existen porque terminan promoviendo la supervivencia y la reproducción humana.
- El individuo, al menos en lo que se refiere al tiempo evolucionista, es insignificante. Las especies y no los individuos, son las que evolucionan y persisten a lo largo del tiempo.
- Todo comportamiento es, por lo tanto, egoísta o al menos pragmático, en su nivel más básico. Amamos a nuestros hijos porque el amor es un medio efectivo de criar reproductores efectivos.

Wilson enuncia el resultado combinado de estos principios, bastante claramente, en su libro *On Human Nature*, cuando dice:

> ... ninguna especie, incluida la nuestra, posee un propósito más allá de los imperativos creados por su propia historia genética (es decir, la evolución)... no tenemos ningún lugar específico adónde ir. La especie carece de todo fin externo a su propia naturaleza biológica. (1978, p.3).

Dado que los sociobiólogos afirman que todo comportamiento es en última instancia egoísta, que el único fin o propósito de un organismo es sobrevivir y reproducirse, y que lo que se requiere en última instancia es la supervivencia de la especie y no del individuo; entonces, el valor, la dignidad personal, la solidaridad y el altruismo entre otros, no tienen cabida en este modelo.

Existen otras posiciones biologicistas más intelectualistas, en el contexto de la postmodernidad, como la de Humberto Maturana que plantea en su libro *El árbol de la vida*:

> El principio constitutivo de la célula, en calidad de ultraelemento de los organismos, se mantiene en todos los niveles de complejidad que tienen que ver con lo vivo: células, organismos,

> sistema nervioso, comunicación, lenguaje, conciencia, sociedad. En otras palabras, no hay discontinuidad entre lo social, lo humano y sus raíces biológicas. (1988, p.193).

Él define a los seres vivos como aquellos entes que se producen a sí mismos y la organización que los define la denomina autopoiética.

Sin embargo, el biologicismo extremo ha perdido fuerza por la imposibilidad de negar completamente el efecto del ambiente y así nos encontramos con posiciones más atenuadas que asumen el papel del ambiente, en términos externalistas, o lineal con una relación genotipo-fenotipo, como plantea Piaget en las respuestas que aparecen en el libro *Conversaciones con Piaget* cuando habla de la influencia del genotipo en el desarrollo humano:

> El genoma no es informado sobre lo que pasa en el soma y sobre todo no en el medio exterior. Pero si tiene desequilibrio, ese desequilibrio poco a poco puede producir variaciones nuevas y esas variaciones entonces serán seleccionadas por el medio exterior modificado por el fenotipo. Sigue siendo selección, pero no es la selección en el sentido burdo de la supervivencia en el medio exterior. Es una adecuación a un medio interior que se ha convertido en un nuevo marco y al que las variaciones hereditarias deben adaptarse por selección interna. (1977, p.197).

La teoría constructivista de Piaget juega una posición intermedia en cuando al desarrollo del organismo, pues por una parte, le otorga una gran importancia a las características adquiridas por la presión del medio ambiente y por otra, subraya las características adquiridas por el azar o por la mutación.

Para esto, Piaget crea el concepto de Fenocopia, donde debe haber un cambio externo-interno (fenotipo-genotipo) enfocando una relación de manera direccional sin tener en cuenta la verdadera interdeterminación, dinámica y complejidad de estos procesos.

Otras posiciones como las de Rodolfo Llinás valoran al ambiente como detonantes o moduladores de lo biológico, esto lo podemos ver en su libro *El cerebro y el mito del yo* cuando en relación con el desarrollo de las funciones cerebrales, plantea:

> Hace ya algún tiempo propuse una hipótesis según la cual la función del sistema nervioso central podría operar independientemente, en forma intrínseca, y que la entrada sensorial, más que informar, modularía el sistema semicerrado. (2003, p.9).

Más adelante hablando del funcionamiento del cerebro dice:

> Lo anterior equivale, ni más ni menos, al ejemplo en el cual una entrada sensorial modula el patrón de actividad neuronal generado en la médula espinal que produce la marcha. Solo que aquí nos referimos a un estado cognoscitivo generado por el cerebro y al modo como la entrada sensorial la modula. El principio general es el mismo. (p.10).

Estas posiciones con residuos biologicistas no solo siguen válidas sino que conservan toda su fuerza como plantean Ángel Pestaña y Sacramento Martí en su artículo “El biologismo en la cultura contemporánea”:

> Es evidente que el saber biológico está adquiriendo un rango singular en la sociedad occidental contemporánea, proporcionando tecnologías políticas que invaden progresivamente el cuerpo, la salud, la alimentación o la vivienda. Es decir, las condiciones de vida y el espacio entero de su existencia. Este biopoder representaría, un elemento indispensable para el desarrollo capitalista, al permitir la inserción controlada de los cuerpos en el aparato de la producción y el ajuste de la población a los procesos económicos.
>
> De esta forma tenemos la ecuación perfecta, porque al igualar las diferencias biológicas con diferencias heredables, la transmisión del *status* social queda perfectamente legitimada. El énfasis de la sociobiología en la heredabilidad de los rasgos más característicos de comportamiento social humano adquiere en esta perspectiva una notable dimensión política. (1982, p.1).

En el intento de tener en cuenta diferentes aristas en la formación y desarrollo del hombre también hay pensadores de la complejidad como Edgar Morin que haciendo hincapié en la diversidad de la vida humana, ven al hombre en interacción con otros factores, pero aun con el empleo de nuevos léxicos no abandonan completamente el biologicismo.

En su defensa de la diversidad, Morin en su artículo "La unidualidad del hombre" confunde, en mi criterio analizando el concepto de unidad con homogeneidad, arremete contra ella cuando dice:

> La idea de unidad del hombre es denunciada, por los justos defensores de las culturas y etnias que se exterminan, por ser la ideología que, al ignorar a la vez la virtud de la diferencia y el derecho a la diferencia, permite esa liquidación. (1997, p.3).

Y más adelante:

> La visión del hombre, en el mejor de los casos homogeneizante, en el peor reductora, es en ambos casos incapaz de concebir la diversidad y la diferencia. (p.3).

Es interesante que el autor todo el tiempo haga un llamado a la naturaleza del hombre, claro, una naturaleza que, como lo entiende la complejidad, incluye toda la actividad humana, pero en ningún momento se refiere a los aspectos psíquicos del hombre que también están en estrecha interacción con la cultura, que es social e histórica y que forma parte indisoluble de esa naturaleza.

Morin trata de modificar esta concepción de unidad no yendo a la esencia del mal empleo del concepto, sino creando otro término nuevo el de: *unitas multiplex.* Así plantea:

> Si, al mismo tiempo, la idea de unidad del hombre permanece separada de la idea de especie humana, es porque incluso ahí el paradigma de la disyunción no solamente separa y opone, sino que excluye y oculta, uno mediante el otro, el anthropos biológico y el anthropos cultural. (p.3).

Por supuesto que estoy de acuerdo con esta idea de que realmente el hombre se analiza de forma fraccionada, incluso el abordaje de su estudio desde diferentes ciencias particulares contribuye a esto, aunque no tiene que ser fatalistamente así, si los estudiosos adquieren una concepción holística y un deseo de desarrollar los estudios desde posiciones transdisciplinarias, esa unidad pudiera ser abordada en su real naturaleza. Pero es importante enfatizar que la amplia diversidad humana no solo se sustenta en aspectos biológicos y su interacción con la naturaleza; sino también en elementos culturales y subjetivos.

Determinismo mediado

No obstante las concepciones biologicistas, desde la biología figuras como Lewontin, Greenough y Gould tienen explicaciones que parten de una relación dinámica entre todas las condiciones que participan en el desarrollo humano. Esta dinámica puede ser adecuadamente explicada a la luz del desarrollo actual de la Genética Molecular y la Epigenética que explica los mecanismos que permiten una interacción de los genes con las condiciones ambientales (internas y externas) a través de mecanismos moleculares, que si bien no cambian la secuencia de las bases nitrogenadas en la molécula de DNA, sí producen modificaciones que pueden llevar a cambios en la expresión de los genes en cuanto a condiciones, espacio, tiempo y magnitud.

Las posiciones biologicistas han tenido, a lo largo de la historia, su contrapartida en un grupo de figuras que han criticado con fuerza sus argumentos, presentando frente a ellos, otros puntos de vista o enfoques. Entre estos, en relación con la complejidad de lo psíquico y de la importante influencia en este en los procesos sociales, se encuentran el genetista evolucionista Richard Lewontin, el antropólogo Marvin Harris, el paleontólogo Stephan Jay Gould, el neurobiólogo Steven Rose, el médico Christian de Duve así como los psicólogos León Kamin, y Guillermo Arias que en Cuba ya en los años setenta insistía en que el déficit psicológico no era producido solo por una deficiencia biológica y que incluso los recursos culturales pueden evitar los déficit secundarios. Todos estos autores, coinciden en considerar lo genético como factor que no determina de manera única y fatal la conducta humana y el desarrollo de la sociedad, sino que estos se determinan en interrelación

compleja o mediada por el conjunto de leyes sociales y el complejo entramado de lo psíquico que bajo su influencia se estructura, basando la explicación de lo psíquico, fundamentalmente en el factor cultural. El férreo determinismo biológico, el reduccionismo atroz, tanto de lo psíquico como de los fenómenos propiamente biológicos, la parcialidad prejuiciada de sus posiciones teóricas, entre otros, son algunas de las críticas que estas figuras han hecho a los representantes de las posiciones a favor de las explicaciones biologicistas.

En 1975 Kamin publica el libro *Ciencia y política del cociente intelectual*, donde analiza críticamente toda la historia de la heredabilidad del C.I.; y demuestra la falta de validez científica de los datos, así como pone en duda la legitimidad de este resurgimiento representado por Jensen y Herrnstein. Aunque generalmente su posición se caracteriza por la oposición total y la destrucción de las concepciones del determinismo biológico, Lewontin realiza un intento de explicación del problema de lo biológico y lo social en el libro *No está en lo genes*, que escribe en 1984 junto con Rose y Kamin, en él plantean:

> … la relación entre el gen, el medio ambiente, el organismo y la sociedad es de tal modo compleja que el argumento reduccionista no ha logrado abarcarla. (1987, p. 325, sobre el original de 1984).

Criticando, tanto las corrientes que se basan en el determinismo biológico como en el social, agrega:

> … la relación entre el organismo y el medio ambiente no es simplemente una interacción de los factores internos y externos sino también un desarrollo dialéctico del organismo y el entorno en respuesta a su mutua influencia. (p.336).

El intento de Lewontin de darle una interpretación dialéctica al problema de lo biológico y lo social, llega hasta el planteamiento de que existen diferentes niveles de organización y explicación de lo psíquico, donde la interrelación entre los niveles y no solo las unidades que los conforman, influyen en este fenómeno. De tal forma que:

> Lo biológico y lo social no son ni separables, ni antitéticos, ni alternativos, sino complementarios. ... Todas las causas del comportamiento de los organismos son en el sentido temporal al que deberíamos limitar el término causa, simultáneamente sociales y biológicos, y todos ellos pueden ser analizados a muchos niveles ... Todos los fenómenos humanos son simultáneamente sociales, biológicos, del mismo modo que son al mismo tiempo químicos y físicos. (p.343).

Sin embargo, es en el enfoque histórico cultural donde he encontrado una explicación, más integral, dinámica y dialéctica, que asume una verdadera interrelación entre todos los elementos que participan en el desarrollo humano.

Vygotski cree que en el desarrollo humano confluyen dos aspectos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural. Por una parte está la evolución biológica del *Homo sapiens* como especie y, por otra, la evolución cultural que proviene desde las primeras comunidades de hombres y mujeres.

Separando ambas líneas evolutivas, él propone que en el desarrollo cultural se crean instrumentos que, sin tener consecuencias biológicas, amplifican las capacidades naturales (biológicas) con que cada individuo está dotado. Es decir, el paso de lo natural (biológico) a lo humano (cultural) queda mediado por el conjunto de artificios convencionales y arbitrarios que la especie humana ha elaborado, en el transcurso de las relaciones e intercambios sociales de sus miembros.

Una muestra de ello lo tenemos cuando Vygotski en *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* explica la dinámica del desarrollo del niño:

> Ambos planos de desarrollo –el natural y el cultural– coinciden y se amalgaman el uno con el otro. Los cambios que tienen lugar en ambos planos se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño. En la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado. Al mismo tiempo, el desarrollo cultural adquiere un carácter muy

> peculiar que no puede compararse con ningún otro tipo de desarrollo, ya que se produce simultánea y conjuntamente con el proceso de maduración orgánica y puesto que su portador es el cambiante organismo infantil en vías de crecimiento y maduración. (1987. p. 35 sobre el original de 1931).

Así mismo:

> … el sujeto humano actúa sobre la realidad para adaptarse a ella transformándola y transformándose a sí mismo a través de unos instrumentos psicológicos que le denomina "mediadores". Este fenómeno, denominado mediación instrumental, es llevado a cabo a través de "herramientas" (mediadores simples, como los recursos materiales) y de "signos" (mediadores más sofisticados, siendo el lenguaje el signo principal).
>
> Que esa actividad es "inter-actividad", conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se lleva a cabo en cooperación con otros. La actividad del sujeto en desarrollo es una actividad mediada socialmente. (p. 129 sobre el original de 1931).

O cuando, nos plantea:

> … dicho desarrollo constituye un proceso dialéctico complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por la metamorfosis o transformaciones cualitativas de una forma u otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución y de involución, por la entrelazada relación entre los factores internos y externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades y de la adaptación. (p.151).

Guillermo Arias, presidente de la cátedra L.S. Vygotski de la Universidad de la Habana, inspirado en este enfoque plantea en su libro *Inteligencia y Educación*, la interrelación entre los diferentes factores cuando dice:

> … el desarrollo humano es un producto de la interacción de lo biológico, lo social-cultural y lo propiamente psicológico que se va conformando en el sujeto y por él a partir de la acumulación de la experiencia individual, mediada por sus vivencias. (2006, p.18).

Después nos enfatiza:

> El desarrollo no es la socialización de una individualidad casi autista en sus inicios; el desarrollo es de origen social y cultural desde sus inicios, pero de naturaleza individual durante todo el tiempo, el devenir es que lo social y cultural se torna personal e individual en cada ser humano independiente y autónomo y de esa manera, somos seres sociales, pero con nuestras particularidades personales, individuales, únicas e irrepetibles. (p.2).

Según mi criterio, es en el enfoque histórico cultural donde podemos encontrar no solo una mejor explicación del desarrollo humano; sino una aplicación más coherente de estas ideas en la práctica, es interesante como esta misma percepción la tiene la filosofa camagüeyana Maria Elena Boentes que en su artículo “Correlación de lo biológico y lo social en el hombre”, plantea:

> En medio de las luchas biologicistas y sociologisistas surge una teoría más completa y abarcadora: la teoría del desarrollo histórico-cultural, donde se integran de forma peculiar lo biológico, lo ambiental y lo específicamente socio-cultural en el desarrollo del hombre, identificado a plenitud con los postulados de la filosofía materialista-dialéctica. (2000, p. 2).

Conclusiones

A los seres humanos les ha sido relativamente fácil conocer y tomar conciencia de lo que sucede a su alrededor, crear objetos y dar explicaciones acerca de lo que se encuentra fuera de ellos, de lo que se trata ahora, es de conocer y tomar conciencia de lo que ocurre en lo interno del desarrollo humano, de lo que no se posee una respuesta más o menos acabada; por ello, aún nos debatimos entre las posiciones extremas de un determinismo biológico y el determinismo mediado. Estas

posiciones contrapuestas que he venido analizando, aunque datan desde el siglo pasado, tienen aún mucha vigencia en las ciencias y un buen impacto en su aplicación a la práctica social y es ahí donde resulta particularmente peligroso que no se posea una concepción integradora de todos los factores en relación con el desarrollo humano.

La falta de una concepción sobre el determinismo mediado del desarrollo no permite instrumentar acciones o medidas que verdaderamente posibiliten el pleno desarrollo que el ser humano, con sus individualidades, puede alcanzar.

El conocimiento de estas posiciones nos alertan realmente sobre qué consideraciones se sustentan nuestras concepciones y si verdaderamente estamos teniendo en cuenta, en nuestros análisis, todas las condiciones o elementos necesarios.

Las concepciones biologicistas están tan arraigadas, incluso en nuestra cotidianidad, que muchas veces no nos percatamos de cómo castran nuestra comprensión de los fenómenos de la realidad, de cómo se filtran en nuestras explicaciones y cómo rigen nuestras acciones.

En este trabajo he querido por una parte hacer un llamado de alerta sobre el biologicismo y por otra ilustrar como el enfoque histórico cultural, que algunos consideran ya viejo porque dentro de unos años tiene un siglo de su surgimiento, sigue teniendo las explicaciones más completas, coherentes, dialécticas e integradoras sobre este problema en el desarrollo humano.

Bibliografía

Aréchiga H. (2001) *El Universo Interior.* México: Fondo de Cultura Económica.

Arias G. (2006) *Inteligencia y Educación.* Sao Paulo: Terceira Margen.

_____. (2001) Lo biológico y lo sociocultural en la conformación de lo psíquico en el ser humano. En: Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo. Editor Independiente, Sao Paolo, Brasil; 2001.

Bochatey, A. G. (2009) La persona humana y el medio ambiente. http://www.fulided.org/articulos.

Boentes Ruiz, M.E. (2000) Correlación de lo biológico y lo social en el hombre. Monografia. com.

Bohlin, R. (2000) La sociobiología: evolución, genes y moral. Probe Ministries**.** www.probe.org. Septiembre.

Bringuier, J.C. (1977) *Conversando con Piaget.* Barcelona: Granica.

Caplan, A.L. (1978) *The Sociobiology debate.* Harper and Row.

Crick, F. (2000) *La búsqueda científica del alma.* Madrid: Debate.

Dawkins, R. (1994) *El gen egoísta*, Barcelona: Salvat.

Del Arco, J. (2007) El Tesoro de la alfombra mágica. Los holones se autopreservan, autoadaptan, autotrascienden y se autodiluyen. Filosofía de la ciencia y la tecnología. Blog de epistemología de tendencias 21, www.tendencias21.net, 10 de marzo del 2007.

Eysenck, H.J. (1970) *Fundamentos biológicos de la personalidad.* Barcelona: Fontanella.

Glauberman, N., Jacoby, R. (1995) *The Bell Curve Debate.* New York: Times Books.

Gould, S.J. (1997) *La falsa medida del hombre.* Barcelona: Crítica.

Greenough, W. T. y Fen Lei. CH. (1985)Synaptic Structural Correlates of Information Storage in Mammalian Nervous Systems. En: *Synaptic Plasticity.* Editor: Carl W Cotman. New York: The Guilford Press.

Herrnstein, R.J. Murray C. (1994) *The Bell Curve.* Free Press Paperback.

Herrnstein, R.J. (1971) I.Q. Atlantic Monthly . Sept: 43-64.

Huxley, J. (1939) *Ensayo de un biólogo.* Buenos Aires: Suramericana.

Jackson, D. (2013) Obama unveils brain mapping project. *USA Today,* 2 abril 2013.

Jensen, A.R. (1995) The diferences are real. En: Glauberman N, Jacoby R, editors. *The bell curve debate.* New York: Times Books, pp. 617-629.

Kamin, L. (1983) *Ciencia y política del cociente intelectual.* Madrid: Siglo XXI.

Leontiev, A.N. (1981) *Problemas del desarrollo del psiquismo.* La Habana: Pueblo y Educación.

Lewontin, R.C. Rose S, Kamin, L. J. (1987) *No está en los genes.* Barcelona: Crítica.

Lizcano, M. (2012) El biologicismo al acecho. https://nocionescomunes.wordpress.com, 29 octubre 2012.

Llinás, R.R. (2003) *El cerebro y el mito del yo.* Grupo Editorial Norma.
Maturana, H., Varela, F. (1988) *The Tree of Knowledge.* New Science Library.
Michael, W. (1996) ¿Somos productos de la casualidad?. Rev. *Muy Especial: El milagro de la evolución.* 1996; 27:34-37.
Morin, E. (1997) La unidualidad del hombre. *Gazeta de Antropología*, no. 13, 01-13.
Muñoz Rubio, J. (2009) *Darwin y su adopción de ideas hegemónicas del mundo.* Revistaunam.mx. vol.10, no.6 .
_____. (2006) Naturaleza humana y sociobiología. *Reflexiones.*
Pacheco, G. (2000)La relación de lo genético, lo neurofisiológico y lo sociocultural en el proceso de conformación de lo psíquico*. Revista Cubana de Psicología.* 17:3.
Pestaña, A., Martí, S. (1982) El biologismo en la cultura contemporánea. *El País*. Tribuna Libre, 1 mayo 1982.
Plomin, R. (1984) *Genética de la conducta.* Madrid: Alianza.
Ruse, M., Wilson, E. O. (1985) The evolution of ethics. *New Scientist.* 108:50-52.
Solana, J. L. Reduccionismos antropológicos y antropología compleja. http://www.ugr.es. 2008.
Soutullo, D*.* (2005) *Biología, cultura y ética. Crítica de la sociobiología humana.* Madrid: Talasa.
Teoría del desarrollo de Vigotsky. (2010) BuenasTareas.com. http://www.buenastareas.com, 5 mayo 2010.
Vygotski, L.S. (1988) Interacción entre enseñanza y desarrollo. En: *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I.* Colectivo de Autores, Facultad de Psicología Universidad de La Habana, La Habana: Ministerio de Educación superior.
Vygotski, L.S. (1987) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* La Habana: Científico Técnica.
Vygotski, L.S. (1999) *Imaginación y creación en la edad infantil.* 2ª ed. La Habana: Pueblo y Educación.
Wilson, E.O. (1978) Man: From Sociobiology to Sociology. En: Caplan AL, editor. *The Sociobiology debate.* Harper and Row Publishers; pp. 227-235.
_____. (1978) On Human Nature. *Harvard University Press.*
_____. (1980) Sociobiología, la nueva síntesis. Barcelona: Omega. 81:53-70.

Notas

(1) Richard Dawkins ha desarrollado la llamada teoría de El gen egoísta, que ha adquirido mucha fama como obra de sociología humana extremadamente determinista.
(2) Como los procesos de excitación-inhibición, reacciones vegetativas, diferencias bioquímicas, tensión muscular, umbrales sensoriales, entre muchos otros.
(3) C.I. (coeficiente de inteligencia) = edad mental / edad cronológico X 100.
(4) Término que en el lenguaje biológico quiere decir el estudio de la conducta humana.

EPIGENÉTICA: CONTENIDO ESENCIAL PARA COMPRENDER EL DESARROLLO PSICOLÓGICO EN EL HOMBRE

Ana Rosa Casanova Perdomo
Universidad de La Habana, Cuba

Resumen

La epigenética está contribuyendo a cambiar la concepción lineal que se tiene de la genética al mostrar cómo eventos ambientales y psicológicos pueden regular la actividad del genoma sin implicar modificación de la secuencia del ADN. En este trabajo se analizan los principales mecanismos epigenéticos que hacen que los genes estando presentes se activen o no. Se ilustra además, a partir del análisis de diferentes estudios, que las modificaciones epigenéticas, aunque pueden transmitirse transgeneracionalmente, son procesos dinámicos y potencialmente reversibles que ocurren durante toda la vida y son sensibles a la fase del desarrollo por la que transite el sujeto, por lo que la edad a la que el organismo queda expuesto a las sustancias o conductas que causan estas alteraciones es crucial. La comprensión de los mecanismos epigenéticos contribuirá a la explicación del papel protagónico del ambiente, incluido lo social, lo cultural y lo psicológico, en el desarrollo humano.

Palabras clave: Epigenética, mecanismos epigenéticos, desarrollo humano.

Abstract

Epigenetics is helping to change the linear concept we have of genetics to show how environmental and psychological events can regulate genome activity without involving modification of the DNA sequence. In this work the main epigenetic mechanisms by which genes being present are activated or not are analyzed. Is further illustrated, through the analysis of different studies, that epigenetic modifications, even though can be transmitted transgenerationally are dynamic and potentially reversible processes that occur throughout life and are sensitive to the phase of development by transiting the subject, what age to which the organism is exposed to substances or behaviors that cause these changes is crucial. Understanding epigenetic mechanisms contribute to the explanation of the main role of the environment, including social, cultural and psychological, on human development.

Keywords: *Epigenetics, epigenetic mechanisms, human development.*

Introducción

El siglo XX, ha sido considerado por muchos autores como el siglo de los genes (Barahona y Ayala, 2009; González-Pardo y Pérez Álvarez, 2013) debido a que en este se realizaron una serie de descubrimientos y aportes que culminaron con el desarrollo del proyecto Genoma Humano y que contribuyeron a crear la falsa concepción de que los genes son lo principal y que conociéndolos tendremos un conocimiento absoluto del hombre.

Esta concepción reduccionista, biologicista y determinista desde el punto de vista genético se ha convertido en el soporte de la investigación clínica en la que se buscan variantes de genes "asociadas" a enfermedades o disfunciones de base genética no comprobada. Además, se trata de explicar por esta vía hechos como la criminalidad, la orientación sexual, la corrupción, las adicciones, las dificultades en el aprendizaje y la inteligencia, entre otras, desconociendo que en muchos casos la alteración es producida por factores ambientales que pueden ser extranucleares, extracelulares, sociales y culturales. Por ejemplo, se ha asumido tradicionalmente que la esquizofrenia tiene una

fuerte base genética, sin embargo, después de décadas de investigación no se han identificado el gen o los genes que la causan (Hamilton, 2008) y la heredabilidad asumida no tiene, por tanto, explicación ya que ninguno de los estudios de asociación de genes con este desorden han sido exitosos (Gebicke- Haerter, 2012). De hecho las que se han identificado son las causas sociales de la esquizofrenia (Morgan y Hutchinson, 2010; Varese y cols, 2012), probablemente mediado por mecanismos epigenéticos (Labonté y cols, 2012).

Es precisamente la epigenética la que estudia cómo el ambiente regula, dirige o de alguna forma media el funcionamiento de nuestros genes (Francis, 2011).

Ya esta hipótesis es sustentada por Arias en 2001 al abordar el aspecto del diagnóstico y en 2005 al referirse a la persona en el enfoque histórico cultural donde analiza la relación entre lo genético y lo social-cultural, a partir de lo formulado por Vygotski en 1930 respecto a que en el ser humano el desarrollo de lo biológico no está regido solamente por las leyes de la biología sino que tiene también una impronta de lo cultural y también de lo expresado por el inglés Julian Huxley en 1936, quien afirma que en el ser humano no solo actúan las leyes biológicas sino también las psicosociales.

Los genes y los mecanismos de expresión de la información genética

La mayor parte de los genes de todos los organismos están contenidos en las moléculas de ADN ya que esta molécula presenta una estructura tridimensional y un mecanismo de replicación que le permite ser la base molecular de la herencia.

El ADN está compuesto por dos largas cadenas helicoidales que se enrollan alrededor de un eje común para dar una doble hélice que gira, esencialmente, hacia la derecha. Cada cadena consiste en un esqueleto regular de azúcar y fosfato del cual se proyectan las bases nitrogenadas que pueden ser purinas como la adenina (A) y la guanina (G) o pirimidinas como la citosina (C) y la timina (T). Las cadenas se mantienen unidas por puentes de hidrógeno entre pares específicos de bases nitrogenadas (timina con adenina y citosina con guanina) que se definen como bases complementarias. Esa complementariedad depende del tamaño, forma y composición química de las bases. La información genética que lleva la molécula de ADN reside, primariamente, en el ordenamiento lineal de bases nitrogenadas en cada cadena. Cada vez que la célula va a dividirse, varios complejos constituidos por una gran cantidad de proteínas y enzimas, separan las cadenas de la doble hélice de ADN y utilizan cada una de ellas como molde para la formación de una nueva cadena complementaria, de modo que al final se obtienen dos moléculas iguales entre sí, y a la doble hélice original, que son transmitidas a las células hijas.

En cada célula del cuerpo humano existen 23 pares de cromosomas que si se unen extremo con extremo miden cerca de 2m de ADN que debe compactarse, para quedar contenido en el núcleo celular, y lo hace por diferentes niveles jerárquicos de empaquetamiento. El nucleosoma, que es la unidad fundamental de organización de la cromatina (estado del ADN y de las proteínas asociadas) en los organismos eucarióticos, consiste en aproximadamente 200 pares de base de ADN enrollados casi dos veces alrededor de un octámero de pequeñas proteínas básicas llamadas histonas (2 H2A, 2 H2B, 2H3 y 2H4) que forman un cuerpo esférico. Unos 50 pares de base conectan los nucleosomas entre sí. En el segundo nivel, con la participación de otra histona (H1), se asocian 6 nucleosomas en un anillo y estos en un cilindro llamado solenoide. Un tercer nivel de empaquetamiento puede ocurrir por la unión de ciertas proteínas al solenoide que estimulan la formación de estructuras más condensadas que garantizan que el ADN quede compactado las miles de veces requeridas para que todo pueda quedar ubicado en el núcleo de las células.

La información genética contenida en el ADN, se puede expresar en cada organismo mediante la formación de cadenas polipeptídicas específicas. Cada proteína está formada por una o varias de estas cadenas con una secuencia determinada de aminoácidos. La secuencia de nucleótidos del ADN que constituyen los genes de un organismo, determina qué secuencia de aminoácidos tiene cada una de sus cadenas polipeptídicas. Esta expresión ocurre mediante dos procesos en serie denominados transcripción y traducción. En la transcripción, una de las cadenas de la región

codificadora de un gen es utilizada como molde para sintetizar una molécula de ARN. Todos los ARN celulares se forman mediante este proceso.

En la traducción o síntesis de proteínas, que ocurre en los ribosomas, un tipo de ARN, denominado ARN mensajero, determina el orden de los aminoácidos que serán unidos para formar la proteína de acuerdo con el código genético. No todos los genes de un organismo codifican para proteínas. Por ejemplo, en humanos, del 90 al 95 % de los genes no son codificadores. Sin embargo, todos los organismos regulan cuándo, dónde y en qué magnitud sus genes pueden ser transcriptos lo que requiere de la descompactación de la cromatina. Por tanto, la función del ADN puede ser regulada (temporal o permanentemente) por remodelación de la cromatina. En la cromatina muy compacta, llamada heterocromatina, aunque se encuentren presentes los elementos y factores necesarios para la transcripción, este proceso no tendrá lugar y tampoco ocurrirá la traducción. En estas condiciones el (o los) genes no se expresarán aunque no existan mutaciones en estos.

Epigenética y herencia epigenética

La epigenética (del griego *epi*, en o sobre, y genética) hace referencia, en un sentido amplio, al estudio de todos aquellos factores no genéticos que intervienen en la determinación de la ontogenia o desarrollo de un organismo, desde el óvulo fertilizado hasta su senescencia, pasando por la forma adulta.

El primer científico que empleó el término epigenética en su concepción actual fue el embriólogo escocés Conrad Waddington quién se planteó algo que hoy puede parecer bastante obvio *a priori* pero que no lo es: "¿Cómo es posible que diferentes células del organismo con el mismo contenido genético sean capaces de originar formas completamente distintas, como una célula neural o una sanguínea?" (Waddington, 1939). Propuso este investigador que había mecanismos moleculares por encima de los genéticos, y los llamó "epigenéticos".

La epigenética es definida actualmente como "los cambios heredables colectivos en el fenotipo debido a procesos que se originan independientemente de la secuencia primaria del ADN" (Tollefsbol, 2011a).

La epigenética puede describirse también como "el estudio de las complejas interacciones fundamentales en el desarrollo de un organismo durante toda su vida" (González-Pardo y Pérez-Álvarez, 2013).

Un avance en la comprensión de la relación entre genes y ambiente se produjo con los descubrimientos de las bases moleculares epigenéticas que controlan la activación y el silenciamiento de los genes (Holliday, 2006). Holliday propuso por primera vez en 1987, el posible papel de la epigenética en la herencia de enfermedades y distinguió las funciones de los genes en dos niveles: primero, en la transmisión del material genético de generación en generación, lo que sería el campo de la genética; segundo, cómo ellos funcionan durante el desarrollo de un organismo, desde la fecundación del óvulo hasta el recién nacido y desde este hasta el estado adulto, lo que sería el campo de la epigenética. Este autor, en 2002 definió la herencia epigenética como "el estudio de los cambios en la función de los genes que son heredables por mitosis y/o meiosis, que no entrañan una modificación en la secuencia del ADN y que pueden ser reversibles" (Holliday, 2002). Aunque definiciones más generales y actualizadas definen esta herencia como "la habilidad de diferentes estados, que pueden tener diferentes consecuencias fenotípicas, de ser heredados sin cambio en la secuencia del ADN" (Handbook of Epigenetics, 2011), o como "la transmisión de información que no depende de la secuencia de las bases nitrogenadas y que modula la expresión de los genes" (González- Pardo y Pérez-Álvarez, 2013), la definición de Holliday conserva su vigencia.

Es la epigenética la que explica que dos individuos con la misma secuencia de ADN en el *locus* que controla un efecto particular puedan mostrar diferentes fenotipos. Por ejemplo, los gemelos monocigóticos, que son genéticamente idénticos, pueden tener características morfológicas y psicológicas muy diferentes y diferente vulnerabilidad a las enfermedades (Fraga y cols, 2005). Las diferencias individuales cambian también el impacto de la genética en la población pues "las

secuencias de ADN de dos humanos aleatoriamente seleccionados es 99.6% idéntica sin relación con la nacionalidad de sus ancestros" (Collins, 2011), sin embargo, son notables las diferencias entre los diferentes grupos étnicos de nuestra especie. La epigenética explica además que la clonación no pueda producir individuos idénticos porque la génesis de un individuo depende no solo de la secuencia de su ADN, sino también de los ambientes celular y tisular y del ecosistema circundante en el que se desarrolla (González-Pardo y Pérez Álvarez, 2013). Depende de lo social y lo cultural que influye sobre el sujeto por medio de los mecanismos internos de lo psicológico y lo fisiológico, estrechamente unidos en el ser humano (Arias, 2005).

Los procesos epigenéticos pueden ser heredables o al menos relativamente estables en las células de un organismo particular. Por ello, en este caso, para diferenciarlos de los cambios heredables por mutaciones, se habla de "epialelos" (estados heredables de diferente expresión génica a partir de genes con secuencias idénticas) y de "epimutaciones" (definidas como alteraciones de las marcas epigenéticas normales que pueden ser transmitidas de padres a hijos). Estos procesos epigenéticos representan una interfaz entre los genes y el ambiente.

Tradicionalmente se pensaba que las modificaciones epigenéticas eran irreversibles y heredables pero este punto de vista ha estado cambiando por diferentes estudios que han sugerido una concepción más dinámica de la regulación epigenética reversible que subyace en las interacciones complejas entre los genes y el ambiente (Molfese, 2011). Es el hecho de que sean potencialmente reversibles lo que abre un amplio campo para intervenciones de prevención y tratamiento por diferentes vías como las psicológicas y médicas en general, las educativas y las sociales.

Los mecanismos epigenéticos, lejos de ser raros, son ubicuos en el desarrollo de los organismos. El proceso de transformación que lleva desde el embrión, o célula totipotente, a la formación de las cerca de 400 tipos de células especializadas diferentes en el organismo humano (Vickaryous y Hall, 2006), es mayormente epigenético. La relevancia de los procesos epigenéticos en la diferenciación se ha puesto en evidencia por la decisión de otorgar el Premio Nobel de Medicina en 2012 a John Gurdon y Shynia Yamanaka quienes descubrieron que las células diferenciadas o maduras pueden ser revertidas al estado embrionario o totipotente anterior, lo que además abre nuevas posibilidades terapéuticas, en especial para las terapias génicas.

Existen condiciones humanas y enfermedades como el cáncer, los desórdenes cognitivos, las enfermedades autoinmunes y el envejecimiento, que no guardan una relación directa con mutaciones de genes sino que están muy influidas por factores ambientales. Por ejemplo, se ha demostrado que el nivel socioeconómico modifica la heredabilidad del coeficiente intelectual (CI) de manera no lineal (Turkheimer, Haley, Waldron y D'Onofrio, 2003), al menos con los instrumentos elaborados con esos fines que tienen, indudablemente, un sesgo cultural. También se sabe en la actualidad que las modificaciones epigenéticas participan en un número de procesos como la adquisición de memoria inmunológica de los linfocitos T (Rousseaux y Escoffier, 2008) y en las bases neurológicas de la memoria, el aprendizaje y en la respuesta al estrés, mediada por el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal (Miller, Campbell y Sweatt, 2008).

Los cambios epigenéticos son sensibles a la fase del desarrollo, por lo que la edad a la que el organismo queda expuesto a las condiciones que causan estas alteraciones es crucial. Estos cambios se han relacionado con fenómenos tan diversos como los efectos transgeneracionales de los perturbadores endocrinos, las radiaciones ionizantes, la exposición al humo del tabaco y la contaminación atmosférica, la dieta, la fecundación in vitro, el envejecimiento y el comportamiento de la embarazada (Munoa-Roiz, 2009).

Los cambios epigenéticos también están relacionados, como ya expresamos, con el desarrollo de varias enfermedades incluyendo diferentes tipos de cáncer (más del 50% están determinados por mecanismos epigenéticos) (Blum y Marcucci, 2005; Venturelli *et al*. 2007); otros desórdenes genéticos raros del desarrollo neurológico como los síndromes de X frágil, Rett, Prader- Willi y Algelman y algunos otros desórdenes mentales (González-Pardo y Pérez Álvarez, 2013). Algunos estudios han mostrado la asociación entre la calidad de la vida familiar y el desarrollo de diferencias

individuales en el comportamiento y en la presencia de enfermedades a lo largo de la vida. Entre las enfermedades que se podrían favorecer por este mecanismo están: la obesidad visceral, hipertensión arterial, intolerancia a la glucosa, depresión, trastornos ansiosos, adicciones y enfermedad coronaria (Oberlander y cols., 2008; Felitti, Anda y Nordenber, 1998).

Se ha demostrado que las experiencias adversas en la infancia temprana como el abuso, la negligencia y otros eventos traumáticos están implicados en la etiología de algunos desórdenes mentales, incluyendo la esquizofrenia. El estudio de los factores epigenéticos es, por tanto, un campo muy importante en la psicología y demanda una atención sobre el estrés, la violencia familiar, en la escuela y en la sociedad en general a la que puede estar sometido un individuo o a la falta de una adecuada atención a sus necesidades y evidencia, además, la relación entre lo biológico, lo social, lo cultural y lo propiamente psicológico que se van articulando en la formación del ser humano.

Los mecanismos epigenéticos explican cómo es posible que el ambiente pueda modificar las funciones neurales y psicológicas.

Mecanismos epigenéticos

Se han descrito varios mecanismos epigenéticos que están siendo investigados. Existen al menos tres mecanismos principales en los cuales existe coincidencia entre todos los autores y son la metilación de la citosina en el ADN, las modificaciones postraduccionales de las histonas y los micro RNA que interfieren con el proceso de expresión.

Metilación directa del ADN: Es la adición de grupos metilo (CH_3) a una de las bases nitrogenadas de las cuatro que normalmente forman parte de la molécula de ADN, la citosina, de los pares de nucleótidos citosina-guanina. La metilación de la citosina durante el desarrollo embrionario puede llevar a la diferenciación a través del silenciamiento de algunos genes que no se expresan en un tejido particular pero este proceso continúa durante el desarrollo postnatal y el envejecimiento en todos los tipos celulares y es muy dependiente de muchos factores ambientales. Por ejemplo, los cambios rápidos en la dieta, los estilos de vida modernos y la contaminación ambiental están indudablemente impactando el epigenoma humano (Tollefsbol, 2011b).

Aunque desde finales de la década de los sesenta se planteó que la metilación podría tener un papel relevante en la memoria de largo plazo en el cerebro (Griffith y Mahler, 1969) y a partir de los setenta se propusieron modelos de metilación del ADN como mecanismo de control de los genes (Riggs, 1975), no fue hasta los ochenta que se contó con evidencia empírica (Razin y Riggs, 1980).

Un ejemplo de que el proceso de metilación se produce fundamentalmente en el proceso de mitosis celular, como parte de la diferenciación, es la inactivación temprana en el desarrollo de uno de los cromosomas X en las hembras de los mamíferos, mientras el otro permanece activo. Esto ocurre en lo fundamental por procesos de metilación y demetilación del ADN (Tollefsbot, 2011).

Existen evidencias de que el proceso de metilación y demetilación puede también ocurrir en la etapa post mitótica de la célula, lo que significa que el estado epigenético puede ser cambiado sin que haya división celular o en células que no se dividen (Bedegral y cols., 2010).

Los patrones anormales de metilación han sido el foco de muchas investigaciones en las últimas décadas debido a que estos están asociados con algunos tipos de cáncer. Esa es la razón de que el 90% de los casos de cáncer de mama en los hospitales no sean heredados ya que se produce la metilación aberrante de los genes que nos protegen de esta enfermedad.

Un ejemplo de cómo puede desencadenarse un proceso de metilación alterado, de manera que puedan activarse genes que están silenciados o a la inversa, lo encontramos en el efecto del humo del tabaco. El tabaquismo es, según la OMS, la mayor epidemia que enfrenta la humanidad. De los 4800 compuestos identificados en el humo del tabaco 69 producen cáncer de manera directa por mutaciones en la molécula de ADN, pero otros, lo hacen de manera indirecta por la vía epigenética. El humo del tabaco puede provocar hipermetilación de los genes que codifican para una proteína quinasa (DAP) que tiene como consecuencia el desarrollo de cáncer de pulmón en humanos. Otros

autores han demostrado que el humo del cigarro induce la demetilación y por tanto la expresión anormal de un oncogén prometastásico (Handbook of Epigenetics, 2011).

Los alcohólicos, por ejemplo, tienen un déficit de vitaminas que aportan grupos metilo y como consecuencia tienen el ADN hipometilado. El resultado es que son más proclives a tener enfermedades como el cáncer. Hasta hace unos años, en una consulta de diagnóstico prenatal, podría haberse informado a una gestante que el hecho de que el padre de su futuro hijo fuera alcohólico no tenía consecuencias debido a que el alcohol no provoca daños al ADN. En la actualidad la situación es diferente pues se sabe que estos efectos pueden transmitirse a las siguientes generaciones. Aquí estamos ante un problema de base esencialmente social y cultural que puede desencadenar las reacciones bioquímicas implicadas en el mecanismo epigenético de la metilación del ADN.

Modificación química de las proteínas unidas estructuralmente al ADN: Las histonas, que como explicamos anteriormente, son las proteínas estructuralmente unidas al ADN, son modificadas a través de reacciones químicas como metilaciones, acetilaciones o fosforilaciones. El mecanismo epigenético más extensamente estudiado es la modificación de las histonas pues son los que llevan a mayores remodelaciones de la cromatina. El cambio en la densidad de la cromatina puede permitir el acceso a los genes y su expresión, a través de este proceso. La metilación del ADN y la acetilación de las histonas son procesos que funcionan en forma coordinada (Vaissière, Sawan y Herceg, 2008).

Debe reiterarse que estas modificaciones pueden permitir tanto el "silenciamiento" de genes por su contribución a la condensación de la cromatina (heterocromatina), como su "expresión" al permitir la disminución de la densidad de esta (eucromatina).

Micro ARN: Pequeños ARN no codificadores que son importantes en la regulación de la activación y silenciamiento de los genes. Este tercer mecanismo ha sido descrito en mamíferos (Berezikov y cols. 2006) por la detección de tres clases de pequeños ARN no codificadores. Una clase de ellos llamado si ARN (pequeños ARN interferentes) pueden unirse a la región complementaria del ARN impidiendo su traducción. La mayor parte del ARN encontrado en una célula está relacionado con la regulación de la transcripción del ADN actuando como interruptores de genes particulares que pueden ser "expresados" o "silenciados" por mecanismos epigenéticos. La regulación epigenética por micro ARN se ha propuesto recientemente como un importante factor para la plasticidad neural y la memoria en el cerebro adulto (Bredy y cols, 2011). Este mecanismo funciona en estrecha relación con la metilación del ADN y las modificaciones de la cromatina debidas a la modificación post-traduccional de las histonas (Saetrom, Snøve y Rossi, 2007).

La epigenética es una ciencia muy joven y por ello no están totalmente dilucidados los mecanismos que desde lo social y lo cultural pueden desencadenar uno o más mecanismos epigenéticos y las vías por las que esto se logra, aunque indudablemente existen. Se han realizado trabajos en ratas que han evidenciado la influencia del ambiente "social" en el epigenoma, en particular del cuidado materno en el comportamiento de los descendientes y en el desarrollo del cerebro de estos a través de las modificaciones epigenéticas de las neuronas (Weaver y cols., 2004). Los recién nacidos que recibieron menos cuidados maternos fueron más sensibles al estrés en la adultez. En ellos, los niveles de corticosterona (hormona homóloga al cortisol en humanos, que se libera durante la respuesta fisiológica al estrés) eran mayores que el de los recién nacidos que recibieron cuidados maternos frecuentes. Además, los cerebros de los ratoncitos "rechazados" también mostraron una menor densidad de receptores de glucocorticoides (para la corticosterona y hormonas relacionadas), lo que podría explicar su respuesta anormal al estrés (Liu y cols., 1997). Lo más relevante de estos estudios es que demostraron una relación entre el nivel de metilación del ADN en los genes relacionados con la producción de receptores de glucocorticoides y su densidad en las neuronas. Probaron también que los niveles de metilación podían ser revertidos por la administración intracerebral de ciertas drogas, lo que evidenciaba la reversibilidad del proceso (Weaver y cols., 2004). Esta fue la primera evidencia de que el ambiente psicosocial durante el desarrollo infantil puede tener un gran impacto en la respuesta psicológica al estrés en la etapa adulta. Estos trabajos

no pueden realizarse en humanos por razones éticas con las que estamos completamente de acuerdo y tampoco pueden extrapolarse directamente a nuestra especie, pero sugieren el vínculo que podría darse entre lo social y cultural con lo psicológico mediado por procesos biológicos.

En la introducción de este trabajo planteamos que en el caso de la esquizofrenia se han identificado las causas sociales (Morgan y Hutchinson, 2010; Varese y cols, 2012), probablemente mediadas por mecanismos epigenéticos (Labonté y cols, 2012). La esquizofrenia, como otras condiciones humanas, debe ser entendida dentro de un contexto social y cultural particular y el más reconocible de estos contextos es el que está ligado a los estilos de vida urbanos. Según Pérez-Álvarez (2012), la "urbanicidad" puede dar lugar a un tipo de personalidad esquizoide típicamente asociada con la sociedad moderna y exacerbada por las adversidades de la vida como los traumas y las migraciones. Este autor plantea que el nexo entre las adversidades de la vida y la esquizofrenia está mediado por mecanismos epigenéticos. La esquizofrenia a su vez podría contribuir a las adversidades de la vida (como un estigma social) y a los cambios epigenéticos, como nuevo patrón de respuesta. De esta forma las adversidades de la vida, como procesos sociales y culturales, los marcadores epigenéticos como procesos químicos y bioquímicos, y las condiciones clínicas pueden interactuar y condicionarse mutuamente mediante procesos de retroalimentación. Por ello, aunque muchos estudios epigenéticos sugieren la posibilidad de emplear una terapia centrada en psicofármacos para revertir los efectos de las "marcas" epigenéticas, considero que si estos son inducidos por condiciones sociales, deben ser contrarrestados generando alternativas de las condiciones sociales que promuevan protección contra los desórdenes mentales en lugar de vulnerabilidad a estos y donde la educación ocupe el importante lugar que le corresponde.

Epigenética y psicología

Como hemos venido analizando, la epigenética tiene grandes implicaciones en el desarrollo humano en general y en el desarrollo psicológico en particular pues esta nueva disciplina está cambiando la concepción lineal y dependiente que se suele establecer de lo genético a lo psicológico, al mostrar cómo eventos ambientales y psicológicos también pueden regular la actividad de nuestro genoma sin implicar modificación en la secuencia del ADN. Como explicamos con anterioridad en el caso de la esquizofrenia, en este proceso bio-psico-social que es complejo por naturaleza y muy dinámico, se establece una relación en múltiples direcciones que además se condicionan.

Lo psicológico y los estilos de vida están vinculados a las modificaciones epigenéticas, por tanto, la causalidad lineal tradicional cede su puesto a una causalidad recíproca a los niveles de desarrollo y evolutivos (Lalands y cols, 2010 y 2011) que es, según Arias (2005) a lo que el enfoque histórico-cultural le llama mediado y dialéctico-complejo.

Las investigaciones han identificado mecanismos epigenéticos que juegan un papel mediador entre los eventos ambientales y psicológicos y el desarrollo normal y alterado**,** por ejemplo, en las bases neurobiológicas de la memoria, el aprendizaje y en la respuesta al estrés. Mill y cols. (2008), demostraron que los perfiles epigenómicos revelaron cambios en la metilación del ADN asociados a la psicosis; Gupta y cols.(2010), aportaron evidencias de que la metilación de las histonas regula la formación de la memoria y Dulac (2010) de que los mecanismos epigenéticos están involucrados en la regulación de la plasticidad sináptica requerida para la formación de la memoria a largo plazo.

Por su parte, Lesburguères y cols. (2011), dieron evidencias de que el marcaje temprano de las redes corticales se requiere para la formación de la memoria asociativa permanente; Molfese, (2011), sugirió mecanismos moleculares epigenéticos del aprendizaje y la memoria, y Murgatroyd y Spengler (2011), demostraron que la programación epigenética del eje hipotálamo-hipófisis-adrenal (HHA) varía en niños sometidos a estrés en las primeras etapas de la vida.

Se ha demostrado también, como hemos venido analizando en este trabajo, que los mecanismos epigenéticos juegan también un importante papel en el desarrollo de enfermedades psiquiátricas como la esquizofrenia y la depresión (Stuffrein-Roberts y Joyce, 2008; Gebicke-Haerter, 2012).

Como han señalado González-Pardo y Pérez Álvarez (2013), es necesario tener en cuenta la relación entre los genes y lo psicológico en términos de procesos epigenéticos que ocurren a lo largo de la vida y no solo prenatalmente como se ha asumido de manera general. Un ejemplo de esto es que la mayor parte de las neuronas son el único tipo de célula que pierde la capacidad de división después del nacimiento, sin embargo, la regulación epigenética (incluyendo la metilación del DNA y la modificación de las histonas) es posible en las neuronas diferenciadas, siendo el principal mecanismo que subyace en los cambios estables de la expresión génica involucrados tanto en la función cerebral normal (aprendizaje y memoria) como en los desórdenes mentales (adicción a las drogas, depresión, ansiedad, desórdenes en la alimentación, esquizofrenia y otros). Muchos mecanismos epigenéticos tienen un efecto duradero, pero no son necesariamente irreversibles e incluso heredables. Esto ha sido explicado por Arias (2005) a un nivel macro estructural en su trabajo sobre "La inteligencia y la educación" donde analiza, basándose en los resultados de las investigaciones de Grenought en 1972, que una buena estimulación o educación temprana desde el primer año de vida, propician el desarrollo de las potencialidades de crecimiento de las células piramidales. Este autor enriquece su análisis al relacionarlo con el concepto de la poda neuronal a los dos años (proceso que consiste esencialmente en recortar caminos neuronales que en el inconsciente decidimos tendrán poco valor para nosotros a largo plazo), que si es seguida por una educación de calidad, se logrará mayor interconexión en las redes neuronales y el efecto biológico será menor en los niños mejor estimulados, los que tendrán a la postre mayores posibilidades de mejores aprendizajes. De esta forma la educación, como proceso cultural y social, mediado en lo esencial por mecanismos epigenéticos, que son en principio químicos y bioquímicos, influirán sobre el desarrollo neuronal y a su vez interactuarán y se condicionarán por procesos de retroalimentación, permitiendo mayores y mejores aprendizajes.

Se ha desarrollado de manera reciente la llamada epigenética psicológica que estudia cómo el ambiente, incluyendo el ambiente social y cultural puede tener efectos a largo plazo sobre la función genómica. La primera reunión científica internacional sobre esta temática se realizó en Boston en 2010, organizada por la Academia de Ciencias de Nueva York en la Universidad de Massachusetts. Allí se analizaron tópicos como la bioquímica básica y los mecanismos celulares de la modulación epigenética durante el desarrollo normal y el patológico, los mecanismos epigenéticos de la psicopatología y los procesos de aprendizaje (González-Pardo y Pérez Álvarez, 2013).

Como los mecanismos epigenéticos podrían explicar los cambios en la plasticidad neuronal asociados a la consolidación de la memoria, como ya explicamos, y también en la adicción a las drogas o algunos desórdenes mentales severos como la esquizofrenia, la "marca" epigenética puede estar comprometida en una clase de "memoria celular" de eventos ambientales particulares como en el caso de los procesos de la memoria y el aprendizaje. Es entonces posible que el ambiente psicosocial en nuestra experiencia de vida, tenga un fuerte impacto en nuestro cerebro a través de modificaciones epigenéticas relativamente duraderas a nivel celular. Puede ser también que los mecanismos epigenéticos modulen los procesos de "memoria molecular" relacionados, por ejemplo, con la memoria emocional en condiciones de miedo (Day y Sweatt, 2010) y el comportamiento de adicción (Robison y Nestler, 2011). En resumen, la epigenética psicológica realmente estudia cómo el ambiente, incluyendo por supuesto el ambiente social "penetra en la mente" (Toyokawa y cols, 2012) o cómo experiencias tempranas de la vida se incorporan en el genoma (Szyp y Bick, 2012). Lo anterior, según explica Arias (2005), es lo que Vygotski avizoró cuando, tan temprano como en 1930, formuló la idea de que lo biológico en el ser humano también es de naturaleza cultural. En ese mismo sentido, refiere Arias, se enfocan las conclusiones a las que arribó Leontiev, de los resultados obtenidos en 1959 y publicados en 1981, al estudiar las características del desarrollo del oído tonal y no tonal en el ser humano, que se desarrollan según el tipo de lenguaje que se adquiere, tonal o no tonal. Resultados similares fueron obtenidos en investigaciones en que ha participado el propio Arias, realizadas con niños de nuestro país (Arias, López y Gutiérrez,1986), acerca del desarrollo intelectual y los buenos aprendizajes, en dependencia de si se recibió o no una buena educación temprana y preescolar. En los ejemplos anteriores no se mencionan los mecanismos epigenéticos pero indudablemente están involucrados y es un reto para las investigaciones futuras llegar a

determinarlos. Los resultados experimentales obtenidos por estos autores demuestran la relación existente entre las condiciones de la educación y el desarrollo de contenidos psicológicos y es bueno saber que, aunque no están determinados con precisión, existen procesos epigenéticos que actúan como mediadores.

La epigenética implica la superación de dicotomías dualistas como herencia-medio y genotipo-fenotipo**.** La epigenética concebida en términos de sistemas de desarrollo o co-construcciones bioculturales (Li, 2009) cambia la dicotomía genotipo-fenotipo. El papel que debe cumplir el fenotipo en modelar el genotipo, contradice la relación unidireccional "dogmáticamente" asumida de genotipo-fenotipo. Hasta ahora hemos asumido como norma de reacción la capacidad de un genotipo de exhibir diferentes fenotipos en diferentes ambientes y lo hemos analizado como casos particulares. Sin embargo, esta plasticidad y complejidad fenotípicas son ahora la forma paradigmática de pensar en las relaciones gen-ambiente, y es este uno de los fenómenos biológicos mejor estudiados en la literatura evolucionista, que lleva adelante el conocimiento acerca de sus bases moleculares y genéticas y su papel en el desarrollo y la evolución.

Conclusiones

- Se han identificado varios mecanismos epigenéticos que juegan un papel mediador entre el ambiente y el desarrollo normal y alterado.
- La epigenética y las investigaciones asociadas a esta han establecido un nuevo paradigma que supera la dicotomía genotipo-fenotipo o herencia-medio a favor de modelos de desarrollo humano más holísticos.
- Los mecanismos epigenéticos contribuyen a definir el papel protagónico del ambiente, tanto extranuclear, como extracelular y social-cultural, en el desarrollo humano.
- Las investigaciones en este campo están cambiando la concepción lineal que se tiene de la genética al mostrar cómo eventos ambientales pueden regular la actividad del genoma sin implicar modificaciones en la secuencia del ADN

Bibliografía

Arias Beatón, G., López J. y Gutiérrez J.M. (1986) *Un estudio del niño cubano.* La Habana: Pueblo y Educación.

Arias Beatón, G. (2001). Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo. Desde el Enfoque Histórico Cultural. Editor: Laura Marisa Carnielo Calejon, Sao Paulo, Brasil.

Arias Beatón, G. (2005). *La Persona en el Enfoque Histórico Cultural.* Sao Paulo: Linear B.

_____. (2005). La inteligencia y la educación. *Psicología:Teoria e Pratica.* 7 (2), 11-48.

Barahona, A. y Ayala, F. (2009). *El siglo de los genes. Patrones de explicación en genética.* Madrid: Alianza Editorial.

Bedregal, P., Shand, B., Santos, M. y Ventura-Junca, P. (2010). Aportes de la epigenética en la comprensión del desarrollo del ser humano. *Rev Med Chile;* 138: 366-372.

Berezikov, E., Cuppen, E. y Plasterk, R.H. (2006). Approaches to micro RNA discovery. *Nature Genetics, 38*, Suppl.: S2-S7.

Bredy, T.W., Lin, Q., Wei, W., Baker-Andresen, D. y Mattick, J.S. (2011). Micro RNA regulation of neural plasticity and memory. Neurobiology of Learning and Memory, 96, 89-94.

Blum W, Marcucci G. Targeting epigenetic changes in acute myeloid leukemia. Clin Adv Hematol Oncol; 3 (855–865):882.

Collins, F. (2011). *El lenguaje de la vida. El DNA y la revolución de la medicina personalizada.* Barcelona: Crítica.

Day, J.J. y Sweatt, J.D. (2010). DNA methylation and memory formation. *Nature Neuroscience, 3*, 1319-1323.

Dulac, C. (2010). Brain function and chromatin plasticity. *Nature,* 465, 728-735.

Fraga, M.F, Ballester, E., Paz, M.F., Ropero, S., Setien, F., Ballestar, M.L. y Esteller, M. (2005). Epigenetic differences arise during the life time of monozygotic twins. Proceedings of National Academy of Science U S A, 26, 10604-10609.
Francis, R.C. (2011). *Epigenetics. How environment shapes our genes*. New York: Norton.
Felitti, V.J., Anda, R.F. y Nordenberg, D. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine;* 14: 245-58.
Gebicke-Haerter,P.J. (2012). Epigenetics and schizophrenia. *Pharmacopsychiatry,* 45, S42-S48.
González-Pardo, H. y Pérez Álvarez; M. (2013). Epigenetics and its implications for Psychology. *Psicothema,* vol. 25, no. 1, 3-12.
Griffith, J.S. y Mahler, H.R. (1969). DNA tickering theory of memory. *Nature;* 223: 580-2.
Gupta, S., Kim, S.Y., Artis, S., Molfese, D.L., Schumacher, A., Paylor, R.E. y Lubin, F.D. (2010). Histone methylation regulates memory formation. *Journal of Neuroscience,* 30, 3589-3599.
Hamilton, S.P. (2008). Schizophrenia candidate genes: Are we really coming up blank? *American Journal of Psychiatry,* 165, 420-423.
Handbook of Epigenetics. The New Molecular and Medical Genetics. Elsevier Inc. DOI:10.1016/B978-0-12-375709-8.00033-2.
Holliday, R. (1987). The inheritance of epigenetic defects. *Science;* 238: 163-70.
_____. (2006). Epigenetics. A historical overview. *Epigenetics;* 1: 76-80.
Labonté, B., Suderman, M., Maussion, G., Navaro, L., Yerko, V., Mahar, I. y Turecki, G. (2012). Genome-wide epigenetic regulation by early life trauma. *Archives of General Psychiatry,* 69, 722-731.
Laland, K.N., Odling-Smee, J. y Myles, M. (2010). How culture shaped the human genome: Bringing genetics and the human sciences together. *Nature Reviews Genetics,* 11, 137-148.
Laland, K.N., Sterelny, K., Odding-Smee, J., Hoppitt, W. y Uller, T. (2011). Cause and effect in biology revisited: Is Mayr's proximate ultimate dichotomy still useful? *Science,* 334, 1512-1516.
Lesburguères, E., Gobbo, O.L, Alaux-Cantin, S., Hambucken, A., Trifilieff, P. y Bontempi, B. (2011). Early tagging of cortical networks is required for the formation of enduring associative memory. *Science,*331, 924-928.
Li, S.-C. (2009). Brain in macro experiential context: Biocultural co-construction of life span neurocognitive development. *Progress in Brain Research,* 178, 17-29.
Liu, D., Diorio, J., Tannenbaum, B., Caldji, C., Francis, D., Freedman,A., Sharma, S., Pearson, D., Plotsky, P.M. y Meaney, M.J. (1997). Maternal care, hippocampal glucocorticoid receptors, and hypothalamic pituitary-adrenal responses to stress. *Science,* 277, 1659-1662.
Mill, J., Tang, T., Kaminsky, Z.A., Khare, T., Yazdanpanah, S., Bouchard, L. y Petronis, A. (2008). Epigenomic Profiling Reveals DNA Methylation Changes Associated with Major Psychosis. *American Journal of Human Genetics,* 82, 696-711.
Miller, C.A., Campbell, S.I. y Sweatt, J.D. (2008). DNA methylation and histone acetylation work in concert to regulate memory formation and synaptic plasticity. *Neurobiol Learn Mem;* 89: 599-603.
Molfese, D.L. (2011). Advancing neuroscience through epigenetics: Molecular mechanisms of learning and memory. *Developmental Neuropsychology,* 36, 810-827.
Morgan, C. y Hutchinson, G. (2010). The socio developmental origins of pschosis. In C. Morgan y D. Bhugra (eds.), *Principles of Social Psychiatry* (pp. 193-214). Oxford: Wiley.
Munoa-Roiz, J.L. (2009). Nuevas cuestiones de ética médica. *EGUZKILORE,* 23: 151-157.
Murgatroyd, C. y Spengler, D. (2011). Epigenetic programming of the HPA axis: Early-life decides. Stress. DOI: 10.3109/10253890.2011.602146.
Oberlander, T.F., Weinberg, J., Papsdorf, M., Grunau, R., Misri, S. y Devlin, A.M. (2008). Prenatal exposure to maternal depression, neonatal methylation of human glucocorticoid receptor gene (NR3C1) and infant cortisol stress responses. *Epigenetics;* 3: 97-106.
Pérez-Álvarez, M. (2012). Esquizofrenia y cultura moderna: razones de la locura. Psicothema*, 24*, 1-9.
Razin, A. y Riggs AO. (1980). DNA methylation and gene function. *Science;* 210: 604-10.
Riggs AD. (1975). X Inactivation, differentiation and DNA methylation. *Cytogenetic. Cell Genet;* 14: 9-25.
Robison, A.J. y Nestler, E.J. (2011). Transcriptional and epigenetic mechanisms of addiction. *Nature Reviews Neuroscience,* 12, 623-637.
Rousseaux-Reynoird, N. y Escoffier, E. (2008). Epigenetic reprogramming of the male genome during gametogenesis and in the zygote. *Reprod Biomed On line;* 16: 492-503.
Saetrom, P., Snøve, O. Jr. y Rossi, J.J. (2007). Epigenetics and micro RNAs. *Pediatr Res;* 61: 17R-23R.

Stuffrein-Roberts, S. y Joyce, P.R. (2008). Role of epigenetics in mental disorders. *Aust N Z J Psychiatry;* 42: 97-107.
Szyp, M. y Bick, J. (2012). DNA Methylation: A Mechanism for Embedding Early Life Experiences in the Genome. Child Development. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01793.x.
Tollefsbot, T. (2011a). Epigenetics Effects Are Inherted .En: *Lewin´s Genes X*. Eds. Jocelyn E. Krebs, Stephen T. Kilpatrick, Elliott S. Goldstein. Jones and Bartlett Publishers, United Stated of America, pp. 828-860.
_____. (2011b). Epigenetics: The New Science of Genetics. En: *Handbook of Epigenetics. The New Molecular and Medical Genetics.* First Edition (2011) 1-6. DOI. 10.1016/B978-0-12-375709-8.00001-0. Elsevier Inc.
Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M. y D'Onofrio, B. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychol Sci*; 14: 623-8.
Gottesman I. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychol Sci;* 14: 623-8.
Toyokawa, S., Uddin, M., Koenen, K.C. y Galea, S. (2012). How does the social environment 'get into the mind'? Epigenetics at the intersection of social and psychiatric epidemiology. *Social Science and Medicine,* 74, 67-74.
Vaissière, T., Sawan, C. y Herceg, Z. (2008). Epigenetic interplay between histone modifications and DNA methylation in gene silencing. *Mutat Res;* 659: 40-8.
Varese, F., Smeets, F., Drukker, M., Lieverse, R., Lataster, T., Viechtbauer,W. y Bentall, R.P. (2012). Childhood adversities increase the risk of psychosis: A meta-analysis of patient-control, prospective- and cross-sectional cohort studies. *Schizophrenia Bulletin,* 38, 661-671.
Venturelli, S., Armeanu, S., Pathil, A., Hsieh, C.J., Weiss, T.S., Vonthein, R., *et al*.(2007). Epigenetic combination therapy as a tumor-selective treatment approach for hepatocellular carcinoma. *Cancer;* 109:2132–41.
Vickaryous, M.K. y Hall, B.K. (2006). Human cell type diversity, evolution, development, and classification with special reference to cells derived from the neural crest. *Biol Rev Camb Philos Soc* 81, 425-455.
Waddington, C.H. (1939). Preliminary notes on the development of the wings in normal and mutant strains of drosophila.*Proc Natl Acad Sci* USA; 25: 299-307.
Weaver, I.C., Cervoni, N., Champagne, F.A., D'Alessio, A.C., Sharma, S.,Seckl, J.R., Dymov, S., Szyf, M. y Meaney, M.J. (2004). Epigenetic programming by maternal behavior. *Nature Neuroscience, 7*(8), 847-854.

IDEAS PARA EL DEBATE TEÓRICO METODOLÓGICO: UNA APROXIMACIÓN A LA METODOLOGÍA HISTÓRICO CULTURAL

María M. Febles Elejalde
Centro de Estudios del Medio Ambiente, Universidad de La Habana

Resumen

El presente trabajo intenta contribuir al debate, desarrollo y divulgación de algunas ideas de los fundadores del enfoque histórico cultural sobre la metodología y métodos en Psicología, que desembocan y nos aproximan a una concepción sobre la metodología científica en la ciencia psicológica.

Palabras clave: Metodología histórico cultural, métodos, psicología

Abstract

This paper attempts to contribute to the discussion, development and dissemination of some ideas of the founders of cultural-historical approach of the methodology and methods in psychology, and that lead us closer to a conception of scientific methodology in psychological science.

Keywords*: Cultural historical methodology, methods, psychology*

Introducción

El presente trabajo intenta contribuir al debate, desarrollo y divulgación de algunas ideas de los fundadores del enfoque histórico cultural sobre la metodología y métodos en psicología, que desembocan y nos aproximan a una concepción sobre la metodología científica en la ciencia psicológica. Ideas que se han ido conformando desde diferentes momentos y contextos históricos en los que se ha experimentado la necesidad de reformular, sistematizar y conformar una metodología histórica cultural, que aunque no esté totalmente perfilada (y esto último es responsabilidad de cada autor al emplearla), contribuya a fundamentar y desarrollar las investigaciones concretas en nuestro medio.

La ausencia de un estudio profundo y amplio de obras originales de los fundadores del enfoque no ha permitido desarrollar en el sentido amplio de la palabra, la investigación desde nuestras más genuinas posiciones. Ello no nos ha permitido avanzar muchas veces como hubiéramos querido en la investigación. Se han obtenido aportes que muchas veces quedan en la obra del que los propone, pero no se integran ni validan en la teoría de partida.

La concientización de los problemas y las tareas que aún debemos enfrentar los psicólogos cubanos investigadores del desarrollo psíquico humano requiere de una elaboración y exposición más clara de las opciones metodológicas con las que contamos. La herencia positivista aún se deja sentir en nuestra práctica e investigaciones, lo que no desarrolla la teoría e impide la valoración justa y consecuente en los marcos de este enfoque.

La educación cubana y la psicología del desarrollo aún presentan problemas y tareas importantes que están en espera de profundización y solución científica, ante esto muchas veces el investigador (psicólogo, pedagogo, sociólogo, trabajador social, etc.) se siente, desposeído de un quehacer, de

una plataforma de base metodológica que le ayude a plantearse y resolver los hechos y fenómenos observados y extraídos por él de la práctica, vivenciándose un vacío entre los resultados y el sistema de principios y categorías claramente definidos y conocidos, es decir, rupturas entre la teoría de partida y las vías o caminos a seguir para solucionar la realidad social demandante. Es este vacío que vivenciamos el que impide aproximarnos y perfilar la metodología que orienta nuestro enfoque y que pueda efectivamente enriquecer la teoría.

Son conocidas, aunque no suficientemente manejadas y dominadas con profundidad las ideas de L.S.Vygotski, quien defiende una ciencia psicológica que en su época no encontró condiciones específicas para su logro, ya que se requería de un nivel de concientización que ni los científicos ni la sociedad de entonces, en general, estaba preparada para hacerlo. Muchas veces hemos repetido que él avizoró el futuro de la psicología y es que para él la ciencia era un sistema dinámico, complejo en constante evolución y progreso por los hechos demostrados, las leyes, suposiciones, estructuras y conclusiones a las que arriba. Sistema que solo es comprendido en movimiento y que llegaría a ser el centro de la vida en aquella sociedad dispuesta a crear un hombre nuevo, dueño de la verdad sobre el propio hombre y sobre la propia sociedad.

Este autor demuestra que es posible una metodología científica sobre una base histórica que tenga en cuenta el substrato sociocultural de la época, las leyes y condiciones del conocimiento científico y las exigencias objetivas que plantea el hecho y el fenómeno estudiado al conocimiento científico. Explica que el desarrollo de las ideas de una disciplina como la psicología ocurre, cuando estas se separan del concepto principal y del lugar de partida para convertirse en principio explicativo que retorna.

En esta dirección señala como imprescindible tres tareas:

1- El reconocimiento de la crisis de la psicología.

2- La concientización de la necesidad de una psicología global, que sirva de cimiento, con principios fundamentales.

3- La búsqueda de una confrontación entre las disciplinas existentes.

La crisis aún se mantiene en nuestra ciencia, ya que subyacen sus causas o fuerzas motrices, y estas son el desarrollo de la psicología aplicada. La segunda tarea solo se logra con trabajo metodológico sobre la propia ciencia, que es el que intenta hacer en su conocido análisis histórico de la crisis. Decía que a la crisis se debe responder con una metodología que desde la filosofía dirija la ciencia. Para ello es imprescindible comprender la tarea histórica de la psicología y el significado de la crisis, creando las condiciones para esa psicología global o básica, central, y no, como decía él, una psicología general, de principios valederos en cualquier lugar y época.

Las ideas que habremos de esbozar de S. L. Vygotski y de algunos de sus seguidores más auténticos, poseen un valor metodológico que merecen ser divulgadas, desarrolladas y conocidas por todos los psicólogos y profesionales en el mundo, con la seguridad de que al hacerlo, apoyamos el trabajo científico de muchos colegas que por problemas bibliográficos, de carencia de información o falta de tiempo no se han podido dedicar a esta necesaria exploración, contribuyendo a la reflexión, y a lo que es más importante, a la aplicación de una metodología identitaria, consecuente y capaz de abarcar las inexploradas complejidades del desarrollo psíquico, aprovechando los logros de otras metodologías cuyos resultados no se ocultan al científico moderno.

Metodología histórico-cultural. Ideas principales

Para la creación de una plataforma teórica de la ciencia psicológica L. S. Vygotski acomete una investigación metodológica basada en el “estudio histórico de las formas concretas que ha ido adoptando la ciencia y en el análisis teórico de estas formas para llegar a principios generalizadores,

comprobados y válidos" (Vygotski L.S., 1990, p. 264). Para él, la posibilidad de la psicología como ciencia era ante todo un problema metodológico, por ello la crisis se resolvería con una metodología, que consideraba palanca mediante la cual la filosofía dirige la ciencia. Señaló como vías para salir de la crisis el análisis de los aspectos positivos del pluralismo reinante. La lucha contra el autismo en la ciencia, por lo tanto la necesaria confrontación a partir del conocimiento y la asimilación a partir de una posición abierta. Habló de la madurez de la ciencia al significar el tránsito de la descripción a la explicación, otorgándole un papel fundamental al método. Escribió: "... el problema del método es el inicio y la base: alfa y omega de toda la historia del desarrollo cultural del niño". (Vuigotskij L.S., 1987)

Una de las más importantes tareas de la metodología psicológica –decía– radica en la elaboración de procedimientos que nos den cuenta de una realidad psicológica que existe en forma de movimientos internos. L.S.Vygotski introduce en la investigación el punto de vista histórico, ello le otorga a la metodología un carácter cualitativo por excelencia. Al analizar la situación en la que se encontraba la ciencia psicológica en el primer cuarto del siglo pasado denunciaba la necesidad de profundizar y definir un camino que organizara y guiara la investigación. En el trabajo "Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos" escribe: "Me he planteado en este trabajo la tarea de elaborar un esquema estructural de un método científico-objetivo común para la investigación y la experimentación del comportamiento humano y su defensa desde el punto de vista teórico". (Vygotski, 1990, p. 14). Apuntaba desde entonces a la elaboración de un método que defendiera la teoría, que fuese proveedor de resultados, que la fortaleciera, por tanto reforzaba la necesaria correspondencia de método con teoría. Al descubrir lo que sería más tarde nuestro objeto de estudio, Vygotski también detecta las dificultades metodológicas que encuentra el investigador en su camino y trata de superarlas al explicar el desarrollo cultural del niño. Sobre las funciones psíquicas superiores escribe lo siguiente:

> La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores constituye un campo de la psicología inexplorado por completo. A pesar de la inmensa importancia del estudio de los procesos del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, para la comprensión y esclarecimiento completos de todos los aspectos de la personalidad del niño, hasta ahora no se han bosquejado de forma precisa los límites de este campo, no se han hecho consciente –en el plano metodológico– ni el planteamiento de los problemas principales, ni las tareas que yacen delante del investigador: no se ha elaborado el método de investigación correspondiente, ni se han establecido ni desarrollado los inicios de una teoría, o, por lo menos, de una hipótesis de trabajo, que ayude al investigador a concebir y a explicar, tentativamente, los hechos extraídos por él en el proceso del trabajo, así como también las leyes observadas (Vygotski, 1987, p. 13).

Destacaba entonces la necesidad de delimitar el campo de investigación de las funciones psicológicas y la importancia de la hipótesis de trabajo como ayuda para concebir y explicar los hechos, por lo que para ello deberían observarse las principales categorías (conceptos que describen los hechos y las leyes). El estudio histórico por él comenzado valoraba la cantidad de material acumulado en la ciencia en esta dirección:

> Los estudios basados en el análisis de huellas de influencias, en métodos de interpretación y reconstrucción, en la crítica y en la indagación del significado han sido tan útiles como los basados en el método de la observación "empírica" directa (Vygotski, 1997, p. 310).

Aquí nos parece que Vygotski valora los aportes del psicoanálisis y el conductismo, sin dejar de reconocer sus errores, criticando los puntos más débiles de estas concepciones como es el de ignorar el carácter histórico de las funciones:

> La unilateralidad y lo erróneo de esta concepción tradicional sobre los hechos del desarrollo de las funciones psíquicas superiores se encierran, ante todo y de manera fundamental, en la incapacidad de ver estos hechos, como propios del desarrollo histórico, en la parcialidad de la consideración de estos, al verlos como procesos y formaciones naturales en la mezcla e indiferenciación de lo innato y lo cultural, de lo natural y lo histórico, de lo biológico y lo social

> en el desarrollo psíquico del niño, en pocas palabras, en una incomprensión sobre la naturaleza de los fenómenos estudiados en forma esencialmente incorrecta. (Vygotski, 1987, pp. 14-15).

Con esto apuntaba hacia aquello que se quedaba fuera del campo de investigación y que eran las "formaciones psicológicas complejas y unitarias" con toda su peculiaridad funcional y estructural, así como la génesis de estas. Al ser reducidas a procesos de orden más elemental estas formaciones perdían su calidad fundamental.

Ante la situación existente entendió que la forma única y especial que lleva a una ruptura con lo anterior no es otra que el método dialéctico por él adoptado y que comenzó con el método de la doble estimulación (instrumental). Que debe su nombre a la inclusión de forma experimental de un eslabón mediatizador (como los que surgen en el proceso de desarrollo histórico). La introducción del experimento en la psicología significó para algunos la identificación de la psicología experimental con la científica, lo que no fue así, ya que esta se mantenía a nivel de un simple procedimiento técnico y no se basaba en principios rigurosos. Para Vygotski no se trataba del viejo esquema estímulo respuesta sino de un método que trataba de representar el camino que sufren los estímulos antes de ser analizados e interiorizados por el hombre. Esta era una propuesta que se deducía de su concepción del origen de las funciones psíquicas superiores, la cual explica al concluir el análisis crítico del estado en que se encontraba el desarrollo de las funciones psíquicas superiores en los sistemas que le fueron contemporáneos. Para ello explicó como el desarrollo cultural de la humanidad se realizó sin que hubiera variado el tipo biológico de hombre, sin embargo el desarrollo cultural se caracteriza por el cambio dinámico del tipo orgánico. Es decir, que si bien en la filogénesis se observaron dos líneas de desarrollo (la de la evolución biológica y la del desarrollo cultural), en la ontogénesis están enlazadas por una relación de coherencia y consecutividad, constituyendo un verdadero proceso unitario, donde lo cultural se apoya en los procesos de crecimiento, maduración y progreso orgánico del propio niño y forma con él un todo único. El plano cultural y el natural coinciden y se mezclan el uno con el otro.

En su trabajo "El desarrollo cultural del niño", del cual tenemos pocas referencias decía que el desarrollo consiste en la apropiación de métodos de comportamiento basados en el uso de señales como medios para cumplir cualquier tarea psicológica particular. Esto no solo está probado por el estudio del desarrollo psicológico del hombre primitivo, sino por la observación directa en los niños, de esta forma se pudiera confirmar que la solución de las tareas psicológicas depende de la interiorización de acciones con el uso de señales, es decir destacar como el desarrollo se conforma con la adquisición de quehaceres portadores de los signos como mediadores de la cultura.

Para Vygotski la cultura, en términos generales, no produce nada por sí sola, respecto a aquello que es dado por la naturaleza. Ella transforma la naturaleza para adecuarla a los fines del hombre verificándose en el desarrollo cultural del comportamiento. Son cambios internos de aquello que ha sido dado por la naturaleza en el curso del desarrollo natural del comportamiento humano.

Planteaba así la importancia de la cultura en el cambio que tiene lugar en el niño, no es la cultura en sí, sino lo que esta es capaz de promover al interactuar el niño con los medios culturales que le aportan los adultos, o los objetos portadores de esta.

Vygotski planteaba tres tareas de la investigación científica que debemos tener presente al iniciar toda investigación:

1.-Análisis del método*, es decir su descomposición en las partes componentes (los procesos psicológicos naturales)*. Entendiendo por procesos psicológicos naturales, desde mi punto de vista, y en este caso, aquellos que se encuentran en el nivel de desarrollo alcanzado hasta el momento, es decir, lo que el niño hace por sí solo, como se trasluce en la experiencia de recordación del número de objetos del trabajo referido. En este experimento se coloca al niño ante el problema de recordar un número definido de figuras, palabras y otros datos. Si la tarea no es superior a las capacidades naturales del niño, la dominará mediante el método primitivo o natural. Si la tarea que se le da al niño

es superior a su capacidad natural, no la puede resolver con el método primitivo y natural. Para resolver el problema el niño deberá buscar en la actividad externa con objetos una vía indirecta de solución a aquello que internamente no puede resolver. El niño recurre a señales, haciendo nudos al hilo, contando las bolitas, haciendo agujeros al pedazo de carta o haciéndola pedacitos, etcétera. Tal memorización Vygotski la considera como típica del método cultural del comportamiento, es decir el niño resuelve un problema interno por medio de objetos externos. Esta es la característica más típica del comportamiento cultural. El investigador no puede aplicar un método complicado o superior de razonamiento cultural al que el niño posee, es decir él solo posee, contempla métodos que denominaba entonces primitivos o naturales, promoviendo un enlace entre lo que posee y lo que puede elaborar con eso que posee.

En la experiencia analizada ante la tarea planteada el niño puede enlazarla con las señales que portan los objetos expuestos, de manera que si el hilo le recuerda el número de figuras, las palabras o los datos a recordar los utiliza como señales para la interiorización. Así la solución del problema estaba enteramente en el plano de la actividad externa, en oposición a los del plano de la actividad interna. Allá un objeto irrelevante obtenía la "importancia funcional" de una “herramienta”, aquí adquiría la importancia funcional de un “signo”. Es decir, que lo que se utiliza en el plano externo como herramienta para solucionar un problema se abstrae para convertirse en el plano interno en signo portador de significados para el niño. El niño aprende una relación, una conexión, algo nuevo que antes desconocía.

2- La segunda tarea de la investigación es la explicación de la estructura del método que indica cómo se forma la función estudiada (y que el análisis anterior permite observar), no de forma mecánica, sino de manera estructural. Todos los procesos que son parte de aquel método forman una unidad funcional y estructural complicada, que se logra, en primer lugar, por la tarea que debe ser resuelta con un método dado y, en segundo lugar, por los medios con los cuales aquel método puede ser “aplicado”. Aquí es importante explicitar la **integración dialéctica** que tiene lugar y no la interiorización mecánica. Es importante destacar como en dependencia del medio auxiliar que se utilice (hilo, papel o bolita) la estructura a formar tendrá un carácter diferente. Es decir que el signo o los métodos auxiliares de un método cultural forman así un centro estructural y funcional que determina la entera composición de la operación o función y la importancia relativa de cada proceso por separado. Al respecto consideraba que lo nuevo interno no es una creación externa que se añade, es producto de un trabajo interno que partió del nivel de desarrollo que el niño poseía, modelado por la operación con las señales externas y las demandas del problema planteado.

Para una mejor comprensión de su obra es bueno aclarar que cuando Vygotski utiliza los términos de funciones naturales o primitivas y organismo u orgánico, contempla el desarrollo alcanzado, es decir lo cultural previo o anterior formado; o sea lo que en obras posteriores conocemos como desarrollo real o actual en contraposición con el desarrollo potencial que se define como aquel que se promueve con la ayuda del otro; y cuando se refiere a estructura, le otorga a este término un carácter funcional, móvil que se aprecia más tarde en el comportamiento porque cumple una función. Este autor insiste en que por mucha que sea la influencia cultural, esta no deviene en una nueva estructura si el individuo –organismo dice él– no está preparado, no ha alcanzado el nivel de desarrollo necesario para ello. En este sentido insistía en que un nuevo método de comportamiento no permanece simplemente fijo como una cierta actitud externa, sino que tiene su historia interna y está incluido en el proceso general del desarrollo del comportamiento de un niño que, y solo a cierto nivel del desarrollo interno del organismo permite apropiarse de uno de los métodos culturales. Un organismo preparado internamente requiere de modo absoluto la influencia determinante del ambiente para concederle cumplir con el desarrollo. Así en cierto estadio de su desarrollo orgánico el niño se apropia del lenguaje, en otro estadio se apropia del sistema decimal, etc… Es decir que la maduración orgánica juega el papel de una condición más que de una fuerza motivante en el proceso del desarrollo cultural, ya que la estructura de aquel proceso está definida más por la influencia externa.

3.- La tercera tarea de la investigación del desarrollo cultural del niño (o del adulto mismo, diría yo) es la educación de la psicogénesis en las formas culturales del comportamiento.

Para dar un bosquejo de esta tarea Vygotski acude a sus investigaciones experimentales, buscando demostrar que el desarrollo cultural del niño pasa, confiando en las condiciones artificiales del ambiente, a través de cuatro estadios o fases que se suceden consecutivamente una a la otra.

Los cuales trata de describirlos según los cambios ocurridos en el experimento simple descrito antes sobre la memorización de palabras o de datos.

1- El primer estadio será descrito como el **estadio del comportamiento primitivo o de la psicología natural**. El experimento revela que el niño busca recordar los datos por medios primitivos o naturales de acuerdo con el grado de interés que tienen para él. La cantidad recordada está determinada por su grado de atención, por la cantidad de su memoria individual y por la medida de su interés en la materia. Es interesante recalcar el papel que Vygotski le confiere en este importante paso del desarrollo que es el aprendizaje al interés que deposita el niño en el contenido de la acción, o lo que es lo mismo a la motivación que le imprime.

2- El niño escoge cualquier método mnemotécnico, o el investigador le ayuda en el caso de que sea incapaz de adueñarse de la tarea con los recursos de su memoria natural. Por ejemplo, se le ponen los diseños frente al niño y escogemos las palabras a memorizar, las cuales de cualquier modo están relacionadas naturalmente con las figuras a recordar. Cuando el niño –que ha oído las palabras– mira las figuras, reproduce fácilmente una serie entera de palabras, porque estas figuras, independientemente de la consciencia del niño, le recordarán las palabras que apenas ha escuchado.

El niño por sí mismo entiende más rápidamente el método que se ha sugerido, pero no sabe de qué manera las figuras le han ayudado a recordar las palabras. Reacciona del modo siguiente: cuando se le da una serie nueva de palabras, pondrá de nuevo –ahora por su iniciativa– las figuras frente a sí y las mirará cada vez que se le dé una palabra. Pero esta vez no hay una conexión directa entre la palabra y la figura, y el niño sabrá usar la figura como medio para memorizar una palabra dada; él mirará la figura y reproducirá no la palabra que se le ha dado, sino otra sugerida por la figura. A este estadio se ha llamado estadio de la **"psicología ingenua".** Aquí el niño no resuelve la tarea porque no sabe usar adecuadamente la figura como una señal o un medio de memorización. Este segundo estadio tiene una importancia transitoria.

3- En el tercer estadio, después de pocas tentativas el niño descubre, cuando su experiencia psicológica es suficientemente rica, cuál es el truco y aprende a hacer un uso adecuado de las figuras. Cuando se le da una palabra escoge, entre un número de figuras que tiene delante, aquella que está más asociada con la palabra. Primero busca usar la asociación natural que existe entre la figura y la palabra, pero súbitamente pasa después a la creación y formación de nuevas asociaciones. El modo más simple para observar todo esto es el estudio de una situación en la cual el niño debe recordar las palabras usando las figuras puestas en un orden definido. Después de pocos intentos el niño aprende las figuras. Ahora sustituye el proceso de memorización por una actividad externa más bien complicada. La tarea se resuelve externamente. El tercer estadio se tiene cuando el cálculo es hecho con ayuda de los dedos.

4- Estadio de crecimiento interno completo. En el cuarto la actividad externa del niño, el recordar por medio de una señal, se transmuta en actividad interna. Los medios externos, por decirlo así, "se encarnan" o devienen internos.

En este estadio el cálculo es hecho por la mente y sin los dedos. El cálculo mental es una ilustración de un "crecimiento interno completo". A nivel mental ocurre una transformación, la conexión que antes se establecía entre cosas ahora tiene lugar entre ideas. Esto ocurre porque las acciones internas sustituyen a las externas, existe un nuevo mapa al que se transita: Crecimiento interno por uniones. Vygotski afirmaba que los tipos de razonamientos: el mecánico, el mnemotécnico y el lógico predominantes en las edades preescolar, escolar y madura respectivamente, coinciden como es obvio con el primero, tercero y cuarto estadios del esquema explicado.

La idea de unir los métodos del análisis genético (en todas sus variedades) y estructural-funcional constituyó, justo, la consecuencia más general y avanzada de este romper con el empirismo abstracto

para pasar a un programa metodológicamente razonado de estudio concreto de la memoria del hombre (V. Ya. Lyaudis, 1983)

El método experimental genético o instrumental como le llama Vygotski más tarde, trata de descubrir la historia de cómo el niño en el proceso de la educación, recorre aquello que recorrió la humanidad en el transcurso de su larga historia de evolución a través de la comunicación y el trabajo. La fórmula principal del método propuesto por Vygotski, análoga al principio buscado y encontrado en toda su investigación es el de la estructuración de las formas superiores de conducta (Vygotski, 1987, p.103).

Al proponerse el estudio de cómo se transforman las funciones naturales por medio del descubrimiento de herramientas psicológicas Vygotski brinda un principio y un modo de estudio psicológico que puede incorporar cualquiera de las técnicas de investigación que hoy se utilizan.

En el trabajo de Arias G., 2003 se fundamentan algunas de las características de la metodología histórico-cultural a tener en cuenta. Este autor enfatiza además que la investigación en cualquier nueva esfera comienza, por fuerza, con la búsqueda y elaboración no solo de un método, sino también de modos de exploración. Los hechos investigados con los métodos y modos seleccionados darán lugar a generalizaciones y más tarde a la formulación de leyes que se establecerán sobre las generalizaciones.

¿Cuál es la metodología identitaria, consecuente y capaz del enfoque histórico cultural?, ¿Cuáles son los límites de flexibilidad, hospitalidad y tolerancia de esta metodología en relación con otras que sostienen otros enfoques teóricos?, ¿Son indispensables y/o compatibles los estudios cuantitativos con el enfoque histórico cultural?

La tarea de la metodología –escribe– consiste no solo en enseñar a medir, sino también en enseñar a ver, a pensar, a relacionar, y esto significa que **el miedo excesivo a los llamados momentos subjetivos en la interpretación, y el intento de obtener los resultados de nuestras investigaciones mediante una vía puramente mecánica y aritmética… son erróneos"**. Agregaba la necesidad de la investigación científica de perfeccionar la subjetividad, a través del pensamiento, la interpretación, el desciframiento de los resultados y el análisis de los datos. (Vygotski, 1989, p. 26)

La metodología histórico cultural descansa en dos ideas o principios fundamentales:

1. Los procesos psíquicos específicamente humanos son procesos mediatizados, que utilizan diversos, instrumentos-medios o signos psicológicos que se elaboran en el curso del desarrollo histórico de la cultura humana.

2. Todo proceso psíquico surge y funciona en dos planos, en el plano interpsicológico y en el intrapsicológico. Lo interpsicológico social se hace intrapsicológico individual a través de los signos de la cultura.

De estas dos ideas se deducen las siguientes características:

1ª Considera los contextos históricos y culturales en los que se realiza el estudio y su expresión en individuos, grupos, instituciones y comunidades. Tiene en cuenta el substrato sociocultural de la época, las leyes y condiciones del conocimiento científico y las exigencias objetivas que le plantea el fenómeno estudiado.

2ª Carácter cualitativo por excelencia, dado por el punto de vista histórico que Vygotski introduce en la investigación.

3ª La elaboración de procedimientos (métodos, acciones, etc.) que nos den cuenta de una realidad psicológica que existe en forma de movimientos internos. El investigador no puede aplicar procedimientos (métodos complicados) superiores al razonamiento cultural que el niño posee, es decir promueve un enlace entre lo que el niño posee y lo que puede elaborar con eso que posee, así se origina una conexión, algo nuevo que antes desconocía.

4ª Observa el fenómeno en su peculiaridad estructural, funcional y genética, sin obviar el eslabón mediatizador, es decir estudia las "formaciones psicológicas complejas y unitarias" con toda su peculiaridad funcional y estructural, así como la génesis de estas.

5ª Concibe la participación activa de los sujetos en la solución del problema interno por medio de objetos externos. Se pasa por etapas o tareas, que estructuran "las formas superiores de conducta"

6ª Utiliza el método dialéctico que trata de representar el camino que sufren los estímulos antes de ser analizados e interiorizados por el sujeto y que van desde el método de la doble estimulación hasta las estrategias metodológicas más complejas para la formación de funciones complejas de la personalidad.

7ª Apropiación de métodos de comportamiento basados en el uso de señales como medios para cumplir cualquier tarea psicológica particular (adquisición de quehaceres portadores de los signos como mediadores de la cultura*)*.

8ª No está separada de la propia investigación, como la concha del caracol, sino que está contenida en la exposición total de la investigación, como el esqueleto de esta.

9ª Estudia las potencialidades del desarrollo de individuos, grupos o instituciones, revelando, afianzando o refutando las principales conclusiones teóricas de la investigación, conclusiones que **no necesariamente llevan a la generalización, pero sí a la explicación del objeto en estudio.** Elaboración y asimilación crítica de métodos que defiendan la teoría, que provean resultados y la enriquezcan.

10ª Análisis por unidades de lo psíquico y no por elementos en el cual se pierde la especificidad de los rasgos esenciales. Es decir apuntaba a lo holístico del estudio, donde no queden fuera elementos del sistema.

Conclusiones

Partiendo de las dos ideas principales de este enfoque, podemos resumir que la metodología histórico cultural se caracteriza por:

1º Darle a la cultura el papel de substrato sociohistórico de la época, de las condiciones del conocimiento científico y del fenómeno estudiado.

2º La elaboración y asimilación crítica de procedimientos y métodos que nos den cuenta de una realidad psicológica que existe en forma de movimientos internos y que puedan defender la teoría, que provean resultados y la enriquezcan.

3º Observa el fenómeno en su peculiaridad estructural, funcional y genética, sin obviar el eslabón mediatizador, es decir estudia las "formaciones psicológicas complejas y unitarias" con toda su peculiaridad funcional y estructural, así como la génesis de estas, por lo que tiene un carácter cualitativo por excelencia, dado por el punto de vista histórico que Vygotski introduce en la investigación.

4º Método dialéctico que concibe la participación activa de los sujetos en la solución del problema interno por medio de objetos externos, que trata de representar el camino que sufren los estímulos antes de ser analizados e interiorizados por el sujeto, describiendo las etapas o tareas, que estructuran "las formas superiores de conducta" y que van desde el método de la doble estimulación hasta las estrategias metodológicas más complejas creadas hoy para la formación de funciones complejas de la personalidad.

Bibliografía

Lyaudis V. Ya. (1983) “El análisis genético y estructural-funcional de la memoria en los trabajos de A.N.Leontiev”. En: *A. N. Leontiev y la psicología moderna,* Editorial de la Universidad de Moscú.

Vygotski, S.L. (s/f) El desarrollo cultural del niño” (en soporte magnético). Traducción del ruso de Efraín Aguilar Jiménez de la Universidad Autónoma de Chiapas.

_____. (s/f) "El problema del entorno" Material traducido y fotocopiado, tomado del *Vygotsky Readers,* 1994.

_____. (1987) *Historia del desarrollo de las Funciones Psiquicas Superiores*. La Habana: Científico Técnica.

_____. (1987) *Psicología del arte,* La Habana: Pueblo y Educación.

_____. (1989) *Obras completas,* t.5, La Habana: Pueblo y Educación.

_____. (1990-94-96) *Obras Escogidas,* t. 1,4 y 6. Madrid: Visor.

LAS COMPETENCIAS Y SU FORMACIÓN DESDE EL ENFOQUE HISTÓRICO - SOCIAL

Mario Rodríguez-Mena García
Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas
Roberto Corral Ruso
Universidad de La Habana

Resumen

El término "competencias" ha alcanzado en los últimos años gran difusión y diversos intentos de aplicación. También ha levantado críticas principalmente debido a su visión instrumental y tecnocrática. Una de las razones para esta situación contradictoria se refiere a la incomprensión de su alcance y vigencia. La mayoría de los autores que estudian las competencias enfatizan la visión individual (psicológica) del término, o su función movilizadora en situación de actividad; muy pocos conciben las competencias como una categoría compleja, que expresa un vínculo relacional. Nuestra intención será argumentar este carácter relacional y dialéctico de las competencias, tomando como sustentación teórica al enfoque histórico-social y otras teorías afines.
Las ideas expuestas son el resultado de más de diez años de investigaciones sobre el tema, llevadas a cabo por el grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS. Muestran la viabilidad del concepto de competencias y la posibilidad de reformularlas desde el enfoque histórico-social, así como su pertinencia en situaciones de aprendizaje.

Palabras claves: competencias, enfoque histórico-social, aprendizaje

Abstract

The term "competences" has received in the last times broad publicity and various application examples. Also, it has received critical comments due mainly to its technocratic and instrumental vision. Between the arguments for this contradictory situation, the misunderstanding of its possibilities and necessity is one of the most important. Most of the authors who deals with the concept assumes an individual vision (psychological) of the term; a very few conceptualizes competences as a complex category, which suppose a relational link. Our purpose in this paper tries to advance arguments about the relational and dialectical characteristic of competences, based on the social-historical approach and other neighboring theories.
So, the ideas here exposed are the results of more than ten years of scientific research conducted by the group "Aprendizaje para el Cambio" (Learning for Change) of CIPS. It shows the theoretical viability of the concept, the possibility to reformulate into the social-historical approach, and it useful in learning situations.

Key words*: competences, social-historical approach, learning*

I-La formación por competencias

La noción de competencia, es quizás el elemento que ha exacerbado la crisis conceptual relativa al tipo de formación que exigen el profesional y el trabajador de hoy. En este sentido se abre paso al aprendizaje de competencias y saberes generales como meta básica de la formación permanente, lo que resulta bastante ajeno a la educación formal tradicional y supone una revaloración del trabajo y la experiencia como ámbitos de adquisición de competencias profesionales.

El surgimiento de la noción de competencia en el espacio laboral responde a determinados cambios sociales. Según Mertens (1996), hay cuatro campos de transformación de la empresa y la economía

capitalistas, generados en los ochenta, que lo justifican: la estrategia de crear ventajas competitivas en mercados globalizados que imponen la diferenciación de producción y mayores exigencias y complejidad a las organizaciones (de donde surge la noción de competencias clave); la complejidad adquirida por la empresa como sistema abierto que exige “capacidad de aprender”, competencia susceptible de utilizarse de manera intensa y que debe estar disponible permanentemente; la nueva forma de gestión de los recursos humanos que exige una "arquitectura social" integradora y competencias definidas conjunta y consensualmente entre la gerencia y el personal; y la relevancia de los actores sociales, de la producción y el Estado que exige a la empresa mejoras en la calidad de la capacitación (implementación de normas ISO 9000) y a los sindicatos, la decisión de intervenir sobre las tendencias restrictivas del empleo. Una de las herramientas más importantes para la gestión Integrada de los recursos humanos (1) (Hooghiemstra, 1996), que utilizan –o al menos declaran– las organizaciones modernas, es la gestión por competencias. Esta manera de administrar el capital intelectual de la organización se traduce como la gestión del conocimiento desde sus unidades básicas: las competencias como uno de los activos intelectuales e intangibles (Jiménez, 2000), y en esencia, se enfoca hacia el desarrollo y hacia lo que las personas serán capaces de hacer en el futuro. La gestión por competencias supone una mayor integración entre estrategia, sistema de trabajo y cultura organizacional, junto a un conocimiento mayor de las potencialidades de las personas y su desarrollo. La gestión por competencias es impulsada por numerosas asociaciones empresariales, profesionales y entidades gubernamentales a nivel mundial, regional y nacional.(2) Pero, ¿qué se entiende por competencias? Actualmente no hay respuesta acabada para esta interrogante, lo que obedece a circunstancias muy diversas.

En primer lugar, a pesar de la presencia cada vez más pujante de esta categoría en los ámbitos laborales y educativos, todavía son muchos sus detractores y los que niegan su pertinencia, alegando que ya existen otros términos para definir lo mismo. Las competencias resultan un concepto ampliamente usado en el habla cotidiana con múltiples significaciones. Al ser tan polisémico, facilita el acomodamiento del discurso a los propósitos de quien habla, pero también crea cierta confusión y hace difícil el entendimiento entre los que lo usan.

Al respecto Levy-Leboyer (1997), ha identificado seis grandes clasificaciones que sustentan la anfibología del término (competencia como: autoridad, capacidad, cualificación, incumbencia, suficiencia y competición). Por otra parte, pesa muchísimo el sesgo instrumentalista, tecnocrático y economicista con el que han sido tratadas las competencias, a partir de la aplicación del modelo neoliberal capitalista que manipula a las personas en su único afán de obtener ganancias a toda costa.

En el ámbito de las empresas la conceptualización de las competencias depende de múltiples variables: del enfoque respecto a la gestión del talento humano (3), del papel que se otorgue al trabajador, de la consideración que se tenga acerca de la significación del aprendizaje individual y el aprendizaje colectivo, de la concepción elaborada respecto a la organización que aprende, etc.

Ya en el plano práctico, su uso cotidiano en las prácticas pedagógicas ha sido desvirtuado. Las competencias se han tomado como “moda” (Zubiría, 2002), el concepto se ha importado desde el ámbito empresarial, por el influjo de la globalización y la internacionalización de la economía, con un nivel de estudio y análisis crítico por parte de la comunidad educativa todavía insuficiente. Muchos sistemas educativos en Iberoamérica, por ejemplo, se basan cada vez más en esta noción sin tener demasiado en cuenta sus fundamentos epistemológicos, teóricos y conceptuales (Tobón, 2009).

También las competencias constituyen una categoría transdisciplinar que no ha sido abordada bajo este carácter; de manera que hoy podemos encontrar muchas definiciones parciales elaboradas desde los preceptos de ciencias separadas por la tradición positivista en el estudio de lo social y lo humano (Zabala, 1999).

La psicología, la pedagogía, la sociología y las ciencias de la administración, entre otras, aportan miradas particulares que no logran encontrarse y que por tanto dificultan la comprensión de las

competencias como categoría válida y sobre todo limitan su valor heurístico y transformacional para el desarrollo personal, organizacional y social (Barnett, 2001).

Aunque las fuentes teóricas de la conceptualización de las competencias provienen de ámbitos del conocimiento diversos como la lingüística, la filosofía, y la sociología (4) (ver Tobón, Ibídem) el análisis que aquí se hace del término, y sus implicaciones para los procesos formativos en las organizaciones, se apoya en las elaboraciones formuladas desde la psicología –especialmente la psicología organizacional– y la educación. Mc Clelland (1973), introduce el término competencias en el ámbito de la psicología organizacional a través de sus estudios sobre motivaciones (reservó el término para referir las características que constituyen factores de éxito en el desempeño laboral y no todas las características relacionadas con el trabajo).

A partir de la década de los ochenta, y desde las ideas renovadoras sobre la inteligencia humana de Gardner (1987), Sternberg (1986), Nickerson, Perkins y Smith (1990), entre otros, y más tarde Goleman (1997), comienzan a proliferar los trabajos sobre el tema y a diversificarse los enfoques y puntos de vista sobre las competencias y su proceso formativo.

De manera que asistimos hoy a una constelación de propuestas teóricas y metodológicas un tanto difícil de sistematizar. En varios textos es posible encontrar amplios listados de definiciones sobre competencias laborales y profesionales, elaboradas por diferentes autores e instituciones nacionales de diversos países (ver, por ejemplo, Mertens, 1996; Vargas, 1999; Rojas, 1999; Preciado, 2006; Tobón, 2009), por esa razón aquí solo se comentan las ideas más sobresalientes que tales definiciones ofrecen a la comprensión de esta categoría.

En los últimos años es posible notar que la definición de competencia ha ido evolucionando desde un concepto normalizado hacia un concepto comprehensivo (Vargas, 2002). Las definiciones de competencias como conjuntos integrados por saberes, cualidades o características personales (Mc Clelland, 1973; Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993), han dado paso a otras nuevas basadas en la idea de recursos y capacidades movilizados por el sujeto en situación (Levy-Leboyer, 1997; Perrenoud, 1998; Le Boterf, 2001); no obstante, en todos los casos las competencias sirven para diferenciar a las personas más eficaces de las menos eficaces (Mc Clelland, Ibídem; Boyatzis, Ibídem; Levy-Leboyer, Ibídem).

Algunos autores insisten en que las competencias no constituyen una probabilidad de éxito en la ejecución de un puesto de trabajo, sino una capacidad real y demostrada en la práctica (Vargas, 1999; Zarifian, 1999; Tellería, 2001). Así, se acepta que una persona es competente para hacer algo cuando demuestra que lo sabe hacer, y se aclara que, aunque las competencias se organizan en torno a unidades –roles, posiciones y procesos– que constituyen en sí la estructura social del trabajo en la empresa (Gallart y Jacinto, 1995), ellas no son patrimonio del puesto de trabajo, sino atributos de la persona, del trabajador, en las que se incorporan elementos individuales y sociales en una trayectoria que en cada caso es única. Por esta razón, Zarifian (Ibídem), entiende las competencias como actos de toma de iniciativa y responsabilidad tanto a nivel individual como grupal ante una situación profesional; y Gallart y Jacinto (Ibídem), destacan la permanente modificación de las competencias y la necesidad de someterlas a la prueba de la resolución de problemas dentro de los márgenes de cierta incertidumbre y complejidad técnica.

Peculiaridades en Cuba

El tratamiento de las competencias laborales ha ido cada vez en aumento en Cuba. Si una década atrás era una novedad hoy se ha convertido en un tema de análisis bastante frecuente, aunque controversial y todavía en proceso de construcción. Su institucionalización a nivel macro lo ha favorecido. Desde 1999 el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) definió la competencia laboral como:

> el conjunto de conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y actitudes que son aplicados por el trabajador en el desempeño de su ocupación o cargo en correspondencia con el principio de Idoneidad Demostrada y los requerimientos

> técnicos productivos y de servicios, así como los de calidad, que se le exige para el adecuado desenvolvimiento de sus funciones (Resolución 21/99 del MTSS).

Esta resolución también establece el modelo de matriz de competencia laboral, necesario para implementar los procesos de capacitación y de certificación de competencias en las empresas cubanas en perfeccionamiento empresarial. También el modelo cubano para el diseño e implementación de un Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano (SGICH) se basa en las competencias laborales. Uno de los procedimientos documentados obligatorios para dicho sistema lo constituye la identificación, validación y certificación de las competencias; asimismo la Norma NC 3001:2007, establece una serie de requisitos vinculados a las competencias laborales como son que cada organización designe y constituya su comité de competencias, órgano que propone a la alta dirección de la organización todo lo relacionado con las competencias clave de la organización, las de los procesos de las actividades principales y de los cargos de dichas actividades.

También queda establecido en estos documentos que la organización deberá utilizar las competencias laborales en los procesos de selección e integración, capacitación, desarrollo y evaluación del desempeño. Sin embargo, la realidad de las organizaciones cubanas muestra que este elemento aglutinador de la NC y del SGICH (las competencias laborales) no se está expresando en la práctica cotidiana, donde aún sigue vigente el concepto de Idoneidad que data del año 1981.(5)

Como bien apunta Alhama: “Los problemas mayores que se confrontan en la actualidad, son las limitaciones con que se trabajan las competencias en la etapa de formación, y luego en la empresa, no se sigue ni complementa con un proceso de aprendizaje” (Alhama, 2004:195).

Así, el proceso de capacitación en las organizaciones cubanas, según establece la Resolución 29 del 2006 del MTSS, abarca el diagnóstico de necesidades de capacitación (DNC), plan de capacitación (superación) y evaluación de la capacitación, que muy poco tiene que ver con la formación y desarrollo de competencias. Igualmente, investigaciones realizadas por el CIPS en organizaciones cubanas (Arenas y González, 1999 y Rodríguez-Mena *et al,* 2004), “hablan de un escenario de formación con predominio del instructivismo, excesivamente técnico y habitualmente separado de la práctica y sus problemáticas cotidianas” (Rodríguez-Mena *et al*, 2008: 6).

No obstante, hay que señalar que existe un grupo de empresas que desde hace años trabajan en la implementación de las competencias (Alhama, 2008), aunque todavía no han logrado una incidencia significativa en el desarrollo organizacional. También varios Organismos de la Administración Central del Estado (OACE) han creado centros especializados en capacitar, asesorar y ofrecer consultorías en materia de formación por competencias. (6)

Consecuentemente, contamos con autores cubanos que a través de sus investigaciones profundizan en la categoría y la enriquecen. Así, por ejemplo, Julia Guach (2000), realizó una sistematización pionera sobre los modelos de gestión de competencias y su relación con la formación del profesional reflexivo. Su trabajo aporta ideas útiles para encauzar procesos de formación basados en el desarrollo de competencias desde los modelos hermenéutico-crítico y humanista.

Por su parte, Ovidio D’Angelo (2005) ha enfocado sus estudios hacia las competencias humanas generales y las competencias para la participación social, “más aplicadas a ciertos campos genéricos de la actividad humana” (D’Angelo, 2009: 21). Sus conceptualizaciones las basa en concepciones humanistas, histórico-sociales, emancipatorias y complejas y reconoce la impronta de las ideas de A. Villarini en su interpretación de las dimensiones de las competencias humanas y en específico de pensamiento. A esto le articula las dimensiones de creatividad y autonomía ampliamente desarrollados por el autor en diversas investigaciones del CIPS.

Es en esta última dimensión de análisis “más al nivel de regulación central de los procesos intencionales de las personas en sus entornos concretos de vida” (Ibídem: 25), donde se encuentran los mayores puntos de contacto con la propuesta de esta tesis sobre competencias para la autorregulación del aprendizaje.

Ya en el ámbito laboral, Armando Cuesta, trata las competencias laborales a partir del desarrollo del "Modelo de Gestión de Recursos Humanos de Diagnóstico, Proyección y Control de gestión", al que denomina Modelo GRH DPC (Cuesta, 2005: 27). En dicho modelo se señala la centralidad de la persona, su educación y desarrollo como fin del modelo, nunca el medio.

Este autor asume la definición de competencias desarrollada por Boyatzis donde el énfasis está en lo personal. También aporta una clasificación de las competencias en primarias o básicas (asentadas en aptitudes, actitudes y rasgos de personalidad) y secundarias o complejas (comprenden varias competencias primarias).

Mayki Díaz, aborda las competencias profesionales desde el enfoque de la metodología del Assessment Center (AC) (Zedec, 1986; Fowler, 1993; Byham, 1996). Sin embargo, a la hora de definirlas, se desmarca de la concepción comportamental que asume el AC para comprenderlas como un concepto relacional, que se expresa en la relación de la persona con el trabajo (ver la posición ya comentada de Levy-Leboyer) lo que resulta más congruente con su intención de entenderlas dentro del proceso más amplio de la Gestión del Potencial Humano de la Organización (Díaz, 2004).

Otro elemento interesante del análisis que hace Díaz de las competencias laborales es el vínculo que establece entre competencias y desarrollo, y su lectura desde el concepto de ZDP de L.S.Vygotski. Así aparecen cada año un número creciente de trabajos que abordan distintas aristas del tratamiento de las competencias laborales, ya sea en sus procesos de identificación, formación o evaluación (Alemán, 2003; Álvarez, 2004; Ferrer, 2004; Guerra, 2004; Crespo, 2005; Moré, 2005; Fleitas, 2005; Alonso, 2005; López, 2005; Pérez, 2006; Rodríguez, 2006; Carreño, 2007, Hernández, 2007).

También en el contexto educativo hay varios trabajos que, desde la óptica de los procesos formativos, aportan conceptualizaciones y modos de concebir los currículos para el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes (ver Castellanos, B. *et al,* 2002; Fernández, Castellanos y Llivina, 2005; Parra, 2005) y de los estudiantes que se forman en institutos politécnicos, escuelas de oficios y universidades (ver González, 2002; Abreu, 2003; Salas 2005; Cejas, 2005; Pérez, 2006).

De otra parte, Kenia Lorenzo se ocupa del estudio de un tipo peculiar de competencia (la competencia social) y el proceso de su formación en edades escolares. Las conceptualizaciones que elabora al respecto se basan en las ideas de Vygotski, a partir de las cuales resalta el carácter relacional de la competencia social como "conexión entre los logros evolutivos del escolar y sus potencialidades con la situación de interacción social que lo moviliza" (Lorenzo, 2008:128).

En general, en los autores cubanos que definen las competencias, existe una tendencia a concebirlas desde un enfoque personológico-humanista, como configuraciones psicológicas que permiten una integración de sus componentes y la regulación de los procesos en acción (ver las definiciones de Ovidio D'Angelo, Viviana González, Ana María Fernández, Beatriz Castellanos e Israel Núñez).

El análisis más interdisciplinar todavía es una aspiración no lograda. Por otra parte, es importante aclarar que en los ámbitos académicos, educativos y profesionales no existe consenso sobre la pertinencia del uso de la categoría competencia.

En varios foros de debate (7) se entablan discusiones acaloradas entre los partidarios de su conveniencia o no. Al respecto, resulta muy ilustrativo el artículo de Fernández, Castellanos y Llivina (2003), que invita a una reflexión desde la psicología en torno a la relación entre competencias y capacidades; los autores valoran de modo positivo la emergencia del concepto competencias y alertan sobre la necesidad de incorporarlo de manera adecuada a nuestros referentes teóricos.

También autores ya reconocidos están reconsiderando la adecuación del término competencias "debido a la confusión semántica y al predominio de las posiciones instrumentalistas y cognitivas del *main-stream* en el tema" (D' Angelo, 2011: 1) (8)

II-La formación por competencias como emergente de la relación entre las personas, su

entorno y la actividad que realizan.

La mayoría de los autores referidos enfatizan ya sea la visión individual –psicológica del término competencias, o su función movilizadora en situación de actividad; pero muy pocos la conciben como una categoría relacional. La intención (9) de este epígrafe será argumentar este carácter relacional y dialéctico de las competencias, tomando como sustentación teórica el enfoque histórico-social y otras teorías afines.

El término competencia intenta captar la realidad cambiante y dialéctica que es la relación entre la persona y su mundo. La competencia es un emergente que nace de un encuentro y que no está prefijado de manera absoluta ni en un sujeto ni en un rol o puesto de trabajo profesional. Las competencias son simultáneamente exigencias de una actividad profesional y cualidades de las personas que se realizan y concretan en esta actividad o en sus productos. (Corral, 2006)

Las competencias humanas son muchos más abiertas y flexibles que las habilidades, entendidas como destrezas para ejecutar adecuadamente alguna actividad; los hábitos, distinguibles por la automatización de las acciones; o las capacidades, como potencialidades para actuar con relativa independencia de los contextos.

Las competencias engloban a estos y otros muchos recursos que las personas poseen, que pudieran ser del dominio personal en el momento de realización de la actividad o construidos durante el propio proceso a través de la interacción y la comunicación con otros, ya sea directamente o por mediación de las herramientas culturales que los vehiculizan. Las competencias se mueven en el amplio diapasón que establecen los polos de lo latente y lo manifiesto: potencialidad-ejecución, posibilidad-realidad, virtualidad-actualidad (Lévy, 1999).

Por ello resulta difícil prefijarlas y exigen siempre un análisis dinámico de la interacción que producen las múltiples variables en juego: la persona en actividad (y aprendizaje) el contexto o situación de aprendizaje y los requerimientos que la propia actividad plantea. De hecho las competencias siempre se están formando y perfeccionando, son en sí mismas aprendizajes. Es así que Stroobants (1994), insiste en que más que como un producto, las competencias deben ser consideradas como un proceso de habilitación.

Las competencias tienen una relación profundamente dinámica con los saberes, pues continuamente se cruzan en sus perspectivas y modos de desarrollo y formación. Los saberes no contemplan solo un conocimiento elaborado con una intención, sino un conocimiento que lleva implícito un sentido personal, una valoración propia, que puede ser explicitado de formas distintas porque es dominado por la persona. Ellos aparecen como sustento de las competencias, están en el eje de su definición, pues a ellas las caracteriza una integración de conocimientos, aptitudes, valores, que de algún modo se sintetizan en los saberes una vez que son traducidos en acciones concretas.

Es así que las competencias surgen, en un primer plano, como resultado de la construcción y negociación de saberes a través de la interacción entre aprendices; son el resultado de la aplicación de saberes en situaciones específicas (situaciones de aprendizaje en este caso) que demandan la expresión de esos saberes, no solo individuales, sino de todos los integrantes de la comunidad. Pero, la formación de nuevas competencias y su perfeccionamiento, lleva consigo un proceso de enriquecimiento continuo de tales saberes en la comunidad; es precisamente la negociación de saberes, la construcción de otros nuevos, el cambio, complejización y mejoramiento de estos, lo que permite el desarrollo de las competencias para aprender.

De esta manera, las competencias no constituyen saberes individuales, ni siquiera la sumatoria o la negociación de saberes grupales, ellas constituyen la “actualización” de tales saberes en situaciones de aprendizaje que demandan a la comunidad y a sus miembros su puesta en marcha al ejecutar acciones concretas de aprendizaje.

La actualización como proceso emergente (Lévy, Ibídem) permite a la persona competente encontrar soluciones nuevas a las situaciones o problemas que se le presentan y construyen en su práctica

cotidiana. En ese sentido actualizar es un estadio elevado en el comportamiento competente, pues implica algo más que ejecutar un potencial o hacer real lo que aparecía como posible. La actualización es en esencia una creación, la ejecución de actos no prefijados en parte alguna, la invención de formas de hacer y el empleo inteligente de los saberes, a partir de las configuraciones dinámicas de tendencias, coerciones, fuerzas y finalidades que movilizan la acción (virtualización), que una vez actualizadas adquieren nuevas significaciones, expresadas en la transformación de ideas, la confección e innovación de instrumentos, la elaboración de nuevos estilos y estrategias de actuación; en fin, la producción de cualidades nuevas.

En palabras de Le Boterf (1997) las competencias no son ellas mismas recursos en la forma de saber actuar, saber hacer o actitudes, más bien movilizan, integran y orquestan tales recursos. Esa movilización solo es pertinente en una situación, y cada situación es singular, aunque pueda tratársela en analogía con otras ya encontradas. De hecho, la competencia se traduce en una operación en la cual la misma manifestación del saber, o de una habilidad, modifica la organización mental que la preside. Igualmente hay que aceptar que toda competencia es reconocida y afirmada por un tercero; por tanto, ser competente al nivel de un estándar no es un fenómeno individual, sino social. (Wittorski, 1997)

El contexto social es entonces, espacio generador y de expresión de las competencias, pues toda competencia requiere el sustento en alguna comunidad de praxis y la participación en redes sociales por donde circulan los saberes, lo que supone una evaluación constante de los contextos como posibles fuentes de recursos (Corral, 2006).

Las competencias tienen una existencia virtual en estas redes de circulación y si logran actualizarse como dominio personal y perfeccionarse de continuo es gracias al carácter social de los aprendizajes y a la dinámica relacional intersubjetiva que permite a las personas comunicarse, cooperar y manejar los símbolos culturales, construidos social e históricamente.

Cuando la intención es, como en este caso, organizar procesos formativos basados en la gestión de competencias, para poder penetrar este vasto campo de producción científica se requiere desbrozar el camino. En este sentido son elocuentes las sugerencias del sociólogo Philippe Perrenoud (1998), a fin de sortear las pistas falsas sobre la comprensión de las competencias y su formación. En primer lugar, evitar la asimilación de las competencias a los objetivos de aprendizaje, con ello se superan las taxonomías interminables y los fraccionamientos innecesarios e inconsecuentes; luego, vencer la oposición competencia-desempeño, pues su única virtud radica en distinguir posibles disposiciones para su actualización sin decir nada acerca de su naturaleza ontológica; y por último, evadir la tentación de entender la competencia como facultad genérica, como potencialidad de todo el espíritu humano, y reconocer así el papel central del aprendizaje, pues las competencias son adquisiciones, aprendizajes construidos, no potencialidades de la especie.

Siguiendo esta última idea resulta interesante la definición de competencia laboral elaborada por POLFORM/OIT donde el aprendizaje resulta una categoría clave:

> La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene no solo a través de la instrucción, sino también y en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo (Ducci, 1997: 20).

La idea de la construcción es resaltada por Le Boterf cuando dice que “la persona competente es la que sabe construir a tiempo competencias pertinentes para gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas” (Le Boterf, 1997: 43). También Meirieu (1997), destaca que adquirir una competencia significa aprender a hacer lo que no se sabe, haciéndolo y Tardif acertadamente insiste en que “la competencia debe constituir uno de los principios organizadores de la formación” (Tardif, 1999: 19).

Para Vargas (2002), desde una concepción dinámica, las competencias son adquisiciones –ya sea a través de la educación, experiencia, vida cotidiana– que se movilizan y se desarrollan día a día y no

pueden explicarse y demostrarse independientemente de un contexto. Todas estas ideas constituyen argumentos válidos para comprender que las competencias, cuando son objetivadas y acontecen en el transcurso de la actividad, se expresan en acciones que permiten articular los recursos que las personas dominan para garantizar un mejor desempeño en la actividad que realizan, así como también orientar, guiar y evaluar la eficacia misma de las acciones que las personas ejecutan. Igualmente, ofrecen una serie de recomendaciones o alertas a la hora de diseñar y conducir procesos formativos en las organizaciones.

Al respecto de esta última afirmación y de acuerdo con Rojas (1999), se exige: flexibilizar los modos de concebir tanto la génesis como el uso del conocimiento; establecer una relación más dinámica entre saberes y desempeño, es decir, entre el imperativo de crear valor agregado en una actividad y el conjunto de saberes disciplinares y profesionales que denotan la capacidad de un individuo de resolver cotidianamente problemas y situaciones imprevisibles; reconocer que el nudo de la competencias está en las aptitudes para cambiar y en la capacidad para al mismo tiempo evaluar y valorizar el propio cambio; emplear la ciencia-acción como vehículo esencial en el desarrollo del profesional reflexivo.

Aunque las competencias se asientan en las propias aptitudes personales, en realidad son el resultado de un largo proceso de formación y desarrollo que tiene su origen en la interacción con los otros, pues se sabe que todo lo que psicológicamente nos identifica estuvo primero en la relación social, en la intersubjetividad. Se trata de comprender cómo las personas construyen sentidos personales de lo que aprenden, y cómo los usan en el vínculo entre lo que el puesto laboral exige y lo que la persona desea.

Por ello, la formación de competencias para aprender mejor y para desplegar destrezas que posibiliten por ejemplo; manejar conflictos, tomar decisiones y resolver problemas, depende –en gran medida– del modo en que se produce la inserción de la persona en las diferentes redes de interacción social de las que forma parte y de las herramientas disponibles en esas redes (incluyendo las propias).

El tipo y la calidad de la interacción, así como sus contenidos, determinarán la creación o no de zonas de desarrollo próximo que marcarán la tendencia del desarrollo futuro de las personas. Las relaciones que estimulan la interacción mutua, la comunicación plena, la cooperación, y la colaboración para la co-construcción de sentidos, son las que viabilizan el surgimiento de espacios potenciadores de desarrollo.

Conclusiones

Se hace evidente que la formación basada en competencias constituye hoy un asunto trascendental para el funcionamiento y desarrollo de las organizaciones.

La profusión de enfoques teóricos y de herramientas metodológicas y prácticas para su estudio, tanto a nivel internacional como nacional, obliga a un análisis crítico y cauteloso para ajustarlos a las demandas reales de la sociedad que construimos bajo la impronta del nuevo modelo económico. Existe consenso en la necesidad de cambiar los modos de gestionar todos los recursos en las organizaciones; el reto está en crear conocimiento y saber gestionarlo en bien de la sociedad.

Esto significa que el desarrollo tecnológico no puede ser concebido al margen del progreso social. Se impone emplearlo como herramienta para enfrentar la desigualdad y la marginación, como generador de equidad en complemento de la competitividad, lo que exige concebir la educación y el trabajo como ámbitos integrados y potenciadores de tales efectos y reconocer el papel relevante de la formación y el aprendizaje en las organizaciones.

Una idea esencial determina entonces el desarrollo de la empresa y el cambio hacia una organización cada vez más eficaz y humana: la apertura al saber obrero, al saber de las personas que protagonizan la vida empresarial, a la construcción sistemática de ese saber desde el espacio mismo de trabajo. Para ello es necesario que el trabajador, como aprendiz permanente, logre identificar y

aprenda a concientizar sus procesos de trabajo, para regularlos y valorar su propia actuación, cuestión que supone la apropiación de competencias claves que permiten su desempeño.

En materia de gestión del conocimiento, se puede afirmar que disponer de personas y equipos calificados es condición necesaria pero no suficiente para que una organización pueda generar y utilizar el conocimiento mejor que otras. Para lograr que la organización aprenda es necesario desarrollar mecanismos de captación, almacenamiento, interpretación, transmisión, evaluación y creación del conocimiento que permitan aprovechar al máximo el aprendizaje que se da a nivel de las personas (aprendices autorregulados preparados para intervenir en situaciones cambiantes) y de los equipos de trabajo (comunidades de aprendizaje diseñadas para la gestión colectiva del aprendizaje).

Las competencias constituyen un emergente de la flexibilidad de los sistemas y las relaciones sociales. Ellas facilitan el desarrollo de una verdadera formación integral puesto que engloban todas las dimensiones del ser humano, ofrecen un punto de referencia más ajustado a la intención de organizar situaciones de aprendizaje con sentido para los que se forman tanto en la escuela como en el trabajo. Entender e incorporar las sustantivas transformaciones que implica el modelo de formación por competencias, hará posible mejorar los procesos formativos; pero ello requiere una permanente actitud crítica y reflexiva ante los dilemas aún no resueltos.

Para Cuba, ello supone asumirlas con carácter transdisciplinar y articuladas en los procesos de formación continua que conectan la escuela y el trabajo; emplearlas como verdadera herramienta de desarrollo organizacional más allá de su definición formal en los documentos que sirven de base al perfeccionamiento del sistema empresarial cubano, respetando el carácter socialista de este que no puede aceptarlas como modelo de exclusión; dejar de asumirlas como una prerrogativa de dirigentes, técnicos y especialistas de recursos humanos para involucrar a los verdaderos protagonistas: los trabajadores (personas que aprenden).

Bibliografía

Abreu, (2003): “Un modelo de la pedagogía de la educación técnica y profesional en Cuba;” Tesis en opción al grado de doctor en ciencias pedagógicas; La Habana: ISPETF.

Alemán, L. M. (2003): Propuesta metodológica para la conformación de los perfiles de competencias en el Ministerio del Interior. Tesis de maestría en Comportamiento directivo y Desarrollo organizacional. La Habana: Facultad de Psicología, U.H.

Alhama, R. (2004): “Dimensión social del perfeccionamiento empresarial”; En A; J; Pérez (compilador) *Participación social en Cuba.* La Habana: CIPS. (pp. 183-197).

_____. (2008): *Capital Humano. Autorrealización y reconocimiento social.* La Habana:Ciencias Sociales.

Alonso, F. (2005): “El enfoque constructivista de identificación de las competencias laborales;” En *Crecemos, Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento,* San Juan, Puerto Rico, año 7, no. 1, pp. 52 – 54.

Álvarez, M. (2004): Identificación de competencias laborales del Especialista en Psicología de la Empresa de Construcciones de la Industria Eléctrica. Tesis de maestría en Psicología Laboral y de las organizaciones. La Habana: Facultad de Piscología, U.H.

Arenas, P. y J. C. González (1999): Cambio humano. Una estrategia de transformación organizacional (resultado de investigación) La Habana: CIPS.

Barnett, R. (2001): Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Boyatzis, R. (1982): *The Competent Manager. A Model for Effective Performance.* New York: John Willey & Sons, INC.

Byham, W. (1996): What is Assessment Center? The Assessment Center Method, Applications and Technologies. Disponible en htpp//www.assessmentcenters.org/pages/article.htm (consultado 10/04/10)

Carreño, I. (2007): El perfil de competencias del puesto Especialista en Recursos Humanos de Unidades Comerciales de CUBALSE en Camagüey. Tesis de maestría en Psicología Laboral y de las Organizaciones. La Habana: Facultad de Psicología, U.H.

Castellanos, B.; A. M. Fernández.; M. Llivina.; T. Miranda y V. Páez. (2002): La formación de la competencia investigativa: un reto permanente de la profesionalización pedagógica. La Habana: Colección Proyectos. Centro de Estudios Educacionales, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Cejas, E. (2005): "La formación por competencias laborales: proyecto de diseño curricular para el técnico en farmacia industrial"; Tesis en opción al grado de doctor en ciencias pedagógicas. La Habana: ISPEJV.

Chiavenato, I. (2002): *Gestión del Talento Humano*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.

Corral, R. (2006): "El currículo docente basado en competencias" En *Caudales 2006*. La Habana: CIP

Crespo, M. (2005): Programa de evaluación y estimulación del desarrollo de competencias directivas desde el Enfoque de Gestión del Potencial Humano de la Organización. Tesis de maestría en Piscología Laboral y de las organizaciones. La Habana: Facultad de Psicología, U.H.

Cuesta, A. (2005): *Tecnología de Gestión de Recursos Humanos.* La Habana: Academia.

D´Angelo, O. (2005): "Formación por competencias, complejidad y desafíos de la educación histórico-cultural, humanista y crítica"; En *Crecemos, Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento,* San Juan, Puerto Rico, año 7, no. 1, pp. 8-13.

_____. (2009): "Competencias para la participación social. Apuestas en los nuevos contextos sociales"; En *Crecemos. Revista hispanoamericana de desarrollo humano y pensamiento,* San Juan, año XI, no. 1 y 2, mayo de 2009, pp. 20-26.

_____. (2011): "Perspectiva socio-histórico-cultural, humanista-crítica y compleja en la formación de competencias humanas; Retos y problemas"; En *Caudales 2011* (Publicación digital del CIPS). La Habana: Ciencias Sociales.

Díaz, M. (2004): La Gestión del Potencial Humano en las Organizaciones. Una propuesta metodológica desde la Psicología. Tesis de doctorado. La Habana: Facultad de Psicología, U.H.

Ducci, M. A. (1997): "El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional"; En CINTERFOR/OIT (1997) *Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas.* México: Cinterfor/OIT. (pp. 15-26).

Fernández, A. M.; B. Castellanos y M. Llivina. (2003): De las Capacidades a las Competencias: una reflexión teórica desde la Psicología. La Habana: Centro de Estudios Educacionales, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

_____. (2005): "La competencia para la comunicación en contextos educativos"; En *Crecemos, Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento,* San Juan, Puerto Rico, año 7, no. 1, pp. 13-17.

Ferrer, G. (2004): Dinámica de la Formación de Competencias Laborales en Jefes de Instalación SEPSA Camagüey. Tesis de maestría en Psicología Laboral y de las Organizaciones. La Habana: Facultad de Piscología, UH.

Fleitas, S. (2005): "La formación sustento esencial de la gestión por competencias"; En *Crecemos, Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento,* San Juan, Puerto Rico, año 7, no. 1, pp. 47-51.

Fowler, (1993): "Cómo planificar un Assessment Center? *Revista Capital Humano,* no. 45, pp. 47.

Gallart, M, A. y C. Jacinto (1995): "Competencias laborales: Tema clave en la articulación educación trabajo"; En *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo,* año 6, no.2, Buenos Aires: CIID-CENEP.

Gardner, H. (1987): *Arte, mente y cerebro.* Buenos Aires: Paidós.

Goleman, D. (1997): *La inteligencia emocional.* Buenos Aires: Javier Vergara Editor S. A.

González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior.* vol. XXII, no.1, pp. 45-54.

Guach, J. (2000): La formación basada en competencias y sus implicaciones para el desarrollo profesional reflexivo. Tesis de maestría en Psicología educativa. La Habana: Facultad de Psicología, U.H.

Guerra, Y.O. (2004): El SGC XXI. Un sistema para la gestión de la capacitación en las organizaciones. Tesis de maestría en Psicología Laboral y de las Organizaciones. La Habana: Facultad de Piscología, UH.

Hernández, M. I. (2007): Gestión por competencias. Una opción para el centro de atención telefónica "Águila y Dragones" de TS!. Tesis de maestría en Piscología Laboral y de las Organizaciones. La Habana: Facultad de Psicología, U.H.

Hooghiemstra, T. (1996): "Gestión integrada de recursos humanos"; En Dalziel, M; M.; J. C. Cubeiro y G. Fernández (eds.) *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos.* Bilbao: Deusto (pp. 17-45)

ISO 9000 (2000): Sistemas de gestión de calidad. Fundamentos y vocabulario.

ISO 9001 (2000): Sistemas de gestión de calidad. Requisitos.

Jiménez, A. (2000): "Las competencias y el capital intelectual: La manera de gestionar personas en la era del conocimiento"; En *Revista Club Intelect.*

Le Boterf, G. (2001): *Ingeniería de las competencias.* Barcelona: Gestión 2000.

Lévy, P. (1999): *O que é o virtual?* São Pablo: Editora 34 Ltda.

Levy-Leboyer, C. (1997): *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas.* Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

López, M. (2005): "Las competencias en la gestión de la calidad de la capacitación"; En *Crecemos, Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento,* San Juan, Puerto Rico, año 7, no. 1, pp. 55-61.

Lorenzo, K. (2008): "El enfoque histórico cultural del desarrollo y sus contribuciones al estudio de la competencia social en la edad escolar"; En G; Fariñas y L; Coelho (orgs.) *Cadernos ECOS: Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano,* vol. II. São Paulo: Terceira Margem Editora.

Mc Clelland, D. C. (1973): "Testing for competence rather than for intelligence"; *American Psychologist,* 28, pp. 1-14.

Meirieu, P. (1997): *Apprendre... oui, mais comment,* Paris: ESF éditeur.

Mertens, L. (1996): *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos,* Montevideo: Cinterfor/OIT

Moré, E. (2005): "La formación de competencias en la empresa; Modelo de formación de competencias organizacionales (forcor)"; En *Crecemos, Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento,* San Juan, Puerto Rico, año 7, no. 1, pp. 43- 46.

MTSS (1999): Resolución no. 21/1999 del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, "Capacitación en las empresas en perfeccionamiento empresarial"; La Habana: MTSS

MTSS (2006): Resolución no. 29/2006 del Ministro de Trabajo y Seguridad Social, "Reglamento para la Planificación, Organización, Ejecución y Control del Trabajo de la Capacitación y Desarrollo de los Recursos Humanos, en las Entidades Laborales"; La Habana: MTSS

Nikerson, R.; D. Perkins y E. Smith. (1990): *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual.* Barcelona: Paidós.

Núñez, I. (2012): "Enfoque de Formación por Competencias del profesional de la información del siglo XXI"; Conferencia en el Primer Congreso GID 2012 Gestión para la Información y la Documentación.

Capital Humano, Innovación y Calidad: un momento para el cambio. Santiago de Cali, noviembre 7 al 9 de 2012. Disponible en: http://www.icesi.edu.co/eventos/index.php/gid/2012/paper/view/963/111 (Consultado: 02/02/13).

Parra, I. (2005): "La competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial;" En *Crecemos, Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento,* San Juan, Puerto Rico, año 7, no. 1, pp. 18-23.

PCC (2011): *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución.* Aprobados en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba. La Habana: PCC

Pérez, R. J. (2006): "Modelo del perfil de los cargos por competencias laborales del técnico medio en construcción civil para el mejoramiento de la formación y la eficiencia en el trabajo"; Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. La Habana: ISPEJV

Perrenoud, P. (1998): *Construire des compétences dés l´école.* Paris: ESF éditeur.

Preciado, A. C. (2006): *Modelo de evaluación por competencias laborales.* México: Universidad Panamericana. Publicaciones Cruz O., S.A.

Recuero, C; (2002): "Mitos y realidades de la gestión de las personas en las organizaciones", *Capital Humano,* 152, pp. 28-32.

Rodríguez, A. J. (2006): La selección basada en competencias: Una necesidad de las empresas para mantenerse competitivas. Tesis de maestría en Comportamiento directivo y Desarrollo organizacional. La Habana: Facultad de Psicología, U.H.

Rodríguez-Mena, M; I, García; R, Corral, C, Lago. (2004): *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje.* La Habana: Prensa Latina.

Rojas, E. (1999): *El saber obrero y la innovación en la empresa. Las competencias y las calificaciones laborales,* Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo CINTERFOR

Salas, M. E. (2005): "Recomendaciones metodológicas desde una óptica constructivista para la formación de competencias investigativas;" En *Crecemos, Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento,* San Juan, Puerto Rico, año 7, no. 1, pp. 30-33.

Spencer, L. y S. Spencer. (1993): *Competence at work, models for superior performance.* New York: John Wiley & Sons, Inc.

Sternberg, R. (1986): *Intelligence Applied. Orlando,* Florida: Harcourt Brace Jovanovich, Publisher.

Stroobants, M. (1994): "La visibilité des competences"; En: Ropé; F. y L. *Tanguy Savoirs et competences.* París: L'Harmattan, Logiques Sociales;

Tardif, J. (1996): "Le développement des compétences analysé á travers la formation de professionnels"; En Meirieu, Ph ; M. Develay ; C. Durand y Y. Mariani. (dir) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue.* Lyon: CRDP (pp.31-46)

Tellería, J; (2001): "Las competencias laborales: una nueva dinámica para la formación en la empresa;" *Apuntes,* no. 5, EAHT, pp. 18-25.

Tobón, S. (2009): *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica,* Bogotá: Ecoe ediciones.

Tobón, S.; J. A. García; N. M. López y B. Fernández. (2012): *Estrategias didácticas para la formación de competencias,* Bogotá: Ecoe ediciones.

Vargas, F. (2002): *Competencias en la Formación y Competencias en la Gestión del Talento Humano. Convergencias y Desafíos.* Montevideo. Cinterfor/OIT.

Wittorski, R. (1997): *Analyse du travail et production de compétences collectives,* Paris: L´Harmattan.

Zabala, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad.* Barcelona: GRAÓ

Zarifian, P. (1999): *El modelo de competencias y los sistemas productivos. Papeles de la Oficina Técnica, 8.* Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Zedec, Sh. (1986): "A Process Analysis of the Assessment Center Method"; In: *Research in Organizational Behavior.* London: JAI Press Inc. (pp. 257-296)

Notas

1. Chiavenato (2002) Recuero (2002) y Vargas (2002) prefieren la denominación de Gestión del Talento Humano
2. Por ejemplo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Centro Interamericano de Investigación sobre Formación Profesional (CINTERFORM), el National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) del Reino Unido, la Asociación de Empresarios Directivos de Personal de España (AEDIPE) y el Consejo Nacional de Certificación de Competencias de México (CONOCER) entre otras tantas.
3. Según Mertens (1996) se reconocen al menos tres enfoques prominentes: Funcionalista, Conductista y Constructivista. Guach (2000) agrega a estos el Hermenéutico-Crítico y el Humanista. Tobón *et al* (2012) desarrolla el enfoque sistémico complejo.
4. En estos ámbitos se señalan la competencia lingüística (Chomsky, 1970) la competencia comunicativa (Hymes, 1980) los juegos de lenguaje en las competencias (Wittgenstein, 1988) la competencia interactiva (Habermas, 1989), entre otras.
5. Establecido por Resolución 765/1981 del Comité Estatal del Trabajo y Seguridad Social, reafirmado por la Resolución 18/1990 del propio CETSS, la Resolución 12/1998 del MTSS y más recientemente por los Lineamientos aprobados en el VI Congreso del PCC.
6. Como GECYT, GESTA, FORDES, FORMATUR, INSTEC, por citar algunos de los más reconocidos.
7. Por ejemplo, los encuentros y seminarios de la Cátedra Vygotski de la Universidad de La Habana. También el Taller de trabajo "Formación basada en competencias. Nuevos paradigmas", organizado en mayo de 2004 por el CIPS y la OFDP-C, que aparece reseñado en la sección de Debates del no. del 2005 de la revista *Crecemos* (pp.62-67) ilustra esta idea.
8. D'Angelo, en el artículo citado, propone una nueva denominación para las competencias humanas generales y profesionales como Potencialidades Realizadoras Integradoras y Desarrolladoras (PRID)
9. Muchas de las ideas aquí expuestas han sido discutidas en el Grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS durante nuestras investigaciones y los cursos ofrecidos, por lo que pueden considerarse en el mejor sentido del término una construcción colectiva. Se agradece a Ivet García todas sus apreciaciones al respecto.

SISTEMA DE DIAGNÓSTICO DINÁMICO PARA LA ATENCIÓN A LAS POTENCIALIDADES DE APRENDIZAJE EN ADOLESCENTES DE SÉPTIMO GRADO

Carmen Luz López Miari
Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas

Resumen

En este trabajo se muestra cómo utilizar la evaluación dinámica propuesta por Lev S.Vygotski para brindar la atención educativa que necesitan los adolescentes, y realizar de forma paralela la *identificación* de las potencialidades de aprendizaje junto a los procesos afectivos y psicosociales que las incentivan o las frenan, la *estimulación* cognitiva a partir del desafío que constituyen las propias tareas diagnósticas y la *orientación* psicológica que reciben estos sujetos en la interacción con el mediador.

Las tareas diagnósticas elaboradas combinan la evaluación de contenidos curriculares con el diagnóstico de capacidades intelectuales generales para determinar discrepancias entre altas potencialidades y un rendimiento académico por debajo de estas así como las causas multifactoriales que las provocan.

Palabras claves: evaluación dinámica, identificación de potencialidades, estimulación cognitiva, estimulación psicológica.

Abstract

This presentation shows how to use the dynamic assessment proposed by Lev S.Vygotski, particularly to provide educative attention to teenagers, and at the same time identify the potentialities for learning linked to the affective and psychosocial processes that enhance or slow them up; the cognitive stimulation is carried out using challenging task; and the psychological orientation provided by interaction with the mediator.

These diagnostic tasks match curricular contents´ evaluation with the diagnostic of general intellectual capacities to determine likely discrepancies related to high potentialities and low academic achievement, as well as its multi-factorial causes.

***Key words**: dynamic assessment, potentialities identification, cognitive stimulation, psychological stimulation.*

Introducción

La atención a las necesidades educativas y a las diferencias entre los estudiantes es un reto ya formulado por la UNESCO a la Educación para el siglo XXI y por el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) que señala como uno de sus principios que: … la igualdad de oportunidades no significa tratar a todos por igual, sino proporcionar a cada uno lo que necesita para potenciar al máximo sus posibilidades y su identidad (UNESCO, 2002)

El punto de partida para la organización de un proceso educativo que tenga en cuenta las necesidades de los infantes, adolescentes y jóvenes debe ser el diagnóstico de sus potencialidades de aprendizaje y de los procesos y cualidades psicológicas que las incentivan o las frenan.

En las instituciones escolares cubanas se realiza el llamado diagnóstico pedagógico integral que forma parte de la evaluación pedagógica general de cada estudiante. Este diagnóstico tiene tres

momentos: la caracterización psicopedagógica, el pronóstico de desarrollo y la estrategia de intervención formativa.

La caracterización psicopedagógica la realiza el docente como parte de su función investigativa a partir de métodos como la observación, la entrevista a los familiares, el uso de algunas técnicas proyectivas y sobre todo mediante el análisis de los productos de la actividad. Los resultados permiten al maestro realizar un pronóstico del desarrollo individual y grupal y proyectar la estrategia de intervención formativa. Todo este proceso es recogido en el expediente acumulativo del escolar, documento que acompaña al alumno durante su vida escolar.

El diagnóstico pedagógico ha sido tema de análisis en los Seminarios Nacionales para Educadores (Seminarios de orientación a los educadores que se realizan en Cuba periódicamente dirigidos por el Ministerio de Educación) donde se plantean en general los siguientes requisitos y características que debe tener para que contribuya al mejoramiento de la calidad del aprendizaje y al desarrollo integral de la personalidad:

1. Tener carácter descriptivo, preciso, orientado, transformador e integral.

2. Contribuir a resolver los problemas del aprendizaje utilizando la información que ofrece y propiciar estrategias que lo permitan.

3. No limitarse a clasificar a los estudiantes del grupo en los que saben o en los que no saben.

4. Profundizar en las causas de las dificultades del aprendizaje y ofrecer las ayudas y estimulación que precisa cada alumno.

5. Trabajar en la exploración de la zona de desarrollo próximo. (MINED, 2005)

En la práctica educativa cubana se ha trabajado con énfasis el diagnóstico pedagógico integral en todos los niveles de enseñanza. En las enseñanzas primaria y secundaria básica se realiza el proceso de entrega pedagógica en el que los maestros reciben los resultados evaluativos de quienes los anteceden y analizan en conjunto las causas de las dificultades buscando cuáles pueden ser las mejores estrategias a seguir. Sin embargo, el diagnóstico y la evaluación en general se realizan con un sistema de medición estático que comprueba solo el desarrollo alcanzado y no facilita la identificación de las potencialidades de aprendizaje ni el trabajo con la *zona de desarrollo próximo.*

El estudio del concepto vygoskiano de zona de desarrollo próximo ha sido realizado en Cuba con sistematicidad por destacados autores como Guillermo Arias, Roberto Corral, Gloria Fariñas, Alberto Labarrere, Raquel Bermúdez, Lorenzo Pérez, Josefina López, Svetlana Akudovich, Ana María Siverio, Pilar Rico, entre otros; pero su operacionalización se ha realizado básicamente y solo de manera experimental, en el área de la educación preescolar, primaria y especial. Se encuentran algunas experiencias también en la educación superior por lo que el nivel de enseñanza menos favorecido en este sentido, es el de secundaria básica.

Sin embargo las edades que corresponden al nivel de secundaria básica, (de 12 a 14 años aproximadamente), que se incluyen en el período llamado adolescencia, tienen una riqueza psicológica especial que favorece la identificación de potencialidades de aprendizaje y su atención. Entre otros rasgos favorecedores se distinguen; que el adolescente ya puede realizar operaciones mentales a un nivel abstracto, tiene mayor facilidad para prestarle atención a sus propias operaciones mentales, sus intereses cognoscitivos son variados y sobre todo que en este período se desarrolla la autovaloración como nueva formación, lo que favorece la autorregulación del aprendizaje.

La importancia del trabajo con la zona de desarrollo próximo va más allá de la identificación de las potencialidades que emergen en la interacción maestro-alumno. Es en ese proceso donde el aprendiz se apropia de las formas superiores de comportamiento y afloran procesos cognitivos, motivacionales y socioafectivos que pueden incentivar o frenar el aprendizaje.

La atención simultánea que se puede dar a los procesos afectivos y cognitivos es un valor agregado del trabajo con la zona de desarrollo próximo, mucho más "si la relación con el otro logra penetrar el sistema de evolución organísmica y añadir algo nuevo, no determinado por el desarrollo natural" (Corral, 2001). En este sentido se necesita explorar más la efectividad que puede lograrse en el aprendizaje mediante la interacción que se produce al aplicar pruebas dinámicas que exploren procesos cognitivos y afectivos.

La naturaleza de la evaluación dinámica, que se detalla más adelante en este documento, es el procedimiento por excelencia para realizar la atención educativa que necesitan los estudiantes, en especial los de altas potencialidades, pues permite realizar de forma paralela la *identificación* de estas potencialidades intelectuales y de los procesos afectivos y psicosociales que las incentivan o las frenan, la *estimulación* cognitiva a partir del desafío que constituyen las propias tareas diagnósticas y la *orientación* psicológica que reciben estos sujetos en la interacción con el mediador. Estos valores no limitan la posibilidad de trabajar la tarea de orientación en otros espacios, no solo con el adolescente sino también con la familia con el grupo y con todos los involucrados en su situación social de desarrollo, a partir de los datos recogidos en el diagnóstico.

Sin embargo, la realidad es que la ejecución de una evaluación dinámica, que compruebe no solo el desarrollo actual y manifiesto y que permita explorar la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, está ausente aún en la mayoría de las aulas de todos los niveles de enseñanza lo que provoca que queden sin identificar, en muchos casos, altas potencialidades de aprendizaje en estudiantes que necesitan ser estimulados y orientados de manera especial.

La presencia de una evaluación estática, centrada en la medición del logro de los objetivos de la enseñanza, unido a las representaciones sociales de los maestros sobre el alumno ideal, "sujeto que posee todas las características deseadas y corresponde a todas las buenas expectativas" (Pérez & Butti) impide en ocasiones que se identifiquen altas potencialidades de aprendizaje en estudiantes que no las demuestran en el rendimiento y la conducta que responde a los estándares establecidos.

La naturaleza de la potencialidad tiene una alta connotación social, toda vez que está conformada por un componente relativo a la orientación de la acción, así como por la mediación de los otros, y la conformación del ambiente educativo y social. En otras palabras la potencialidad emerge de la interacción social y si esta interacción no es bien dirigida, el rendimiento académico puede ser afectado. También pueden mantener ocultas las altas potencialidades otros fenómenos como el abandono pedagógico, procesos de reproducción social, la deprivación cultural, entre otros, que serán explorados en este estudio como variables concomitantes.

La falta de divulgación de estudios y prácticas sobre la exploración de la zona de desarrollo próximo y sobre la evaluación dinámica que esta requiere para identificar el potencial de aprendizaje, incide también en la falta de preparación de psicólogos y educadores para realizar una identificación efectiva que constituya un primer paso en la atención a los estudiantes con altas potencialidades de aprendizaje.

La aplicación de pruebas dinámicas en este trabajo tiene la intención bien marcada de identificar estudiantes con altas potencialidades, que se mantienen ocultas por la presencia de disímiles barreras de diferente naturaleza. Estos estudiantes no son los más favorecidos en los estudios de diversidad ni en las políticas educativas que en ocasiones están dirigidas a homogeneizar el rendimiento, a trabajar en los trastornos del aprendizaje y con los alumnos de bajo rendimiento. No cabe duda de que el trabajo con la zona de desarrollo próximo y la evaluación dinámica beneficia a estos últimos y en general a toda la población estudiantil, pero en el caso de esta investigación se dirige la atención al desafío y la orientación especial que necesitan los estudiantes con un alto potencial pues la falta de atención a las necesidades cognoscitivas de estos estudiantes puede desencadenar una serie de problemas tales como el aislamiento, la inseguridad, el miedo al éxito o al fracaso, entre otras.

A nivel internacional hay preocupación también por la poca atención que la comunidad científica ha prestado a la evaluación dinámica. Al respecto, Robert Sternberg encuentra varias razones para esa falta de atención en los campos de la psicología y la educación (Sternberg & Grigorenko, 2003):

- Escasez de datos empíricos sobre la fiabilidad y la validez de las pruebas dinámicas.
- La presentación de sus métodos no se ha hecho con el detalle suficiente y ello ha dificultado su replicación o reproducción.
- La novedad de la evaluación dinámica hace que psicólogos y educadores puedan sentirse inclinados a no hacer caso de estas pruebas porque no encajan con los prototipos de lo que debe ser la evaluación con los que fueron formados.

Es evidente entonces la necesidad de investigaciones que aporten métodos e instrumentos de evaluación dinámica para la identificación del potencial de aprendizaje en los adolescentes. Con este tipo de resultados investigativos serán beneficiados especialmente los adolescentes de altas potencialidades, que podrán ser atendidas con una educación en concordancia con sus necesidades educativas, los profesores que podrán contar con los instrumentos de evaluación dinámica y la preparación necesaria para realizar esta atención y a largo plazo la sociedad en general que recibirá los resultados del aprendizaje en diferentes campos del saber.

¿Cómo atender las altas potencialidades de aprendizaje en adolescentes de 12 a 14 años?

La concepción vygoskiana acerca de la naturaleza social del desarrollo psíquico y en especial los conceptos de situación social del desarrollo y de zona de desarrollo próximo constituyen el referente teórico de esta investigación y de algunas de las propuestas de la llamada evaluación dinámica, evaluación interactiva o evaluación del potencial de aprendizaje.

Son ejemplos de ello, los trabajos citados por María Dolores Calero (Calero, 1989) que se señalan a continuación: Brown y French (1979), Forns y Boada (1985), así como también los citados por Robert Sternberg y Elena Grigorenko (Sternberg & Grigorenko, 2003): Brown y Ferrara (1985), Brown y Campione (1991), Guthke (1992).

La excelente analogía utilizada por Vygotski para darle importancia al diagnóstico de la zona de desarrollo próximo, es una sentencia de la necesidad de este tipo de evaluación: "… el estado del desarrollo no se determina únicamente a través de la parte ya madura del mismo. Igual que el horticultor, que deseando determinar el estado de su huerto, no tendrá razón si se limita a valorar los manzanos que ya han madurado y han dado fruto, sino que debe tener también en cuenta los árboles en maduración; el psicólogo, al valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no solo las funciones maduras, sino también las que están en trance de maduración. No solo el nivel actual, sino también *la zona de desarrollo próximo*. ¿Cómo lograrlo?" (Vygotski L. , 1993)

Ante esta disyuntiva Vygotski aporta un nuevo procedimiento metodológico al diagnóstico del desarrollo psíquico: "… le proponemos al niño solucionar de una u otra forma, en colaboración, las tareas planteadas y que se van por encima de los límites de su edad mental y determinamos cuán lejos se extiende aquella posibilidad de colaboración para el niño y cuán lejos está de los límites de su edad mental". (Vigotsky, 1987)

Para la evaluación de la zona de desarrollo próximo, Guillermo Arias plantea que se pueden utilizar tres vías fundamentales: la entrevista respecto a la historia anterior del sujeto, la evaluación del desarrollo actual, y la propia valoración de la zona de desarrollo próximo a partir del experimento formativo, o de la utilización de los niveles de ayuda para la realización de la tarea (Arias, 2001)

El propio Vygotski explica detalladamente cómo identificar a un niño con una amplia zona de desarrollo próximo a partir del análisis de los niveles de ayuda que necesita para resolver una tarea compleja: " … viendo si es capaz de, imitando, un modelo resolverla, utilizando los recursos que ya tiene formados para cumplimentar la solución del problema, o si no puede mediante esta ayuda, nosotros comenzamos a resolver la tarea y le pedimos que la termine, o le proponemos al niño

resolver las tareas que se van por encima de su edad mental en colaboración con otros niños más desarrollados o finalmente le explicamos al niño los principios o solución de la tarea, le hacemos preguntas, le esclarecemos las tareas en sus partes. En resumen, nosotros le proponemos al niño solucionar de una u otra forma, en colaboración, las tareas planteadas y que se van por encima de los límites de su edad mental y determinamos cuán lejos se extiende aquella posibilidad de colaboración para el niño y cuán lejos está de los límites de su edad mental*"* .(Vygotski, 1987)

El trabajo de diagnóstico con la zona de desarrollo próximo facilita que el maestro o investigador, en su intercambio con el estudiante, identifique las necesidades cognitivas y afectivas de este y que durante el proceso pueda estimular su aprendizaje y ofrecerle cualquier tipo de orientación que necesite en las áreas afectiva cognitiva o psicosocial.

La literatura acerca de la elaboración de pruebas dinámicas para el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo ha sido poco desarrollada en países de América Latina aunque se encuentran materiales relativos al tema que siguen otra línea de estudio de la evaluación dinámica, desarrollada por Reuven Feuerstein y ligada a su Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural.

Dentro de esta teoría se organiza la evaluación del potencial de aprendizaje en el llamado Dispositivo de Evaluación de la Propensión del aprendizaje (LPAD) que evalúa el nivel de modificabilidad de las capacidades intelectuales para luego aplicar una intervención destinada a inducir, estimular y fortalecer el grado de modificación deseado.

El procedimiento propuesto en esta batería de evaluación cambia la práctica en relación a las pruebas estáticas en cuatro áreas principales: la estructura de los instrumentos, la naturaleza de la situación de prueba, la orientación hacia los procesos y la interpretación de los resultados. Con él, Feuestein pone en el centro del diagnóstico la *medida del cambio* y la llama modificabilidad cognitiva. El ocuparse de evaluar esta modificabilidad lo ubica en una posición cercana a las ideas de Vygotski sobre el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

En este trabajo se tienen en cuenta también las características más relevantes de la evaluación dinámica presentadas por autores como: Calero (2004); Castellanos (2002); Fuentes (S/F),Sternberg y Grigorenko (2003) en los siguientes rasgos distintivos:

- Evalúa el potencial de aprendizaje y la capacidad de aprovechar el entrenamiento en los sujetos.
- Posee una capacidad predictiva superior a la evaluación tradicional en relación a las habilidades que pueden ser entrenadas.
- Detecta a individuos que aunque inicialmente aparezcan como sujetos con determinado déficit o limitaciones en una esfera o un dominio dado, son susceptibles de mejora.
- Presenta un desafío al sujeto, está más allá del nivel de desarrollo actual de sus capacidades y habilidades, de sus posibilidades de solucionar la tarea independientemente.
- Incluye la retroalimentación sobre la calidad de la actuación de una forma implícita o explícita.
- Permite una mayor socialización, en una atmósfera interactiva, de colaboración que permite identificar factores no intelectuales que afectan el rendimiento.
- Permite comprender las diferencias individuales que se generan a partir del proceso de dominio de la solución de nuevas tareas con el apoyo de un compañero o tutor.
- Comprende el seguimiento del proceso completo de adquisición y aplicación del nuevo conocimiento.
- Comprende tareas cognitivas, organizadas en un instrumento de evaluación, que están dirigidas hacia procesos mentales superiores y no solo al dominio de contenidos familiares o temáticos.

• La evaluación se focaliza hacia los procesos de pensamiento que subyacen a una tarea cognitiva y no solo hacia el producto o resultado entregado por el estudiante (López, 2007)

¿Qué características debe tener un sistema de diagnóstico para que permita la identificación de potencialidades de aprendizaje?

En la mayoría de los sistemas educativos la evaluación académica está centrada en la medición del volumen de conocimientos y habilidades que alcanzan los estudiantes en correspondencia con los objetivos, descuidándose la estimulación y regulación de los procesos cognitivos, afectivos y psicosociales que intervienen en el aprendizaje y que como resultado de ese descuido pueden convertirse en barreras que provocan el subrendimiento académico.

El sistema de diagnóstico dinámico que se propone en este trabajo ha sido aplicado durante los cursos 2005/ 2006 y 2006/ 2007 en la Escuela Secundaria Básica "Ignacio Agramonte" del municipio Cerro, tiene en cuenta la atención a estos procesos mediante las siguientes características:

1-Combina el diagnóstico de contenidos curriculares con el de las capacidades mentales generales y otras características de la personalidad.

2-Combina el diagnóstico del desarrollo actual y el desarrollo potencial actuando en la ampliación de la zona de desarrollo próximo.

3-Permite realizar la estimulación intelectual y la orientación educativa mediante niveles de ayuda en el propio proceso de diagnóstico.

4-Combina la aplicación colectiva con intervención normalizada y la aplicación individual con intervención genérica.

5-Combina criterios cualitativos y cuantitativos de calificación que permiten el análisis de los errores y su corrección

¿Qué pasos se pueden seguir para aplicar este sistema de diagnóstico dinámico?

1-Elaboración de los instrumentos de diagnóstico. Para elaborar las técnicas de diagnóstico se deben examinar los objetivos de cada asignatura y realizar un análisis de su relación con las capacidades mentales generales para realizar una combinación de ambas de forma tal que el estudiante pueda resolver cada tarea por una u otra vía (utilizando los contenidos curriculares o buscando vías no curriculares). Esta combinación ofrece la oportunidad de ser identificado el estudiante que posee potencialidades intelectuales y que no puede demostrarlas en un examen académico porque no aprendió los contenidos curriculares debido a diferentes causas.

Se deben incluir en el análisis las variables a identificar de las esferas motivacional afectiva y psicosocial que pueden estar incidiendo en los resultados. Para ello pueden elaborarse instrumentos que permitan la observación de estas durante el proceso de evaluación dinámica y el proceso de enseñanza aprendizaje en general.

A modo de ejemplo, se presentan algunos ejercicios del tipo cuarto excluido vinculados con los contenidos de las asignatura Español Literatura y Matemática de séptimo grado que pueden ser utilizados como test y retest:

Ejercicio 1

A continuación aparecen diez series de cuatro palabras de las cuales debes seleccionar tres en cada serie y excluir una, argumentando por qué lo haces en cada caso.

En la calificación se otorga un punto a cada respuesta correcta ya sea con argumentos del contenido temático o lógicos. El máximo de puntos es treinta y el criterio cualitativo de calificación es el siguiente:

25-30 Bien

19-24 Regular

Menos de 19 Mal

sacapuntas	murciélago	tocadiscos	portapapel
sustantivo	adjetivo	adverbio	Forma verbal
Acento diacrítico	Acento ortográfico	Acento hiático	Acento prosódico
dar	Chocar	tronar	mesa
palabra	letra	sílaba	oración
roca	estaca	peñasco	piedra
vocativo	Complemento directo	Complemento circunstancial	Complemento indirecto
lanza	gansa	danza	avanza
afanoso	laborioso	vago	trabajador
narración	diálogo	descripción	exposición

El retest tiene una estructura similar pero cambian los contenidos curriculares que se presentan:

símil	metáfora	personificación	verso
subterráneo	desconfiado	extramuros	rapidez
introducción	Nudo	desenlace	exposición
bailaba	jugaba	cautivo	brincaba
tú	yo	nosotros	el
timidez	rosal	ternura	hoja
había	bahía	mí	tenía
árbol	arboleda	arbusto	raíz
campesino	campito	campismo	acampar
posesivo	indefinido	demostrativo	sustantivo

Este tipo de ejercicio sigue el criterio de inclusión-exclusión y está concebido con un doble propósito, diagnosticar el razonamiento verbal, las operaciones mentales: clasificar, generalizar y comprobar el dominio del conocimiento en la asignatura Español Literatura.

Tiene como ventaja que el alumno puede buscar vías de solución ajenas al dominio de ese contenido curricular, lo que permite al maestro la identificación de esas potencialidades a la vez que evalúa los contenidos de la asignatura cumpliendo la función instructiva de la evaluación.

Para la intervención el profesor puede organizar las ayudas de la forma siguiente:

Nivel I: Ayuda a través de pistas.

Se le proporcionan pistas al estudiante, para que pueda realizar la tarea reflexionando a través de preguntas.

Ejemplo: En los ejercicios tipo cuarto excluido los niveles de ayuda pueden ser los siguientes:

1)-Hacer notar al alumno cuáles pueden ser los criterios de inclusión- exclusión, por ejemplo:

a)-Estructura de la palabra (cantidad de sílabas, terminación de la palabra, lugar de las sílabas acentuadas, palabras compuestas o simples, presencia de prefijos y sufijos, familias de palabras.)

b)-Función de la palabra (como parte de la oración)

c)- Significado

Nivel II: Ayuda mediante la imitación. Se refiere a cualquier estímulo visual que se le presente al niño, un estímulo a nivel motor y a nivel verbal. Se reproduce el modelo para que lo capte o lo recuerde.

Ejemplo: El estímulo visual puede realizarse presentando al estudiante las cuatro palabras divididas en sílabas cuando se quiere clasificar por la estructura(dar, cho-car, tro-nar, me-sa) o señalando la terminación final si se clasifica de esta forma (dar, chocar, tronar, mesa).

El estímulo que se da al alumno en este nivel de ayuda puede ser verbal, pronunciado con fuerza la sílaba tónica de las palabras para que pueda realizar la clasificación (/dár/, cho/cár/, tro/nár/, /mé/sa). El estímulo puede ser a nivel motor dando palmadas mientras se pronuncia la palabra.

Nivel III: Ayuda en todos los niveles a través de una guía según sea necesario para resolver cada ejercicio.

Consiste en proporcionar ayuda a nivel motor guiando, sosteniendo o apoyando al niño, a nivel verbal, dándole las indicaciones necesarias y a nivel de operaciones mentales, reproduciendo la operación implícita en la tarea.

En la asignatura Matemática se puede combinar también la evaluación de su contenido con distintos tipos de razonamiento. También en esta asignatura se puede medir el razonamiento verbal con ejercicios del tipo cuarto excluido como el que aparece a continuación o el razonamiento abstracto con los otros dos ejercicios que le siguen y que tienen el principio del test de matrices progresivas Raven o el Dat de razonamiento abstracto.

Los ejercicios de tipo cuarto excluido pueden elaborarse como el siguiente:

mediana	mediatriz	Altura	Bisectriz
Adyacente	correspondiente	Alterno	conjugado
adición	sustracción	división	raíz cuadrada
cuadrado	triángulo	rectángulo	Rombo
equilátero	acutángulo	escaleno	isósceles

El ejercicio se realiza de forma similar al propuesto en la asignatura de Español-literatura con la peculiaridad de que consta solo de cinco ítems.

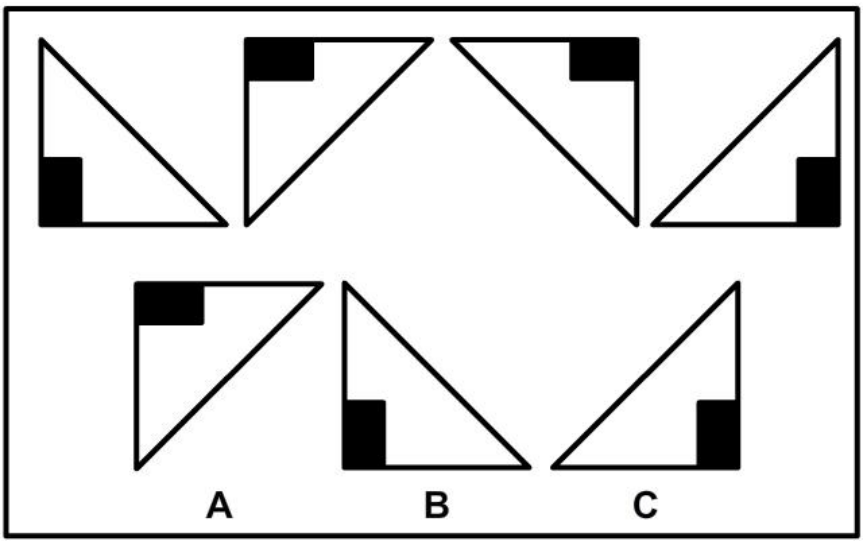
La intervención tiene las características ya explicadas y se propone como retest la siguiente variante:

término	variable	signo	ecuación
polígono	recta	circunferencia	trapecio
longitud	magnitud	amplitud	área
factores	dividendo	divisor	producto
cuadrado	círculo	rectángulo	triángulo

En estos ejercicios se combinan también los contenidos de séptimo grado con el razonamiento abstracto.

1-Clasifica los ángulos y los triángulos siguientes.

b)-Identifica cuál de los triángulos que aparecen en la fila inferior permite continuar la serie superior siguiendo la lógica de ordenamiento que se aplicó en la misma.



Después de realizar el ejercicio se analizan los resultados en una intervención colectiva o individual.

En el nivel de ayuda uno, se pregunta cuáles fueron los criterios que se utilizaron para formar la serie, que en este caso fueron la rotación en el sentido de las manecillas del reloj y en un ángulo de 90 grados cada vez. Se debate qué otros criterios podían haber sido utilizados.

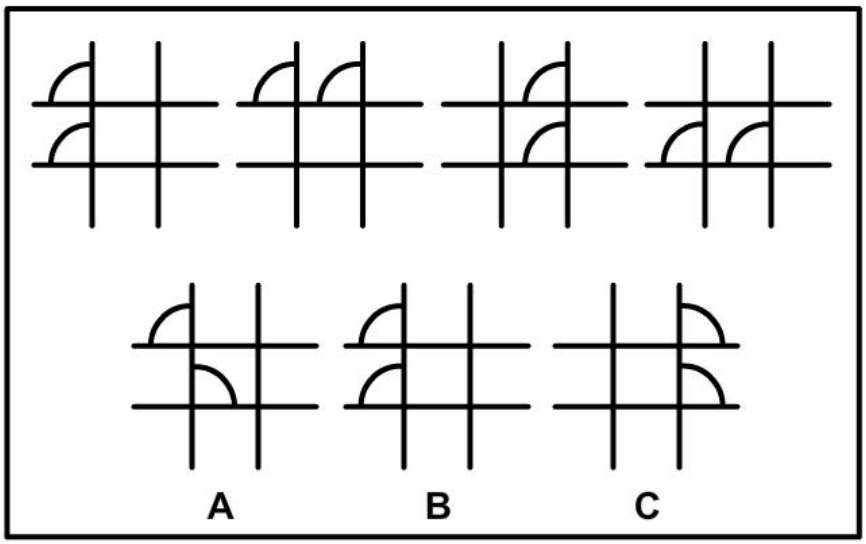
En el nivel de ayuda dos, se da apoyo a nivel visual utilizando un medio de enseñanza que visualice los giros y a nivel motor permitiendo que el alumno realice la rotación. Este nivel de ayuda se brinda a los estudiantes que tienen estas preferencias sensoriales en sus estilos de aprendizaje.

En el nivel tres se brinda la ayuda sosteniendo o guiando al alumno que no logró realizar el razonamiento abstracto con los niveles de ayuda anteriores.

Como retest puede utilizarse el ejercicio siguiente para valorar cómo aprovecharon la ayuda brindada en la intervención los estudiantes cuyo desarrollo real no les permitió resolver por sí solos el ejercicio anterior:

2-Clasifica las relaciones de los siguientes ángulos:

b) Identifica cuál es la figura de la parte inferior que completa la serie formada.



En este ejercicio el alumno realiza la transferencia buscando el criterio que se sigue en la serie superior, que en este caso es también la rotación siguiendo el sentido de las manecillas del reloj pero manteniendo la posición de uno de los ángulos (el último en rotar) para complejizar un poco la tarea.

2-Aplicación de los instrumentos: La aplicación de los instrumentos puede realizarse de varias maneras, tanto de forma individual o colectiva:

- Mediante la aplicación de cada ítem del examen (cuando este tiene más de uno, como es el caso del cuarto excluido) seguida de una intervención que permita identificar los errores particularizando las ayudas y diagnosticando las estrategias, la motivación por el tipo de pregunta y las dificultades específicas.
- Mediante la aplicación de todo el examen o test, el análisis del comportamiento durante el tiempo del examen, la intervención con niveles de ayuda estandarizados y la inmediata aplicación del retest.
- Ídem al anterior pero con una realización espaciada entre test-intervención-retest.
- Otra variante que seleccione el maestro que permita identificar los comportamientos cognitivos y psicológicos en general.

3-El criterio de la evaluación.

Se propone calificar cualicuantitativamente con la utilización de una escala o perfil que permita ir caracterizando los elementos motivacionales y procesales e ir cuantificando otros elementos cognitivos como lo hace la evaluación del aprendizaje actual. La utilización de la escala de observación es de gran importancia pues permite al maestro estar vigilante de los elementos motivacionales y psicosociales que pueden estar interfiriendo en el estudiante. Un ejemplo de la escala se ofrece a continuación:

La calificación de los instrumentos elaborados con los contenidos curriculares puede ser de una forma cuantitativa similar a las técnicas que forman la evaluación del aprendizaje en el grado.

En esta práctica se garantiza que durante el diagnóstico puedan realizarse las tareas de estimulación y orientación dado el carácter dinámico e interactivo que tiene este modelo.

La relación test-retest y la intervención mediante los niveles de ayuda favorecen el desarrollo de habilidades especialmente de la transferencia y permite la identificación precisa de las barreras que interfieren en el rendimiento escolar en las dimensiones cognitiva motivacional afectiva y psicosocial con la utilización de instrumentos elaborados por el propio maestro de acuerdo a las características de su grupo. Por ejemplo: la observación de la atención durante los exámenes y la intervención, el diagnóstico de la autoestima cognitiva, de la motivación intrínseca, de las estrategias de aprendizaje y de la perseverancia en la tarea.

Este tipo de trabajo permite materializar la concepción de evaluación integral de la personalidad de los estudiantes con vistas a su desarrollo de acuerdo a las necesidades de nuestro sistema educativo declaradas en la resolución ministerial de evaluación vigente.

El trabajo con la zona de desarrollo próximo del estudiante permite la socialización del proceso de enseñanza y el aprendizaje cooperado si se aprovechan las características identificadas en cada estudiante para ofrecer o recibir ayudas de sus compañeros más o menos aventajados. Contribuye al logro de los objetivos formativos del proyecto de Secundaria básica en cualidades como la solidaridad, la ayuda mutua etc. Por último la exigencia de elaborar técnicas que constituyan un desafío al estudiante permite cumplir con el principio vygotskiano de que la enseñanza debe conducir el desarrollo psíquico y con el fin de la educación cubana de desarrollar al máximo las potencialidades del individuo.

Bibliografía

Akudovich, S. A. (2006). *Zona de desarrollo próximo y su proceso de diagnóstico.* La Habana: Academia.

Arias, G. (2001). *Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo. Desde el Enfoque Histórico cultural.* Sáo Paulo: Murcia.

Calero, M. D. (1989). Obtenido de Análisis bibliométrico de las técnicas de evaluación del potencial de aprendizaje.

Castellanos, D., & otros. (2003). *Talento.Estrategias para su desarrollo.* La Habana: Pueblo y Educación.

Corral, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo:una interpretación. *Revista cubana de Psicología* , 12-17.

López, C. (2007). *Modelo de diagnóstico dinámico para la identificación de estudiantes potencialmente talentosos con subrendimiento académico en el nivel medio básico.* La Habana: ICCP.

MINED. (2005). *VI Seminario para educadores.* La Hbana: MINED.

Pérez, A., & Butti, F. *Hagamos de la escuela nuestro lugar.*

Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2003). *Evaluación dinámica.* Barcelona: Paidós.

UNESCO. (2002). *Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de América Latina y el Caribe.* La Habana: UNESCO.

Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* La Habana: Científico Técnica.

Vigotsky, L. (1993). Pensamiento y lenguaje. En L. Vigotsky, *Obras Escogidas* (p. 338).

PROFESORES POTENCIADORES. UNA MIRADA A LA RELACIÓN PROFESOR-ESTUDIANTES

Ariel Zulueta Bravo
Guillermo Arias Beatón
Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Resumen

La labor de los profesores, en la promoción y potenciación del desarrollo de sus estudiantes es muy importante para un crecimiento sano y autónomo de ellos, pudiendo contribuir a la sociedad de una manera crítica y creativa. Sin embargo, no todos los educadores logran incidir de igual manera en sus estudiantes, pues su desempeño es una materialización de su subjetividad. Por lo tanto, se planteó el estudio de los contenidos psicológicos y las vivencias que pudieron y pueden haber estado relacionadas con la constitución de dichos contenidos de tres profesoras potenciadoras o no del desarrollo de sus estudiantes. Desde los presupuestos teóricos y metodológicos del enfoque histórico cultural, se analizaron a profundidad los tres estudios de caso que reflejan la dinámica de los contenidos psicológicos, que en última instancia, se manifiestan en las labores educativas de estas profesoras. Este estudio además, sustenta la importancia del diagnóstico explicativo para develar el drama humano, siendo consecuente con la teoría y epistemología de la cual se parte.

Palabras Claves: Profesores potenciadores, vivencia, relación profesor-estudiantes.

Abstract

The work of teachers in promoting and enhancing the development of their students is very important for their healthy and autonomous growth, since it can contribute to society in a critical and creative way. However, not all educators are equally able to influence their students because their performance is a materialization of their subjectivity. Therefore, this paper studies the psychological contents and experiences that may have been related to the formation of such contents on three teachers who enhance or not their students' development. From the theoretical and methodological assumptions of the Cultural-Historical Approach, three case studies that reflect the dynamics of psychological content were deeply analyzed, which ultimately manifest in the educational work of these teachers. Moreover, this study supports the importance of explaining diagnosis to reveal the human drama, being consistent with the theory and epistemology it is based on.

Keywords: *promoting and enhancing teachers, experiences, relation teacher-student.*

Introducción

La educación es imprescindible para la formación y desarrollo de los seres humanos por eso, desde que la humanidad surgió, se pueden rastrear indicios más o menos conscientes y elaborados, al desarrollar los sistemas educativos en las diferentes sociedades. La manera en que se plantea la educación respondía y responde a los intereses de la clase dominante, es espejo además de los movimientos en las estructuras de poder, aunque no se haya consolidado, como el proceso histórico por el cual aparecen las universidades.

Todo ello evidencia que la educación tiene un trasfondo ideológico, reflejado en las intenciones de todo sistema educativo, desde los cuales se forman las nuevas generaciones, marcando así el papel que jugarán en el futuro en la sociedad.

> … cada teoría de la educación presenta sus propias exigencias al maestro … Para Guyau, un maestro es un hipnotizador y será buen maestro quien se parezca al hipnotizador, o sea una persona que puede inducir y someter la voluntad ajena. Para Blonski, el educador es un ingeniero que usa la antropotécnica *[antropotéjnika]* y la paidotécnica, es decir, un ingeniero, cuya ciencia de cultivo de los seres humanos, funciona como el cultivo de las plantas y la cría del ganado, como una ciencia semejante a estas…" (Vygotski, 2001, pág. 67).

¿Esta será la visión que puede contribuir a la formación de personas libres, con un pensamiento crítico y dialéctico, donde se conjuguen las emociones y los conocimientos, para que desde una visión lo menos enajenada del mundo y de su realidad, logren contribuir a la formación y desarrollo de la sociedad cubana?

El enfoque histórico cultural muestra otra posible salida al problema de la educación para tratar de potenciar el desarrollo de las personas. Esta explicación de cómo surge y se desarrolla la subjetividad, se une y asume en ella los planteamientos y posturas más progresistas en cuanto a poner verdaderamente al hombre y a la mujer en el centro de la educación como una persona integral. ¿Por qué el enfoque histórico cultural logra brindar luz en este sentido, sobre el complejo laberinto de mediaciones por el cual el ser humano puede llegar a su desarrollo integral?

Presupuesto Teóricos y Metodológicos

El enfoque histórico cultural fundado por L.S. Vygotski (1896-1934) y sus colaboradores en los años veinte y treinta del siglo pasado, es la explicación más completa y consecuente de cómo sucede la formación y desarrollo de la subjetividad humana. Este explica la conformación de lo propiamente psicológico, a partir de las categorías indeterminadas producidas de la relación dialéctica que existe entre lo biológico, lo cultural, lo natural, lo social y lo psicológico, en el ser humano (Arias, 2005).

En los seres humanos, la historia de lo biológico lega la evolución de las especies hasta el Homo Sapiens, sin la cual, sin duda, no podría desarrollarse lo psicológico en el hombre. Esta historia es un aspecto indispensable, pero no determinante, pues existen diferencias significativas en la especie humana en distintos momentos de su formación y desarrollo, desde el punto de vista filogenético, pero la evolución biológica es la misma (Vygotski, 1995). Esas diferencias no se pueden explicar por la biología, lo cual fue un conflicto para el propio Darwin: "Los habitantes de la Tierra del Fuego son contados entre los salvajes más inferiores; pero siempre he quedado sorprendido al ver cómo tres de ellos, a bordo del "Beadge", que habían vivido algunos años en Inglaterra y hablaban algo de inglés, se parecían a nosotros por su disposición y por casi todas nuestras facultades mentales" (Darwin, (s/f); citado por Arias, 2005 p. 52). Por esta razón, la explicación del surgimiento de las características propias del ser humano, no podía estar solo en la biología. Gracias a esto podemos decir que el ser humano nace con las potencialidades para serlo, pero que no lo es hasta que logra adquirir la Cultura, donde se encuentran todos los años de la historia de la humanidad.

Este complejo proceso por el que transita el homínido para convertirse en hombre o mujer implica una modificación de su propia biología, mediante la estimulación recibida en la relación con "otro", ello posibilita que se creen las condiciones en el sistema nervioso central para la constitución de los órganos funcionales, sin los cuales sería imposible la apropiación de los contenidos culturales y con ello el desarrollo de lo propiamente humano.

Las relaciones interpersonales, como diría Vygotski, son fuente del desarrollo:

> Cualquier función psicológica superior en el proceso del desarrollo infantil se manifiesta dos veces, en primer lugar como función de la conducta colectiva, como organización de la colaboración del niño con las personas que lo rodean; luego, como una función individual de la conducta, como una capacidad interior de la actividad del proceso psicológico en el sentido estricto y exacto de esta palabra (Vygotski, 1989).

Este proceso deviene de las vivencias que las personas puedan tener en estas diversas relaciones interpersonales, siendo una piedra angular en la explicación de este complejo proceso, pues ellas se constituyen en la puerta de la subjetivación. La vivencia es la mediación que se da cuando algo actualiza diversos y particulares contenidos psicológicos que hacen que la persona viva el momento de su drama humano; de esa forma en particular y no de otra. En la vivencia se encuentra una unidad de análisis que permite estudiar los elementos de la realidad, como factores relativos y mediados, enriqueciendo los patrones absolutos que solo muestran las condiciones externas a la persona y no su implicación en ellas.

Todo lo antes mencionado y mucho más, se presenta en la definición que hace Vygotski del desarrollo:

> … un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación. (Vygotski, 1987 p. 187).

Las relaciones interpersonales en la escuela, como relaciones humanas al fin, se encuentran mediadas y a su vez contribuyen al desarrollo de las diferentes personas, teniendo como particularidad que su objetivo final debe ser la educación de los estudiantes y por tanto, su desarrollo en última instancia. Por lo que la relación profesor-estudiantes, estudiantes-profesores es primordial y esencial para el logro de sus objetivos. Dentro de la relación profesor-estudiantes ambos tendrían un papel activo, pues "… el único educador capaz de formar nuevas reacciones en el organismo es la experiencia propia. Para el organismo es real solo el vínculo que le ha sido dado en su experiencia personal. Por eso la experiencia personal del educando se convierte en la base principal de la labor pedagógica ..." (Vygotski, 2001, p. 113).

Por ello el maestro u "otro" cualquiera, puede incidir en la persona modificando el ambiente en el cual este se desempeña, según sus características personales. Los buenos maestros dicen que la esencia de enseñar es que parezca que no están enseñando, proporcionándole de una manera sutil las situaciones diseñadas de antemano para que los estudiantes puedan llegar de manera independiente, a los contenidos que se les quieren enseñar. En una relación, donde el profesor desde su mayor conocimiento, organice las relaciones interpersonales dentro del proceso educativo; para que los estudiantes, necesiten y quieran llegar por sí solos a los conocimientos. Un profesor que logre un aprendizaje vivencial al tener en cuenta los procesos afectivos y cognitivos que se dan como una unidad en el proceso de aprendizaje. Más que aprender a descifrar los códigos para lograr la lectura se debe inculcar el gusto por esta, desde un espacio que satisfaga las necesidades del estudiante (Fariñas, 1999). Desde esta relación se mostraría a un profesor potenciador del desarrollo de sus estudiantes, por lo que este vínculo significaría para ellos.

¿Cómo el profesor podría fomentar una relación así? Su mejor herramienta es su propia subjetividad, desde su historia de vida, lo que Politzer llamó su drama humano en el cual se van manifestando todas las características de la sociedad y los tiempos donde vive, según cómo los haya vivenciado y como estas se han podido constituir en otros contenidos psicológicos, como concepciones, sentimientos, conflictos resueltos o no, entre otros, que regirán el comportamiento de estos en la relación con sus estudiantes, posibilitando desde allí que aparezcan nuevas vivencias en tanto se actualicen esos contenidos psicológicos en las diferentes situaciones donde se desarrollen las relaciones interpersonales relacionadas con todo el proceso educativo. El profesor desde su drama humano contribuirá en alguna medida a la formación y desarrollo de las diferentes subjetividades de sus estudiantes.

El presente estudio se inserta en la línea de investigación: "Atención a niños en situación de riesgo, sus familias y sus profesores", coordinada por el Dr. Guillermo Arias Beatón, desde el Centro de Orientación y Atención a la Población "Alfonso Bernal del Riesgo". Durante quince años, se ha indagado, cómo las influencias educativas de las familias, los profesores y las otras personas

significativas inciden en las características psicológicas de estos niños, permitiendo su aprendizaje, desarrollo e incluso la compensación y corrección de algunas alteraciones, que pueden producirse en el curso de este proceso. Esos padres y profesores serían potenciadores del desarrollo de sus hijos y estudiantes.

Las presentes páginas reflejan un estudio realizado, dentro de esa línea de investigación, a tres profesores con el ansia de poder estudiar cómo eran las relaciones con sus estudiantes y cómo su drama humano mediaba estas relaciones, mostrando porqué serían o no potenciadores del desarrollo de sus estudiantes desde la comprensión de la mediación que se encuentra en estas relaciones, más que identificarlos como profesores potenciadores o no potenciadores del desarrollo de sus estudiantes, pues esta definición no se puede tomar como una etiqueta, sino que es el final del proceso de todo un diagnóstico explicativo. Explicar desde las diferentes vivencias que tuvieron en su historia a partir de las relaciones interpersonales de las cuales fueron parte, tanto con sus padres, como con sus profesores, como con otra cualquier persona que haya resultado un "otro" significativo para estas profesoras, a partir de miles y miles de vivencias que se trocaron con otros contenidos psicológicos y que hoy pudieran ser una explicación de lo que está conformado en sus subjetividades, desde las que mantienen un determinado tipo de relación con sus estudiantes. Esta es una posibilidad que nos brinda la metodología de la Reconstrucción de la Dinámica Histórica, propuesta por el Dr. Guillermo Arias Beatón, al lograr atrapar al hombre desde patrones relativos que descubren su relación con los otros, en el camino de lo objetivo que se troca en subjetivo. Tal metodología, que quiere encontrar las huellas de las vivencias, de los sentidos, de las emociones y las concepciones, se realiza mediante entrevistas abiertas, revisión de documentos y observaciones a clase, desde las cuales emana información que se triangula para la comprensión de las profesoras y poder constituir los tres estudios de caso, y así responder a nuestro Problema de Investigación: ¿Cuáles son los contenidos psicológicos y las vivencias que pudieron y pueden haber estado relacionadas con la constitución de dichos contenidos de tres profesoras potenciadoras o no del desarrollo de sus estudiantes?

Desde lo respectivo, presentaremos la comprensión de la realidad de las profesoras utilizando las categorías explicativas que nos permitan atrapar ese drama humano, en la generalidad que se vislumbra entre estos tres estudios de casos, teniendo en cuenta las diferentes particularidades de cada una.

Breve reseña de los resultados

Las tres maestras refieren sentir **amor hacia su profesión y hacia los niños**. Este sentimiento en dos de las profesoras se convierte en una motivación intrínseca que impulsa su labor educativa. En la primera profesora, ese amor pudo haber nacido desde su infancia, pues en su relato se muestran vivencias agradables de las experiencias lúdicas del juego a la maestra con sus muñecas, algo que se fue desarrollando y conformando como una necesidad y una motivación durante su vida escolar y profesional. En el segundo caso, la profesora, al comenzar las prácticas, producto de las experiencias del trabajo con los niños, empezó a interesarse y a sentir amor hacia la profesión y hacia los niños, aunque ya desde antes de entrar en el movimiento de Maestros Emergentes le gustaba enseñar, producto de cómo vivenció todo su propia vida de estudiante donde existieron conflictos por el éxodo de profesores de sus aulas en algún momento. Sin embargo, se lo pudo explicar y con ello elaborar, al comprender las carencias económicas que incitaron a dichos maestros al abandono del magisterio, en conjunto con las vivencias de malestar que provocó la situación en los estudiantes. Ese complejo proceso le permitió desarrollar, sobre la base de las motivaciones extrínsecas por las cuales había entrado al estudio del magisterio, motivaciones intrínsecas en el proceso, al vivenciar las relaciones con los niños en las aulas. Contrariamente, hay una profesora donde no se logra constatar claramente el amor que refiere en su quehacer diario. Esta persona no logra trocar sus motivaciones logrando un desarrollo de estas como en el caso anterior, al mantenerse en la profesión por el respeto y la posición social que gana al ser profesora, con respecto a los padres y la posición de autoridad incuestionable en relación con sus alumnos, los cuales se introducían en la relación desde las necesidades de un estudiante de primer grado para los cuales la figura de autoridad en el maestro

es fundamental. Su propia Situación Social del Desarrollo los protegía en parte, por lo menos en la actualidad, del autoritarismo de la profesora. Lo anteriormente expuesto se podría explicar con la constatación de conflictos no resueltos, que presenta esta profesora, en la relación con la figura de autoridad, mostrando en su desempeño la búsqueda de una disciplina rígida.

En las tres profesoras se destaca, dentro de sus **concepciones del proceso educativo**, la importancia del maestro para lograr el aprendizaje en los niños. Este rol se produce por diferentes vertientes en cada una; siendo lo esencial, en las profesoras potenciadoras, desarrollar las buenas relaciones con sus estudiantes, desde la confianza, la posibilidad de que los estudiantes sean verdaderamente activos en el proceso educativo en el cual se van formado, tratando de no imponerse, teniendo muy en cuenta la importancia de las relaciones democráticas. Aquí ponen en práctica todo lo que vivenciaron durante sus vidas a partir de buenas relaciones con los profesores que las formaron, que en alguna medida les surtieron de herramientas para poder afrontar algunos conflictos, y al lograr elaborarlos, se vuelven fuentes de contenidos psicológicos que les permiten tener una relación potenciadora con sus estudiantes. Lamentablemente esto no sucede en todos los casos, de ello tenemos evidencias en la investigación. Las acciones y métodos educativos que las profesoras utilizan en su labor educativa, tiene mucho que ver con las experiencias que ellas vivieron en sus aulas y en sus hogares, más que lo establecido desde una fría clase metodológica o didáctica, lo cual no quiere decir que no hagan falta, pero si no son vividas plenamente por los profesores, cuando más, constituyen un discurso de lo que deberían hacer y en pocas ocasiones hacen.

El papel que juegan las profesoras dentro del proceso educativo, está mediatizado por su **concepción de desarrollo**, donde existen diferencias en las profesoras, en cuanto a la comprensión de la relación que existe entre lo biológico, lo social y lo cultural para el desarrollo psicológico de las personas. Se evidencia que esto puede repercutir negativamente en el nivel de consciencia que presenta uno de los casos sobre las propias acciones potenciadoras que realiza, mediante las cuales influye en un niño, diagnosticado erróneamente con problemas atencionales, confiriéndole gran importancia a los medicamentos que el niño toma, igual que sucede con otro niño, pero considerado hiperkinético.

La contrapartida de lo anterior, es cuando las otras dos profesoras potenciadoras, comprenden que en la gran mayoría de los estudiantes, su desarrollo puede ser potenciado y promovido desde la educación y la estimulación que logre el maestro en el proceso de enseñanza. Al tener esto como principio y profundamente movilizada por los sentimientos y la comprensión de la situación, una de las profesoras estudiadas se enfrascó en la lucha por insertar a un niño autista en su aula durante cuatro años. En este tiempo se reflejaron grandes adelantos por el vínculo que se logró entre ellos desde la sistematicidad, la dedicación y el amor que tenía la maestra tanto con el niño, como lo que este veía que ella realizaba con el resto del grupo. Al principio solamente conocía la palabra autismo, sin embargo, entró en todo el sistema de atención a este tipo de personas acudiendo a reuniones de familiares y conferencias que se realizaban sobre el tema de autismo. Donde se muestra el interés por la búsqueda de información, a pesar de que las condiciones no se encontraban creadas para que la profesora lo pudiera llevar a cabo. La posibilidad de vivenciar el autismo como una característica peculiar de la persona que educaba y no como un estigma, se encuentra en la base de todo lo que la profesora logró hacer.

En esta misma investigación tenemos referencias de cómo existen casos de niños que son derivados por el Centro de Diagnóstico y Orientación al sistema de Escuelas Especiales, más específicamente a las de Conducta, ya que la profesora parte del estigma del niño por su comportamiento sin buscar maneras, ni información que le permita incidir en él, no logrando así potenciar su desarrollo.

Sus concepciones del desarrollo, sus concepciones del proceso educativo, la búsqueda o no de información, sus formas de vivir el amor hacia su profesión y hacia los niños, que en un caso está trocado con otras necesidades diametralmente antagónicas, así como la significación que tuvieron los “otros” significativos: padres, profesores y sus propios estudiantes, posibilitan que dentro de su labor educativa, las profesoras potenciadoras realicen acciones y métodos educativos, algunos mucho más

relacionados con la dinámica del proceso educativo en su esencia y en la otra profesora más marcado el uso de un sistema fundamentado, básicamente, en recompensas y castigos.

Conclusiones

En estos estudios de casos se muestra que las profesoras potenciadoras desempeñan su labor educativa desde una concepción del desarrollo humano, en la cual son primordiales las relaciones humanas sanas desde donde se va formando lo propiamente psicológico. Esto no quiere decir que no se tenga en cuenta lo biológico y lo social, sino que se mediatizan estos en la constitución de lo psicológico. Aunque las profesoras no conocen el enfoque histórico cultural, su drama humano les permite trabajar con lo que propuso esta explicación de la formación y desarrollo de lo psicológico. Otra evidencia de su implicación histórica, es la manera en que conciben el proceso educativo. Al guiar conscientemente a sus estudiantes desde sus experiencias, acompañándolos en la construcción del conocimiento, posibilitan que los estudiantes se puedan desarrollar de manera integral. En ellas, la búsqueda de información es importante para enfrentar las características peculiares que presentan sus alumnos. Todo ello lo realizan así, gracias al complejo proceso de subjetivización que parte de las vivencias que tuvieron en las relaciones con maestros, padres, estudiantes e hijos. Algunos de esos vínculos no fueron potenciadores, como aparece reflejado y sentido en sus historias personales; sin embargo, lo importante es poder elaborar los conflictos que se sucedieron, tanto desde lo cognitivo, los conocimientos, y como es imprescindible, desde los afectos, los sentimientos y las emociones. Estas profesoras desde su esencia logran ser histórico-culturalistas, no como una visión teórica, sino como una forma de vida. Ellas lo realizan día a día y sin conocer la categoría de profesores potenciadores, logran darle vida desde sus realidades.

Bibliografía

Arias Beatón, G. (s/f): La formación y desarrollo de la subjetividad humana. Papel de la vivencia. Manuscrito no publicado, Formato digital.

_____. (s/f a): Reconstrucción de la Dinámica Histórica del Desarrollo. Presentación de Microsoft Power Point, Formato digital.

_____. (1999): El papel de los “otros” y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología,* vol. 16, no. 3.

_____. (2001): *Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo.* Editor Laura M. Calejon Independiente, Sao Paolo..

_____. (2005): *La Persona en el Enfoque Histórico Cultural.* Sao Paulo: Linear B.

Fariñas León, G. (1999): Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico-cultural. *Revista Cubana de Psicología,* vol. 16, no 3.

_____. (2007): *Psicología, Educación y Sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Félix Varela.

_____. (Comp.)(2008): *Psicología Educativa. Selección de Lecturas.* La Habana: Félix Varela.

Freire, P. (2010): *Pedagogía de la autonomía y otros textos.* La Habana: Caminos.

Ponce, A. (1961): *Educación y Lucha de Clases.* Imprenta Nacional de Cuba.

Silva Rodríguez, M. (2001): Los educadores potenciadores del desarrollo infantil. Sus cualidades personales y pedagógicas. Tesis en opción al Grado Científico de Máster en Educación Preescolar, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

Vygotski. L. S. (1987): *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* La Habana: Científico Técnica.

_____. (1981): *Pensamiento y lenguaje.* La Habana: Revolucionaria.

_____. (1989): Fundamentos de Defectología. *Obras Completas,* t. V. La Habana:

Pueblo y Educación.

_____. (1991, 1997): *Obras Escogidas,* t. I. Madrid: Aprendizaje/Visor.

_____. (1993): *Obras Escogidas,* t. II. Madrid: Aprendizaje/Visor.

_____. (1995): *Obras Escogidas,* t. III. Madrid: Aprendizaje/Visor.

_____. (1996): *Obras Escogidas,* t. IV. Madrid: Aprendizaje/Visor.

_____. (2001): *Psicología Pedagógica. Un curso breve.* Buenos Aires: Aique grupo Editor S.A.

_____. (s/f): *El Problema del Entorno.* Formato Digital.

Zulueta Bravo, A. (2012): Profesores potenciadores: Características y vivencias. Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA EL DESARROLLO DE LA PERSONA CON DEFICIENCIA: CONTRIBUCIONES DE LA DEFECTOLOGÍA VYGOTSKIANA

Sonia Mari Shima Barroco
Programa de Postgrado en Psicología. Universidad Estadual de Maringá.

Resumen

El trabajo está basado en una investigación (2008-2013) acerca de la defectología vygotskiana y sus implicaciones para la formación de profesores en la actualidad. El método empleado está basado en una investigación bibliográfica-conceptual, incluyendo fuentes primarias y secundarias, a la luz del materialismo histórico-dialéctico. El objetivo del presente trabajo es exponer elaboraciones de Vygotski para la educación de personas con deficiencia y discutir sus implicaciones para la educación especial e inclusiva brasileña del siglo XXI, bajo el capitalismo. Los resultados indican que los profesores deben tener un bagaje de vivencias y de dominio teórico y técnico, que lleven la accesibilidad al conocimiento. No se pueden limitar simplemente en lo empírico para enseñar; necesitan emplear medios indirectos y deducir conclusiones con base en conocimiento de la totalidad, siendo que el pensamiento es una función psicológica que permite esto. Por lo tanto, de esta manera, la capacidad analítica, sintética y de generalización con base en la experiencia histórica y en la experiencia social del alumno y del profesor debe ser el punto de atención. Se concluye que la formación de profesores tiene que estimular la experiencia duplicada, cuando se vuelven capaces de realizar lo idealizado/ planeado anteriormente; se debe promover entre los implicados una práctica de mayor conciencia con el proceso educativo, valorizándose la reflexión, el pensamiento y la colectividad.

Palabras Claves: Formación de profesores; defectología; Vygotski.

Abstract

The text results of research (2008-2013) about the Vygotskian studies on Soviet defectology and its implications for teacher education today. The method refers to bibliographic and conceptual research involving primary and secondary sources from the perspective of historical and dialectical materialism. The objective is: expose elaborations of Vygotsky for the education of persons with disabilities and discuss their implications for special and inclusive Brazilian education of the century, under capitalism. The results indicate that teachers should have a collection of experiences and theoretical and technical mastery, leading to the accessibility to knowledge. Can not be based solely on empirical to teach; need to employ indirect means and deduce conclusions based on knowledge of totality where as that thought is a psychological function that allows it. Therefore, analytical, synthetic and generalization capacity based on historical experience and social experience of the student and the teacher should be the target of attention. It is concluded that teacher education should stimulate the duplicate experience, when they become able to perform the idealized / previously planned, should promote a higher level of consciousness of those involved with the educational process, valuing reflection, thought and collectivity.

Keywords: *Teacher development, Vygotski, Defectology.*

Introducción

En el presente texto abordamos una propuesta de formación continuada de profesores de la Educación Básica (1), resultante de una política del Estado de Paraná (Brasil) que está en vigencia desde 2007. Considerando la experiencia con esa formación, denominada Programa de Desarrollo Educacional (PDE), en la Universidad Estatal de Maringá, que en seis años recibió más de 1 300 profesores, siendo parte de ellos de la modalidad de la educación especial. Exponemos contenidos que fueron administrados a ellos y que son parte de una investigación realizada de 2008 a 2013 acerca de la defectología vygotskiana y sus implicaciones para la formación de esos profesionales en la actualidad, intitulada: "Psicología histórico-cultural y defectología: estudio de las contribuciones/ implicaciones teórico-metodológicas soviéticas para la apropiación del lenguaje verbal por alumnos con deficiencias y para la constitución de sus psiquismos".

Destacamos que el método empleado está basado en una investigación bibliográfica-conceptual, incluyendo análisis y estudios de fuentes primarias y secundarias, a la luz del materialismo histórico-dialéctico, para identificar críticas y elaboraciones propositivas de L. S. Vygotski (1896-1934) en Rusia y ex Unión Soviética. Así, exponemos los objetivos de las elaboraciones de Vygotski para la educación de personas con deficiencia y discutir sus implicaciones para la educación especial e inclusiva brasileña del siglo XXI, bajo el capitalismo y discutir la importancia de la psicología revelada en contenidos acerca del aprendizaje y el desarrollo de personas con deficiencias, a la luz de la Teoría o Psicología Histórico-Cultural (PHC).

Formación de Profesores del Programa de Desarrollo Educacional - PDE Paraná

Para nuestro propósito, es necesario destacar que, en Brasil, la formación de profesores y la participación de la Enseñanza Superior en tal proceso ha sido temática presente en diferentes estudios, leyes y acciones. Como ejemplo podemos destacar el Decreto nº 6.755, de 29/01/2009, que instituye la *Política Nacional de Formación de Profesores*, que pretende disciplinar la actuación de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) en el fomento a programas de formación inicial y continuada, y dar otras providencias. La CAPES da las directrices para el postgrado *stricto sensu* brasileño y pasa a dar mayor atención a la Educación Básica, a la formación de profesores que en ella actúan.

En el Art. 2º de esta política están explicitados sus principios con:

> I - la formación docente para todas las etapas de la educación básica como compromiso público de Estado, buscando asegurar el derecho de los niños, jóvenes y adultos a la educación de calidad, construida en bases científicas y técnicas sólidas;
>
> II - la formación de los profesionales del magisterio como compromiso con un proyecto social, político y ético que contribuya para la consolidación de una nación soberana, democrática, justa, inclusiva y que promueva la emancipación de los individuos y grupos sociales;
>
> III - la colaboración constante entre los entes federados en la consecución de los objetivos de la política nacional de formación de profesionales del magisterio de la educación básica, articulada entre el Ministerio de la Educación, las instituciones formadoras y los sistemas y redes de enseñanza;
>
> IV - la garantía de patrón de calidad de los cursos de formación de docentes ofrecidos por las instituciones formadoras en las modalidades presencial y a distancia;
>
> V - la articulación entre la teoría y la práctica en el proceso de formación docente, fundada en el dominio de conocimientos científicos y didácticos, contemplando la indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión;
>
> VI - el reconocimiento de la escuela y demás instituciones de educación básica como espacios necesarios a la formación inicial de los profesionales del magisterio;

> VII - la importancia del proyecto formativo en las instituciones de enseñanza superior que refleja la especificidad de la formación docente, asegurando organicidad al trabajo de las diferentes unidades que concurren para esta formación y garantizando una sólida base teórica e interdisciplinaria;
>
> VIII - la importancia del docente en el proceso educativo de la escuela y de su valoración profesional, traducida en políticas permanentes de estímulo a la profesionalización, a la jornada única, a la progresión en la carrera, a la formación continuada, a la dedicación exclusiva al magisterio, a la mejoría de las condiciones de remuneración y a la garantía de condiciones dignas de trabajo;
>
> IX - la equidad en el acceso a la formación inicial y continuada, buscando la reducción de las desigualdades sociales y regionales;
>
> X - la articulación entre formación inicial y formación continuada, así como entre los diferentes niveles y modalidades de enseñanza;
>
> XI - la formación continuada entendida como componente esencial de la profesionalización docente, debiendo integrarse al cotidiano de la escuela y considerar los diferentes saberes y la experiencia docente; y
>
> XII - la comprensión de los profesionales del magisterio como agentes formativos de cultura y, como tal, de la necesidad de su acceso permanente a informaciones, vivencia y actualización culturales (Brasil, 2009, p.1).

Los principios contenidos en esta política expresan el momento actual respecto a la Formación de Profesores en Brasil, siendo blanco y parámetro para edictos de fomento de Programas e Investigaciones que busquen la mejoría de la Educación Básica.

Con anterioridad a la Política Nacional de Formación de Profesores, la Ley 11.738/08 (Brasil, 2008), que trata de la implantación del salario mínimo profesional nacional para los profesores del magisterio público de la educación básica, impuso a los municipios y estados de Brasil la presentación de un plan de carrera para los profesores de las respectivas organizaciones de enseñanza. Se trata de una tarea compleja, si consideramos que Brasil está formado por 27 unidades federativas, siendo 26 estados y un distrito federal, y tiene 5 565 municipios (2), bajo una extensión de 8.514.876 km², y con una población de 190.732.694 personas. No esperamos uniformidad, ni homogeneidad en estos planes, dadas las grandes diferencias entre las diferentes regiones brasileñas, con diferentes índices de producto interno bruto y bajo administraciones político-partidarias también diversas.

En el caso del Estado de Paraná, el plan presentado para atender a lo expuesto en la Ley 11.738/08 (Brasil, 2008) buscó la sustitución de la Ley Complementaria 7, de 22 de diciembre de 1976, que disponía sobre el Estatuto del Magisterio Público de la Enseñanza de 1°. y 2°. grados. Por tal estatuto, aunque se promulgó la progresión del salario del profesor por avances verticales en la carrera, que consideraban calificación en concursos y títulos, y progresiones diagonales, por merecimiento y tiempo de servicio, la práctica del estado no era la de estimular directamente la formación continuada.

Con relación a este estado, en lo que se refiere a las alteraciones significativas sobre el magisterio, en 1998, dos instituciones privadas quedaron responsables por la contratación de profesores de la red estatal, siendo ellas *Paranatec* y *Paraná Educação*. En 2003, con indicios de irregularidades, se intensifican los cuestionamientos, sobre todo por el Sindicato de los Trabajadores de la Educación de Paraná (APP), con respecto al modelo asumido por el gobierno del estado en relación a la contratación, formación de los profesores y al plan de carrera.

En marzo de 2004 la Ley Complementaria 103/04 (Paraná, 2004), que rige el plan de carrera de los profesores de Paraná, fue publicada, siendo que los principales cambios se refieren al establecimiento de: hora-actividad, aumento de nivel salarial, institución del concepto de profesor-pedagogo, que permite al profesional de la pedagogía disfrutar de los beneficios del cargo de

profesor, contratación de profesores con la carga horaria mínima de diez horas; contratación de profesores con licenciatura para áreas específicas, estímulo a la formación continuada como mecanismo de promoción en la carrera.

Conforme el Art. 5º, de la Ley Complementaria 103/ 2004, la carrera de profesor de la Red Estatal de Educación Básica de Paraná es integrada por el cargo único de aprovisionamiento efectivo de Profesor y la Tabla de Vencimientos del Profesor es compuesta por seis niveles denominados: Especial I, Especial II, Especial III, Nivel I, Nivel II y Nivel III, a los cuales están asociados criterios de Titulación o Certificación. La promoción en la carrera ocurre por el pasaje de un nivel a otro, mediante Titulación académica en el área de la educación o por la Certificación obtenida por medio del Programa de Desarrollo Educacional – PDE. La acumulación de puntos cuenta con criterios de evaluación de desempeño y participación en actividades de formación y calificación profesional ofrecidas por el Estado (3).

El Programa de Desarrollo Educacional fue reglamentado por la Ley 130 de 14/07/2010 (Paraná, 2010), que busca una aproximación entre los profesores de la enseñanza superior y los de la educación básica, por medio de un proceso de formación de estos. Podemos notar que se aproxima a lo expuesto en la Política (Brasil, 2008), en sus principios.

El objetivo con el PDE es “proporcionar a los profesores de la red pública estatal auxilios teórico-metodológicos para el desarrollo de acciones educacionales sistematizadas, y que resulten en redimensionamiento de su práctica”. Se busca, como resultado, “la producción de conocimiento y cambios cualitativos en la práctica escolar de la escuela pública de Paraná” (Paraná, 2012, p.1). Con todo, el PDE se hace efectivo con cursos y actividades en las modalidades presencial y a distancia, y dispone, para ello, de una estructura logística y con medios tecnológicos.

A las universidades que con sistematicidad tenían en la Educación Básica, un espacio de prácticas para sus alumnos, les fue exigido que se involucraran con el PDE. Pero, con la vinculación hecha entre el gobierno del estado y las universidades, se pasó al trabajo formativo propiamente dicho.

Desde el año 2007, cerca de un 3% de los profesores participa de esta formación por un período de dos años (divididos en cuatro períodos). Ellos son escogidos por medio de un proceso selectivo, que cuenta con la inscripción de los interesados, la presentación de documentos relacionados al currículo y de un proyecto de trabajo a ser desarrollado en el área de actuación, conforme las Líneas de Estudio: Arte, Biología, Ciencias, Educación Especial, Educación Física, Educación Profesional y Formación de Docentes, Filosofía, Física, Geografía, Gestión Escolar, Historia, Lengua Extranjera Moderna, Lengua Portuguesa, Matemática, Pedagogía, Química y Sociología (4).

En el primer año del programa, los profesores seleccionados se alejan integralmente del trabajo en las escuelas o de donde estuvieron actuando, con 100% de la remuneración, para que se dediquen a la formación, participando de cursos y orientaciones proporcionados por la Secretaría de Estado de la Educación de Paraná y por las universidades.

En este primer año del programa, los profesores deben hacer cursos de formación general, que abordan la educación escolar y temáticas afines. El curso referente a la Psicología Educacional, con énfasis en el aprendizaje y en el desarrollo de personas con y sin deficiencias, bajo la perspectiva del enfoque histórico-cultural, es realizado en esta etapa. En este año inicial, los profesores PDE también realizan cursos específicos, conforme las áreas o disciplinas de actuación de estos profesores. Concomitantemente, ellos son orientados en estudios teóricos o prácticos sobre temáticas de interés, pretendiendo la mejoría de la enseñanza pública en el estado de Paraná.

En el segundo año, los profesores PDE regresan a sus funciones en las escuelas. Además de asumir sus actividades regulares, ellos tienen dispensa de un 25% de las horas para que hagan la implementación de propuestas en las escuelas, aplicando lo que estudiaron en el año anterior. También necesitan escribir un texto sistematizado, de corte científico sobre la temática, que queda disponible en el *site* de la Secretaría de Estado de la Educación, para que sean accedidos por la comunidad de profesores estatales.

Cada profesor PDE también debe coordinar un Grupo de Trabajo en Red-GTR, que es una actividad del PDE caracterizada por la interacción virtual entre el coordinador y los demás profesores de la Red Pública Estatal que se inscriban. La temática del GTR es la misma que es estudiada con orientación de un profesor de la universidad, siendo divulgada y multiplicada de este modo. El GTR tiene el objetivo, entre otros, de posibilitar alternativas de formación continuada para profesores; viabilizar espacios de estudio y discusión sobre la realidad escolar; profundizar teórico-metodológicamente en las áreas de conocimiento; socializar el Proyecto de Intervención Pedagógica a ser implementado en la escuela con los demás profesores de la red.

Por las estrategias del PDE, los profesores regresan a las actividades de estudio, frecuentando bibliotecas, grupos de estudio y de investigación, eventos académico-científicos. Ellos tienen la experiencia de esta vivencia como incentivo al pensamiento científico, no siempre presente en sus prácticas pedagógicas. Además, también son llevados a aprender y a convivir con nuevos lenguajes (necesarios para el acceso a la *Plataforma Moodle* y a otras actividades por el modo virtual).

Por otro lado, podemos decir que implementar cursos y orientar profesores del PDE permite a los docentes universitarios: acompañar más directamente la Educación Básica, sea en el contenido curricular que es enseñado, o en los aspectos teórico-metodológicos. Esto, ciertamente, llama la atención de los investigadores sobre la realidad escolar, para las demandas que en ella se presentan, algo fundamental, puesto que las actividades de enseñanza, el desarrollo de acciones del ámbito de la extensión y la realización de investigaciones deben tener como meta el individuo que se humaniza en y por la vida societaria.

Psicología histórico-cultural, la defectología vygotskiana y la formación de profesores

En el contexto expuesto, al actuar en la formación de profesores PDE buscamos una práctica de valoración de la educación escolar –punto fundamental en el compromiso de la educación superior con la educación básica. La participación de la psicología en este trabajo formativo del PDE tiene el objetivo de ofrecer contribuciones teórico-metodológicas, contra un proceso que desvaloriza, paulatina y continuamente, la importancia que el conocimiento sistematizado y científico tiene para la constitución del psiquismo.

Vivimos en un momento en que el conocimiento, en su radicalidad, viene siendo sustituido por informaciones triviales, por lenguajes metafóricos, en una desvalorización del contenido en favor de la forma. Ir contra esta práctica que gana fuerza en los diferentes niveles de enseñanza no se presenta como tarea simple, ya que implica en tener una concepción clara de la constitución del humano en el hombre, de actividad humana en la sociedad con dificultades en ofrecer *empleos* para todos, y considerando diferentes posibilidades y modos de vida.

Podemos pensar que la cotidianidad del trabajo escolar, así como el propio proceso de formación del profesor (inicial, en la graduación, y continuada, en servicio), no ha colaborado para que la concepción aquí defendida sea formada y desarrollada. Esto es característico de esta sociedad, que transmite informaciones, pero no siempre favorece la producción y el acceso al conocimiento. Es común que profesores y demás profesionales hagan una “apropiación” aparente de la realidad, y no de la realidad misma, de la *cosa* en sí, lo que resulta en intervenciones o acciones educacionales también sobre la esfera de la apariencia, de las señales y de los síntomas.

Cuando la psicología, ciencia que busca explicar, entre otras cosas, la importancia de la escuela para el aprendizaje y el desarrollo humano, pierde la perspectiva histórica, y cuando la dialéctica que le acompaña es negada, esta práctica de orientarse y de intervenir en aquello que se presenta a la primera vista pasa a ser incentivada fuera y dentro del ámbito escolar. Cuando la psicología no ofrece elementos y categorías de análisis de lo real, tampoco favorece para que el ser humano sea explicado. Cuando ella no dispensa las referencias para la comprensión de lo real, dadas por la historia, por la filosofía, entre otras áreas del saber, se hace cada vez más difícil entender quién es el hombre que enseña y que aprende, por qué él se tornó lo que es y lo que puede llegar a ser.

Antes, la psicología que se aplicaba en la escuela se atenía solo a las tareas cotidianas que involucran profesores y alumnos, sin necesariamente explicar cómo y por qué ellas son necesarias y lo que ellas producen en esos individuos. Les puede ofrecer contenidos propios a las intervenciones de emergencia (qué hacer cuando el alumno tiene este o aquel problema, por ejemplo), redoblándose bajo la lógica de aligeramiento y de vaciamiento de la formación docente. Esta práctica formativa de no situar hombres y sociedad en el proceso histórico y, a partir de entonces, comprender la educación que protagonizan, las leyes y contenidos que les son necesarios, y que inciden sobre la constitución y la formación de sus psiquismos, acaban por no instrumentalizar adecuadamente los que entran en contacto con esa ciencia.

Profesores formados de este modo encuentran dificultades en liderar la actividad de enseñanza para direccionarla y participar en el desarrollo de sus alumnos dado que ellos (los profesores) no siempre tienen el movimiento de sus desarrollos. La actuación de profesores que pierden esa perspectiva, de promover el desarrollo de sus alumnos, por la enseñanza del saber que es característico de la escuela, incide de modo brutal sobre los alumnos con y sin necesidades especiales. La salida parece ser: *ceder para una escuela cada vez más débil para los débiles* (Barroco, 2007)

En oposición, consideramos que el dominio de los fundamentos de la educación contribuye para la constitución de otra escuela, que es inclusiva no por matricular a alumnos con deficiencias, pero por tornar accesible aquello que hay de más rico y complejo que viene siendo producido por los seres humanos.

Así, en la dirección contraria de lo criticado, Vygotski (1997a, 1997b), en el inicio del siglo XX ya defendía que las mediaciones de los sujetos más experimentados, como son los profesores, deberían formar y desarrollar potencialidades, deberían ser instrumentales y provocadoras de revoluciones en aquellos que con ellos entran en relación (los alumnos). Este autor defendía la necesidad de que los profesores y demás profesionales de la educación invirtieran más en explicar los aspectos íntegros o positivos del alumno (aspectos físicos, emocionales, sociales) y por ellos encaminarlos a las compensaciones y superaciones, en una clara aplicación del materialismo histórico-dialéctico en sus análisis y proposiciones. Con todo, no es eso lo que se ha observado, casi un siglo después, cuando se recurre a este autor soviético.

Hoy, la educación superior en general, y la psicología en específico, involucradas con la formación de profesores, así como ocurrió en la época de Vygotski, necesitan teorizar sobre cómo formar y educar al hombre, cómo y qué educación realizar, qué sociedad se ansía, qué vida se busca.

Vygotski (1997b) consideraba que la escuela debería salir de la apariencia que se le presentaba, reorientar la atención de aquello que se mostraba defectuoso o deficitario en el alumno para aquello que estaba íntegro y que podría orientar el proceso formativo. Explicaba que la esencia del trabajo educativo no era atenerse a los límites biológicos, sino formar la humanidad en los individuos, pues, por la apropiación de lo ya creado culturalmente podrían superar tales límites, constituir y, tal vez, reconstruir la personalidad sobre bases positivas. Pero también llamaba la escuela a participar de las oposiciones de la vida social.

Con la psicología de Vygotski, lo que estaba en cuestión en la escuela común o especial no era, por ejemplo, el mero desarrollo de estrategias de enseñanza de lenguajes (dactilología, tadoma, braille, lengua de señas), ni solo el contenido curricular, debe primar la concepción de que la educación puede y debe tener un papel revolucionario en la vida de los individuos con y sin deficiencias.

Vygotski también defendía la tesis de que los órganos sensoriales, en su constitución biológica, tienen que ser un punto de partida para la formación de los órganos sociales –en otras palabras–, el factor biológico no debería determinar los alcances del desarrollo, sino debería ser *superado* por el plano cultural. Defendía, pues, que individuos con deficiencias, careciendo de mediaciones constantes e intensificadas demandadas por sus necesidades educacionales especiales, podrían ser metamorfoseados de crisálidas a mariposas (Vygotski & Luria, 1996).

Ante la política de educación inclusiva asumida por el Ministerio de la Educación en Brasil (MEC) reflejamos acerca de como estas defensas deben ser consideradas para el alcance de una escuela posible de llamarse inclusiva.

Emplear la psicología educacional, con enfoque en el aprendizaje y en el desarrollo, a la luz de la teoría histórico-cultural, para fundamentar la formación de profesores con estas bases vygotskianas ha sido nuestro propósito. Con todo, no quitando de Vygotski su base marxista y su total compromiso con la Educación Social (para deficientes y no deficientes), destinada a la formación del hombre no burgués.

Basados en este psicólogo soviético, apropiado bajo diferentes perspectivas en Brasil y en el mundo, los profesores son incentivados a llevar a sus alumnos a la apropiación de los contenidos cotidianos necesarios a la realización de la generosidad humana en sus vidas, pero, fundamentalmente, de contenidos científicos, filosóficos y artísticos que les permitan la constitución de la singularidad sobre un nivel más elevado que lo de la mera reproducción de la existencia. Entendemos que, de hecho, esto solo se hace posible cuando profesores, alumnos, contenidos y metodologías convergen para este propósito y si, antes de eso, las concepciones de hombre y de sociedad, de educación y escolarización sean trabajados a la luz de la historia.

Recordamos que la educadora soviética N. Krupskaya ([19_ _]) escribió que un nuevo tipo de escuela debería tener como *fin* la formación de personas completamente desarrolladas. Esto requería una visión integrante del mundo, comprensión clara de lo que estaría sucediendo alrededor de ellas, respecto a la *naturaleza* y la *sociedad*; preparación en los niveles teórico y práctico para cualquier trabajo físico o intelectual, capacidad de construir una vida racional plena, bonita y jovial equilibrio de la Educación Social, encontradas también en la obra de Vygotski (1997a, 1997b).

Podemos decir que los profesores PDE, al entrar en contacto con la base formativa de Vygotski y con sus teorizaciones, han notado la intrínseca relación que el autor establecía entre teoría y práctica, entre escuela y vida, entre otros aspectos. El autor, tal como su legado nos permite afirmar, no es considerado como un psicólogo que se perdió en sus ideas; antes posicionó el mundo de las ideas en total congruencia con el mundo objetivo, de la producción, área sobre la cual tenía profundo conocimiento.

En el proceso formativo del PDE, donde aplicamos resultados de nuestra investigación, destacamos que el profesor debe dominar profundamente el objeto de su asignatura, pero no puede ignorar el saber general, no puede desviarse de una cultura más amplia. ¡No se debe especializar en un árbol, y perder la noción del bosque! Antes, junto a los alumnos con y sin deficiencia, él debe evidenciar las múltiples relaciones entre los varios factores que constituyen lo real.

Aunque gran parte de los profesores del PDE ya tuviese algún contacto con las ideas vygotskianas, al hacer la contextualización histórica del autor y de su teoría y al discutirse las implicaciones de ellas para la educación actual brasileña, que se pretende inclusiva, notaron que los trabajos de Vygotski y de otros autores rusos y soviéticos se constituyeron en señales históricos para la defectología de su época, y aún lo son para la educación especial e inclusiva actuales. Eso porque esos profesores enfatizan que todas las personas, inclusive las de mayores comprometimientos biológicos e intelectuales, deben beneficiarse de la educación y desarrollarse, en ritmos diferenciados, en la misma dirección que las personas dichas normales. Esta formación del humano en cada uno solo puede procesarse por medio de la relación intensa y dinámica con el mundo exterior, que se apoya en la apropiación de los conocimientos cotidianos y científicos, en el desarrollo y empleo del pensamiento y lenguaje verbales, en la formación de órganos sociales de sentidos.

Consideraciones finales

Por lo investigado, Vygotski y tantos otros psicólogos y educadores conciben que la educación asume un papel central en la transformación del hombre; en el proceso de formación social consciente de nuevas generaciones. Ella se torna la base para la alteración del tipo humano histórico, con todo, no se trata de cualquier educación. Explica que cuando las relaciones sociales entre las personas

cambian, las ideas, los patrones de comportamiento, las exigencias y los gustos también cambian. Escribe que,

> Como fue averiguado por investigación psicológica, la personalidad humana es formada básicamente por la influencia de las relaciones sociales, o sea, el sistema del cual el individuo es apenas una parte desde la infancia más tierna. “Mi relación para con mi ambiente”, dice Marx, “es mi consciencia”. Un cambio fundamental del sistema global de estas relaciones, de las cuales el hombre es una parte, también conducirá inevitablemente a un cambio de consciencia, un cambio completo en el comportamiento del hombre (Vygotski, 2004, s.p.).

La nueva personalidad humana, que pleitea, tiene que conducir, inevitablemente, a la evolución del hombre para un tipo superior, para la alteración del *tipo biológico humano*. El nuevo hombre es aquél que debe vencer la deficiencia, como había vislumbrado, cuyo defecto orgánico no lo impide correr por las sendas de la humanización.

> Habiendo dominado los procesos que determinan su propia naturaleza, el hombre que hoy está luchando contra la vejez y enfermedades, ascenderá, indubitablemente, a un nivel más elevado y transformará su propia organización biológica. Pero esta es la fuente de la mayor paradoja histórica del desarrollo contenido en esta transformación biológica del tipo humano, que ella es alcanzada principalmente por medio de la ciencia, de la educación social y de la racionalización de los modos de vida. La alteración biológica del hombre no representa una condición previa para estos factores, por lo contrario, es un resultado de la liberación social del hombre (Vygotsky, 2004, s.p.).

Con lo expuesto no es difícil comprender que en Vygotski el desarrollo de la persona común y de la persona con deficiencia no se presenta de forma dicotómica. Escuela regular, común, y escuela auxiliar, especial, no son ubicadas en polos antagónicos.

Por lo que investigamos y de acuerdo con lo que venimos trabajando, la psicología contribuye con la formación de educadores del PDE, y de otros, cuando discute la educación de personas con y sin deficiencias, valorando la historia y la filosofía, cuando explica la relación entre aprendizaje y desarrollo, y el papel crucial de la mediación instrumental de los profesores. Estos, muchas veces cansados de sus actividades de enseñanza, se ven vitalizados por una teoría psicológica comprometida con los rumbos asumidos por la sociedad.

Trabajamos con la psicología histórico-cultural, con énfasis en las elaboraciones vygotskianas a la defectología, para que comprendamos la propuesta de educación inclusiva, y relacionemos la constitución del psiquismo y el desarrollo de las funciones propiamente humanas a las condiciones objetivas de la vida, pleiteando que la escuela invierta en la formación de una *nueva naturaleza humana*.

Los fundamentos teóricos vygotskianos condecían con las profundas transformaciones que se procesaban en los planes económico, político, social y cultural de la Rusia y Unión Soviética. Vygotski entendía que las personas con y sin deficiencias deberían convivir unas con las otras, en un contexto de enfrentamiento de las ideas burguesas, lo que provocaría la emergencia de brotes del desarrollo o su fructificación. Esto, sin embargo, solo podría ser alcanzado desde que se diera, necesariamente, en un contexto de *educación social*, con todo lo que este término implicaba.

Consideramos que los escritos vygotskianos, al ser retomados, provocan a los profesores de diferentes asignaturas o áreas, a brindar una mirada más cuidadosa sobre la práctica social del siglo XXI, que se ve a la vuelta con el avance de la filosofía postestructuralista y de la ideología postmoderna. Sin las mediaciones de la historia, reconocer que el autor estuviera en la defensa de la superación de la sociedad de clases sociales antagónicas suena tan raro que autor y obra pueden ser simplemente negados, o ser apropiados de modo parcial.

La nueva naturaleza humana, que la escuela necesita ayudar a formar, debe superar los límites impuestos por las clases sociales antagónicas y los biológicos, no dejando que sean impedimentos para que se camine por las sendas de la humanización, rumbo a la libertad. La educación escolar que se sostiene sobre los pilares de la psicología histórico-cultural debe primar por el enfoque cualitativo del desarrollo, por el empleo de las partes íntegras para compensar las partes comprometidas por la deficiencia; necesita, aún, discutir los principios y fundamentos de la educación social y sus implicaciones para la educación en el contexto capitalista.

En los cursos del PDE reflejamos respecto acómo, en una sociedad capitalista en crisis, en su fase monopolista-hegemónica, deben ser garantizados la buena enseñanza y las mediaciones adecuadas a las personas con y sin deficiencia, considerándose la constitución social de sus psiquismos.

Al verificar que la educación escolar no viene garantizando estas condiciones necesarias, ni siquiera a las personas sin deficiencia, identificamos la necesidad imperiosa de buscar por alternativas que atiendan a aquellos que tienen deficiencias o necesidades educacionales especiales. Aunque no sea lo suficiente, observamos que el incentivo para que los profesores identifiquen y piensen sobre las contradicciones de todo orden que aumentan, se revela un primero y fundamental paso a ser dado, cuando el discurso inclusivo no coincide con la práctica excluyente propia al capitalismo, que no ha sido enfrentado. Por eso la psicología que se apoya en la ciencia de la historia puede apoyar trabajos que pretendan ser educativos. Pensar y escribir científicamente también son acciones estimuladas en esta formación docente en destaque, puesto que la enseñanza debe contar con relaciones afectivas positivas entre profesores y alumnos, pero, siempre teniendo como meta un encuentro genuino con la ciencia, el arte y la filosofía.

Como resultados del trabajo formativo, los profesores del PDE, reiteradas veces, durante los cursos y orientaciones, reconocieron en sus aulas: la importancia que el regreso a los estudios en la universidad tuvo para sus actividades en la escuela y para la vida particular; el reconocimiento del papel que la escolarización asumía en el proceso de desarrollo de los alumnos; el descubrimiento de que la buena enseñanza de contenidos sistematizados y científicos incidía directamente en la formación y en el desarrollo de funciones psicológicas superiores; la indivisibilidad entre cuerpo y mente, entre actividad racional y la emocionalidad, entre teoría y práctica.

Podemos decir que en el trabajo de formación de profesores PDE, desarrollado por la UEM, ha sido difundida una psicología educacional que se ejercita en la aprehensión dialéctica de la sociedad, del hombre y de la educación. Consideramos eso fundamental para que los propios profesores comprendan el contexto en el cual se insertan y en el cual forman a sus alumnos. Concluimos que la formación de profesores tiene que estimular la experiencia duplicada, cuando se vuelven capaces de realizar lo idealizado/ planeado anteriormente; se debe promover, entre los implicados, una práctica de mayor conciencia con el proceso educativo, valorizándose la reflexión, el pensamiento y la colectividad.

Bibliografía

Barroco, Sonia Mari Shima. (2007). A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vygotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Brasil. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm >. Acesso em 20 jan 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo de 2010.* Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: < http://www.censo2010.ibge.gov.br >. Acesso em 20 jan 2012.

Krupskaia, N. (19_ _). *Acerca de la educación comunista:* artículos y discursos. Trad. V. Sanchez Esteban. Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras.

Paraná. *Lei Complementar 103/2004* - Plano de Carreira dos Professores. Curitiba: Palácio do Governo, 2004. Disponível em < http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/319b106715f69a4b03256efc00601826/0136dea4d1af589c03256e98006e2e8b?OpenDocument >. Acesso em 20 jan 2012.

Paraná. **Lei Complementar 130 - 14 de Julho de 2010**. Curitiba: Palácio do Governo, 2010. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=56184&codTipoAto=&tipoVisualizacao=alterado>. Acesso em 20 jan 2012.

Paraná. Lei Complementar 7 de 22 de Dezembro de 1976. Curitiba: Palácio do Governo, 1976. Disponível em: < http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=localizarAto&codTipoAto=3&nroAto=7&dataAto=22/12/1976&dataPublicacao=13/01/1977&tipoVisualizacao=original > . Acesso em 20 jan 2012.

Paraná. *Programas e Projetos - PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional.* Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2012. Disponível em <Educacionalhttp://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20#instituicoes>. Acesso em 20 jan 2012.

Vygotski, Liev Semiónovich. (1997b). *Obras escogidas:* fundamentos de defectología, t. V. Trad. Julio Guilhermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A.

_____. (1997ª). *Obras escogidas:* problemas teóricos y metodológicos de la psicología**,** t. I. 2da. ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist. S. A.

_____ y Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento*: símios, homem primitivo e criança. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. A Transformação socialista do homem (1930). Trad. Nilson Dória. **Marxists Internet Archive**, 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohomem.htm >. Acesso em: 10 jan. 2006

Notas:

(1) La educación básica, en Brasil, comprende la educación infantil (guardería, de 0 a 3 años y pre-escuela de 4 a 5 años), enseñanza primaria (primeros años - 1º año al 5º año, de 6 a 10 años, años finales - 6º año al 9º año, de 11 a 14 años) y enseñanza secundaria (1ª serie a 3ª serie, de 15 a 17 años). Se trata de edades previstas, con todo no siempre ellas corresponden a las series. Hay también modalidades como: Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), Educación del Campo, Educación Indígena.

(2) Conforme datos del Censo Demográfico de 2010, expuesto en <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/ populacao/censo2010/default.shtm >. Acceso en 20 enero 2012.

(3) *Quinze pontos valem uma progressão, o que leva a um acréscimo de 5% sobre o valor do vencimento, o que permite subir até três classes num período de dois anos.*

(4) “El PDE se destina a los profesores del equipo propio del magisterio (QPM), que se encuentran en el nivel II, clase 8 a 11, de la tabla de vencimientos del plan de carrera”. El PDE, “integrado a las actividades de la formación continuada en educación, disciplina la promoción del profesor para el nivel III de la carrera, conforme previsto en el ‘Plan de carrera del magisterio estatal’, Ley complementaria nº 103, de 15 de marzo de 2004” (Paraná, 2012).

EL PSICÓLOGO DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UNA DÉCADA DE DIÁLOGO CON LA CÁTEDRA

Laura Marisa Carnielo Calejon
Universidade Cruzeiro do sul

Resumen

El artículo sintetiza las contribuciones del intercambio hecho por la autora, hace diez años, con los investigadores de la cátedra Vygotski de la Universidad de La Habana, del CELEP, del COAP para la revisión de las concepciones acerca de la psicología producidas por las influencias que la autora recibió a lo largo de su formación. Las dimensiones sistematizadas son: la cuestión del método, las dificultades en la evaluación y en el diagnóstico psicológico, los aportes de la psicología a la educación Infantil. De esas reflexiones resulta la necesidad de organizar una nueva concepción de la psicología que se fundamente en el enfoque histórico-cultural.

Palabras claves; desarrollo humano, enfoque histórico-cultural, educación infantil, evaluación psicológica.

Abstract

The article summarizes the contributions made by the exchange of the author, for ten years with researchers Vygotski Chair at the University of Havana, the CELEP, COAP to revise the conceptions of psychology produced by the influence that the author received throughout their training. The systematized dimensions relate the question of method, the difficulties in the evaluation and psychological diagnosis, the contributions of Psychology to Early Childhood Education. From these reflections comes the need to organize a new conception of psychology that is based on the Historical-Cultural Approach.

Keywords*: human development, cultural-historical approach, children education, psychological evaluation.*

Introducción

La mirada retrospectiva, componente de la formación continuada de un investigador y de un psicólogo, desde el diálogo con los investigadores de la cátedra Vygotski, del COAP de la Universidad de La Habana, con investigadores del LIEPPE (USP) y otros investigadores brasileños caracteriza el movimiento que genera esta reflexión. Las contribuciones de una década de diálogos y trabajos compartidos pueden ser sistematizados en las siguientes dimensiones**:**

a) La importancia del método y de la praxis en la producción del conocimiento científico y en la actuación profesional del psicólogo;

b) la organización de otra lógica para la evaluación psicológica;

c) el papel y la identidad de la educación infantil;

d) la posibilidad de revisar los fundamentos teóricos y epistemológicos que sostienen mis acciones como psicóloga e investigadora. El artículo objetiva presentar estas contribuciones para la formación continuada de la autora.

El papel del método y de la praxis

El método es inherente a la concepción que tenemos acerca de la naturaleza del conocimiento. La lógica de la experimentación, con la énfasis en el control de las variables fue una fuerte influencia en mi formación como psicóloga en los años de 1970. Gomes (2003) en su análisis del desarrollo de la

investigación en la psicología brasileña demuestra el papel que tuvo el reconocimiento de la psicología como ciencia experimental en nuestro contexto. Señala aun que la expansión de la oferta de cursos de psicología en los años setenta impactó las relaciones entre enseñanza e investigación en la formación de psicólogos brasileños. Cabe señalar cómo se ubicaba la asignatura Psicología General y Experimental en los cursos de estos años y la influencia que tuvieron las ideas de Skinner. La psicología es reconocida en Brasil como profesión en 1962.

El psicoanálisis y el behaviorismo eran dos tendencias teóricas presentes en nuestro contexto. Las tesis del behaviorismo no eran suficientes para comprender la complejidad de los problemas presentados por las personas que buscaban ayuda en la clínica de la universidad y por los estudiantes de ella.

La tesis de doctorado (1996) buscando comprender las dificultades y crisis de los universitarios en el pregrado señalaban la necesidad de otra mirada, conducida en estos momentos por el psicoanálisis. Esta perspectiva teórica me acercaba más a la complejidad de los fenómenos que yo deseaba comprender. El diálogo con los investigadores de la cátedra, el contacto con trabajos desarrollados en el COAP, la participación en las actividades desarrolladas en el LIEPPE, en la USP en São Paulo y otras actividades como profesora e investigadora me llevaron al materialismo histórico y dialéctico como método y al enfoque histórico-cultural como propuesta teórica para comprender la complejidad de los procesos de subjetivación.

De 1970 hasta 1990, como profesora y supervisora de la práctica de futuros psicólogos, una cuestión de debates era la relación entre la teoría y la práctica. Las actividades prácticas eran ofertadas en el año final del curso de psicología, orientadas por la creencia de que los estudiantes necesitaban dominar las teorías para después poder aplicarlas. En 1970 tenemos en el contexto brasileño la autorización para que grupos de la inIcIativa privada pudieran ofertar cursos universitarios organizados como facultades aisladas y con la enseñanza como actividad principal. El contacto con los trabajos desarrollados en el COAP ofrecía nuevos datos para pensar esta relación. Es importante destacar que estos cursos, en la década de 1990 fueron reconocidos como universidades y ampliaron sus acciones y actividades en la enseñanza, investigación y extensión. Lo que quiero resaltar como contribución del diálogo ya mencionado, puestas mis ansiedades y las circunstancias generadoras de ellas fue la percepción de la aplicación del concepto de praxis en los trabajos que pude conocer. La praxis se reafirmaba en los investigadores de la cátedra y del COAP que aceptaban, como afirma Beatón (2001) y explicita Guevara (2001) la necesidad de producir un conocimiento suficiente y necesario para organizar una educación y una tarea de atención clínica que pueda promover el desarrollo de generaciones futuras. En esta perspectiva no es posible separar la teoría de la práctica. La teoría que organiza la comprensión de una realidad se ve revisada y repensada a cada nueva situación en que se pretenda aplicar. La teoría no es solo un testigo del mérito del investigador, que sin duda lo tiene, pero es más que eso, es la retribución de lo que recibió el investigador para la sociedad en que vive. La dimensión colectiva de la producción intelectual y científica de la cátedra y del COAP era una característica significativa que me demostraba la importancia de reconocer la complejidad de la tarea y el papel del otro en nuestro desarrollo, sustituyendo el protagonismo individual presente en los procesos competitivos.

La evaluación en psicología

Hutz e Bandeira (2003), señalan que en el primer laboratorio de psicología, en Brasil, creado en 1907 ya se utilizaba la prueba sistematizada por Binet y que en 1924 se publicó el primer libro acerca de los tests psicológicos. Señalan aún los autores que desde los inicios del pasado siglo en Rio de Janeiro, Bahía, São Paulo e Rio Grande do Sul los tests psicológicos y la evaluación psicológica ocupaban la atención de médicos, psicólogos y educadores y que se publicaron muchos trabajos de traducciones, adaptaciones e investigaciones que intentaban aplicar conocimientos desarrollados en Europa y Estados Unidos para el diagnóstico de problemas y la organización de intervenciones. Afirman los autores que en esencia esta es la definición que fundamenta, hasta el día de hoy, la actividad de la evaluación psicológica.

La organización de una lógica acerca de la evaluación psicológica constituye una necesidad en los años 1990, después de innúmeras discusiones y criticas que los tests psicológicos y la psicometría sufrieron, hechos principalmente en el campo de la psicología escolar. El diagnóstico clasificatorio y, que estigmatizaba el sujeto, confundía a padres y maestros, y al final culpaba el niño por el hecho de no aprender. El concepto de fracaso escolar (Patto, 1999), de queja escolar (Souza, 2007) señala la posibilidad y la necesidad de superar estas limitaciones. Pero la cuestión del diagnóstico y de la evaluación me parecía aún no resuelta de modo satisfactorio. Hultz e Bandeira (2003) proponen tres tipos de investigaciones como solución para los desafíos que la evaluación psicológica enfrenta: a) la pesquisa básica que pueda desarrollar, normalizar y validar instrumentos; b) aplicaciones que puedan considerar necesidades específicas de nuestra realidad, como personas con baja escolaridad, sujetos en situación de vulnerabilidad social, etc; c) el desarrollo de la investigación, la evaluación en los distintos campos de la psicología.

Concordamos con los desafíos apuntados por los autores mencionados y con la importancia de la evaluación psicológica, pero la identificación de la evaluación y del diagnóstico con los tests psicológicos nos parece un riesgo que hay que considerar. Una solución más adecuada a la problemática me parece ser aquella sistematizada en el diagnóstico explicativo por Arias Beatón (2002) desde el enfoque histórico-cultural**.** Como señala el autor mencionado es importante considerar lo que es la medida en psicología, la concepción del desarrollo humano y del proceso de diagnóstico que el psicólogo pretende evaluar, además de las circunstancias y objetivos que orientan tal actividad. El diagnóstico explicativo se constituye en un proceso de construcción de conocimiento acerca de un sujeto. Proceso que se caracteriza por la capacidad de reflexión acerca de los recursos utilizados y de los datos logrados y que en la educación tiene como meta más importante el desarrollo del sujeto. Además en el proceso del diagnóstico explicativo los instrumentos de evaluación buscan conocer el desarrollo real y el desarrollo potencial del sujeto, con la introducción de niveles de ayuda. La comprensión, o el conocimiento producido acerca del sujeto tiene como principal objetivo organizar intervenciones que lo ayuden a cambiar y orientar a padres, maestros y otras personas responsables por el sujeto. A diferencia de los laudos producidos por los diagnósticos clasificatorios el reporte de un diagnostico explicativo debe orientar y ayudar a los responsables y al especialista a promover cambios. De hecho también cambia el lugar del especialista en esta lógica.

La psicología y la educación infantil

El papel de la educación infantil y de la familia en el proceso del desarrollo y de la escolarización del sujeto, como lo demuestran Hurtado (2001) y Gomes (1995) agregan conocimientos que amplían la comprensión acerca de la identidad de la educación infantil, temática que requiere esfuerzos y estudios más cuidadosos en Brasil para garantizar una educación de mejor calidad En Brasil, según la información de periódicos la escuela pública necesita crear hasta el año 2016 más de un millón de plazas para cumplir con las metas del Plano Nacional de Educación (PNE. Hoy 20 % de los niños entre 4 y 5 años están fuera de las escuelas.

Además de la cobertura hay que considerar la identidad y la calidad de la educación infantil. La concepción que rige la organización del sistema educativo tiene la orientación cognitivista y considera los recursos que el niño tiene que desarrollar para enfrentar el proceso de escolarización, entonces la educación infantil gana la dimensión asistencialista y hay que esperar a que el niño se desarrolle de modo espontáneo. Esa, entre otras, es una de las dificultades que la educación infantil enfrenta en nuestra educación

En esta dirección los contactos con el CELEP fueron muy importantes. El programa *Educa a tu hijo* puesto en marcha en distintos países evidencia el papel de la familia como primera educadora y destaca la posibilidad de enseñar a la mujer a ser madre y asumir la responsabilidad de tener hijos. En los diferentes países de América Latina (México, Ecuador, Brasil) la propuesta gana ajustes en función del contexto. Algunos de los principios que sostienen el programa son el papel protagónico de la familia, el papel de la afectividad en esa etapa del desarrollo que resultan de la concepción teórica asumida por los educadores. El *Educa a tu hijo,* como modalidad de atención no institucional que se

constituye en responsabilidad del Ministerio de Educación que tiene vínculos estrechos con el CELEP (Centro de Educación Latinoamericano para la Educación Preescolar) para acompañamiento, investigación y evaluación de la vía institucional y no institucional. Lo que cabe destacar es la sensibilidad que lleva a educadores y gobierno a buscar solución para un problema educativo que se puede expresar como política pública, y la seguridad que esa búsqueda de soluciones tiene que ser pensada y revisada a cada paso. La sensibilidad y la voluntad de atender al derecho de los niños de desarrollarse venía asociada al lugar que se daba a la ciencia. Esta a la vez no era un discurso de alguien muy destacado, pero una herramienta para comprender y cambiar la realidad con la cual el educador tenía que implicarse. Como señalan Hurtado (2005), Gómez (1995), Arias Beatón (2012) la concepción del desarrollo sistematizada por Vygotski fue la base que, de modo coherente con el ideario pedagógico cubano logró organizar el proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia. El papel protagónico de la familia, como primera educadora se demuestra en las investigaciones coordinadas por Arias Beatón acerca de familias potenciadoras. Los datos recogidos por los estudiantes del curso de especialización en psicopedagogía ofertado por la Universidad Cruzeiro do Sul, en São Paulo, señalan el valor de esas investigaciones y apuntan para la importancia de los estudios transculturales.

La necesidad de una nueva psicología

Resulta de todo lo presentado y de otras circunstancias de la práctica como investigadora, profesora y psicóloga la percepción de la necesidad de producir una revisión de las concepciones que sostienen su actividad, buscando una psicología que pueda comprender la complejidad del proceso del desarrollo humano, la multiplicidad de condiciones que interactúan en ese proceso y en papel de las condiciones culturales y materiales de la vida, además de la herencia genética que trae el sujeto. Las proposiciones del enfoque histórico-cultural fundamentadas en el materialismo histórico-dialéctico se presentan como la alternativa capaz de comprender la complejidad del psiquismo humano, el drama de sujetos concretos que se constituyen en distintas circunstancias y condiciones materiales y culturales.

La comprensión del papel que juega lo social en el desarrollo del sujeto se amplía con la ley genética fundamental del desarrollo sistematizada por Vygotski en el análisis crítico de los conceptos de desarrollo sistematizados por distintos teóricos. Dice el mencionado autor:

> Podemos formular le ley genética fundamental del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho de considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. (Vygotski, 2000. p. 150)

Vygotski (2000) aún señala que la palabra social tiene una gran valor e importancia conceptual, pues en un sentido más amplio significa que todo lo cultural es social y que la cultura es un producto de la vida social y de la actividad social del hombre. De esa manera, las funciones psíquicas superiores no son un producto independiente y solo de la biología, ni de la filogénesis puras.

De esa manera:

> Modificando la conocida tesis de Marx, pudiéramos decir que la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura. No pretendemos decir que ese sea, precisamente, el significado de la tesis de Marx, pero vemos en ella la expresión más completa de todo el resultado de la historia del desarrollo cultural. (Vygotski, 2000, p. 151)

Lo social y cultural aparece destacado por muchos educadores, pero lo toman como algo externo al sujeto que sigue siendo considerado como universal adstrato y resultante de períodos evolutivos, sin considerar la relación dinámica y compleja que Vygotski nos presenta. Además, el progreso de la psicología en el siglo XX, de la tecnología que permite recursos más sofisticados de evaluación y del diagnóstico de las condiciones biológicas, incluyendo las condiciones del cerebro, nos amplían necesariamente la posibilidad de comprender la dinámica compleja que se da entre las condiciones biológicas y las condiciones sociales, culturales y materiales de la vida, las situaciones de injusticia y desigualdad social a que están sometidos tantos seres humanos y además el drama humano que nos toca a todos. La psicología cognitiva además de considerar las relaciones entre estímulos y respuestas como insuficientes para la comprensión del comportamiento no logró cambiar las bases filosóficas del movimiento behaviorista liderado por Watson. La lógica de Piaget, a su vez, propone un sujeto universal dotado de esquemas que resultan de períodos evolutivos y de un proceso de maduración de las condiciones biológicas.

Me veo en el camino de una sistematización, de una concepción que me ayude a comprender de modo más integral el proceso de constitución del sujeto humano. En esta tarea y desafío el intercambio con los investigadores de la cátedra Vygotski, del CELEP y del COAP fue y sigue siendo de suma importancia para repensar las influencias del psicoanálisis y del cognitivismo que estuvieron presentes a lo largo de mi formación.

Bibliografía

Beatón G. (2005). *La Persona en lo Histórico-Cultural .* São Paulo: Linear B.

Calejon L. M. C. e Arias Beatón G. (2002). *Avaliação Psicológica, os testes e o diagnóstico explicativo.* Piracicaba: G. E De Gaspari.

Fariñas L. (2010). *Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais e a contribuição da psicologia desde uma perspectiva do pensamento complexo.* São Paulo: Terceira Margem.

Gómez A. M. S. (1995). Educa a tu hijo: u programa para la família. En Gomez A. M. S y coautores. *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano.* La Habana: Pueblo y Educación.

Hurtado J. L. (2001). *Un nuevo concepto de educación infantil.* La Habana: Pueblo y Educación.

López J. y Gómez A. M. S. (2005). *El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia.* La Habana: Unicef, Celep.

Souza B. P. (org) (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Vygotski L.S. (2000). Génesis de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas,* t. III. Madrid: Visor Dis.

CONCEPCIONES, CREENCIAS Y MITOS EN LA ACCIÓN DEL DOCENTE: CUESTIONAMIENTOS A PARTIR DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL

Maria Carmen V.R. Tacca
Universidade de Brasília-Faculdade de Educação

Resumen

Invertir en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos que frecuentemente tienen dificultades en la adquisición de contenidos curriculares, exige cuestionamientos sobre las concepciones y creencias que apoyan la acción pedagógica. Fruto de concepciones históricas basadas en teorías reduccionistas de aprendizaje y desarrollo, aparece la idea de un patrón de manifestaciones que supone que las personas atraviesan procesos de aprendizaje sin tropiezos ni retrocesos, en un tiempo identificado como el más adecuado de todos. En este análisis es importante destacar la construcción de representaciones, conceptos y concepciones que aparecen habitando y obstaculizando las relaciones de profesores y estudiantes. Son varios aspectos que muestran estereotipos y mitos en relación a los alumnos, sus familias, su clase social, sobre lo que es aprender y conocer, lo que hace que se instauren grandes distancias entre profesor y alumno, entre escuela y mundo social en el cual aparecen muchas innovaciones cada día. En este sentido, se propone examinar los procesos de formación docente y su relación con concepciones y creencias que generan reflexiones, acciones y, en consecuencia, la propia práctica pedagógica. Se pretende, así, traer a la discusión las bases teóricas de esas concepciones y creencias hegemónicas, e introducir el abordaje histórico-cultural que permite una noción más compleja e imprevisible del desarrollo humano. Queremos identificar, por lo tanto, que los procesos de aprender están atados a las posibilidades que la enseñanza inaugura, la cual está soportada en aquello que transita entre profesores en términos de concepciones del mundo, de realidad escolar y de los alumnos.

Palabras clave: acción y formación docente, concepciones y creencias, relación profesor- alumno.

Abstract

Investing in learning opportunities to students who often carry the experience of difficulties and obstacles in the acquisition of curricular content, ask questions in relation to the concepts and beliefs that support the pedagogical action. Result of historical concepts based on solid reductionist theories of learning and development, appears the idea of a pattern of events whereby people are required to pass through a learning process smoothly without setbacks and at one time identified as the most suitable for everyone. In this analysis it is important to highlight the construction of representations, concepts and designs that appear dwelling and interposing the relationship between teachers and students. There are several aspects that show stereotypes and myths in relation to students, their families, their social class, on what is learning and knowing that make it put in place large distances between teachers

and students, between the school and the social world in which large number of innovations appear every day. In this sense, is directed to an argument proposing some questions that can guide for examining processes of teacher training in their relationships with conceptions and beliefs that anchor thoughts, choices, actions, and consequently the pedagogical practice itself. It is intended to bring to the discussion and highlight the theoretical bases of these hegemonic conceptions and beliefs, and introduce cultural-historical approach as allowing a more complex, unpredictable and, therefore, more focused concept for the diversity of human development processes and less supported in understanding the repetition and their standardization. We want to identify, so that the processes of learning in school, chances are tied to the processes of teaching inaugurated, and they anchored in what moves between teachers in terms of worldviews, the school environment and students

Keywords: *action and teacher training, conceptions and beliefs, teacher-student relationship*

Resumo

Investir nas possibilidades de aprendizagem de alunos que muitas vezes carregam a experiência de dificuldades e entraves na aquisição dos conteúdos curriculares, pede questionamentos em relação às concepções e crenças que apóiam a ação pedagógica. Fruto de concepções históricas embasadas em teorias reducionistas de aprendizagem e desenvolvimento, aparece a idéia de um padrão de manifestações pelo qual se exige que as pessoas atravessem um processo de aprendizagem sem tropeços, sem retrocessos e em um tempo identificado como o mais adequado a todos. Nessa análise torna-se importante destacar a construção de representações, conceitos e concepções que aparecem habitando e se interpondo nas relações de professores e alunos. São vários aspectos, que mostram estereótipos e mitos em relação aos alunos, suas famílias, sua classe social, sobre o que é aprender e conhecer que fazem com que se instaurem grandes distâncias entre professores e alunos, entre a escola e o mundo social no qual grande número de inovações aparece a cada dia. Nesse sentido, direciona-se para uma argumentação propondo algumas questões que possam direcionar para o exame de processos de formação docente em suas relações com concepções e crenças que ancoram reflexões, opções, ações e, em conseqüência a própria prática pedagógica. Pretende-se trazer para discussão e evidenciar as bases teóricas dessas concepções e crenças hegemônicas, e introduzir a abordagem histórico-cultural como permitindo uma noção mais complexa, imprevisível e, por isso mesmo, mais direcionada para a diversidade de processos de desenvolvimento humano e menos apoiada na compreensão da repetição e padronização dos mesmos. Queremos identificar, portanto, que os processos de aprender na escola, estão atados às possibilidades que os processos de ensinar inauguram, e estes ancorados naquilo que transita entre os professores em termos de concepções do mundo, da realidade escolar e dos alunos.

Palavras-chave: *ação e formação docente, concepções e crenças, relação professor-aluno*

Se empezará la discusión planteando algunas preguntas que nos guiarán en la realización del estudio sobre los procesos de constitución del docente a partir de sus concepciones es decir, las creencias en donde se apoyan sus pensamientos, decisiones, acciones y consecuentemente su propia práctica docente.

Para ello pondremos en relieve los fundamentos teóricos de sus concepciones hegemónicas, de sus creencias e introduciremos su abordaje histórico-cultural que permitirá una noción más compleja e imprevisible de su desarrollo humano y, por lo tanto, se apoyará más en la diversidad de estos procesos que en la comprensión de la repetición o normalización de estos.

Se quiere identificar cómo los procesos de aprendizaje están sumergidos dentro de los procesos de enseñanza iniciales, los cuales están soportados desde aquello que es conocido entre los profesores en términos de concepciones del mundo, de la realidad escolar y de los alumnos. Por lo tanto, resulta importante preguntarse:

- ¿De qué forma la acción didáctica permite diferentes vías de aprendizaje?
- ¿Cuáles son las condiciones para que las diferentes propuestas didácticas surjan?
- ¿Qué piensan los profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza?
- ¿Cuáles son las bases de los docentes para elegir una acción didáctica?
- ¿Cómo introducir y llevar a sus estudiantes a través de las mallas de los conocimientos y el saber?
- ¿Cuáles son los resultados para el estudiante y su aprendizaje?

Sabemos que los maestros a partir de sus vivencias y experiencias en su historia personal y profesional, constituyen su forma de pensar. En ella, están presentes explícitas o implícitamente las concepciones, valores, creencias y representaciones sociales sobre diversos aspectos de su vida. Estos se forman y se alimentan de las teorías e ideas que transitan en diferentes instituciones y grupos sociales con los que interactúa el individuo aunque sea de manera informal, lo que le enseñan en el curso de su educación y formación profesional.

Por lo tanto, las ideas de los profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo humano y en consecuencia, lo que optan por desarrollar en sus actividades docentes, se apoyan en un amplio sistema de creencias que incluye: la escuela y sus formas de organización, el grupo social más próximo, el contexto social y cultural, el alumno y sus posibilidades, la participación de su familia, las formas y dificultades de aprendizaje, las posibilidades de acción del docente y su seguridad entre otros muchos aspectos. Finalmente, se introducen creencias en diversos aspectos que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje que a veces recurren al sujeto y a sus características biológicas y otras veces a las relaciones con el grupo social al que pertenezca. Las diferentes concepciones crean distintas posibilidades en los procesos de aprendizaje y desarrollo.

La idea de que el aprendizaje y el desarrollo humano son procesos aislados y dependientes de un patrón de crecimiento natural y espontáneo está coordinado con teorías psicológicas inatistas que, a menudo, ganan fuerza y llevan a la convicción de que el hombre y su proceso de ser, saber y actuar se rige por un potencial proporcionado genéticamente, y que, por eso, está determinado biológica y orgánicamente. Se cree que hay un desarrollo gradual y evolutivo que sigue los pasos que se deben cumplir por todos. Interrupciones y desajustes con el patrón establecido científicamente sugieren problemas o trastornos. En esta perspectiva, el sujeto tiene la fama de problemático o se identifica con algún trastorno y adquiere una etiqueta.

Por otro lado, la clase social a la que pertenece el estudiante también puede influenciar los procesos de desarrollo, por ejemplo, se puede afirmar que el estudiante al pertenecer a una familia de bajos recursos, esta propenso a problemas en su desarrollo como bien podría ser el nutricional, debido a un retraso en experiencias como la interacción social, el lenguaje y la poca estimulación intelectual; Lo

que explicaría deficiencias en habilidades y en los requisitos previos para un curso de la vida escolar sin problemas y sin interrupciones en su continuidad. Por consiguiente, se refuerza la creencia de que el aprendizaje se determina por el desarrollo, pues en él se encuentran inmersas las capacidades del sujeto y su clase social de origen. Al igual que el desarrollo humano, el aprendizaje desde su edificación, debe comprenderse como una evolución y un progreso.

La presencia de los anteriores aspectos, inquieta a los docentes, ya que en el reconocimiento de estos vacíos, ellos desarrollan ideas que no se les facilita llevar a cabo, lo que conduce a considerar que el razonamiento abstracto y la generalización también intervienen. Lo anterior, sugiere la presencia de diferentes tipos de problemas, que permiten la identificación de trastornos psicológicos como el déficit de atención y la hiperactividad, debido a que el estudiante no responde como espera la escuela o su profesor; Al esto volverse recurrente, lo puede desalentar o incluso puede generar desesperación. El afán de no querer verse o que lo vean como quién tiene menos valor, es un paso para que aparezca como experto en engañar y ocultar.

Esto lo hace probando o demostrando su superioridad, eludiendo normas y dispersando su atención, alejándose del currículo escolar. Todo está listo para identificar e instruir al sujeto inquieto, inadaptado que tiene poca concentración, que no responde a las expectativas, y luego se llega a la conclusión de que tienen dificultades de aprendizaje. Ciertamente, estas dificultades se han cristalizado, creando barreras reales para el aprendizaje y la vida escolar. El aprendizaje se entiende entonces como un punto de vista cognitivo, donde el sujeto no cumple con sus requisitos, su potencial es defectuoso. La creencia se basa en que la dificultad del aprendizaje viene con el sujeto, como algo que está en él, en su cerebro o en su cuerpo y que se trata entonces de una alteración de los procesos psicológicos básicos, es así como esta perturbación es tomada como una imperfección para escuchar, pensar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos. Finalmente el alumno debe someterse a una evaluación médica, neurológica o psicopedagógica para asegurar el reconocimiento, aclararlo o para registrar científicamente las deficiencias o discapacidades, y de ese modo asegurarse de su incompetencia.

Identificamos, por tanto, que los supuestos básicos que apoyan la enseñanza, se articulan con las percepciones y creencias de que los estudiantes son individuos con características fijas, cuya herencia y entorno social se muestran como determinantes del rendimiento escolar. También se considera que tienen un déficit en la educación y que carecen de requisitos previos para continuar el aprendizaje progresivo y exitoso. Las trayectorias teóricas y las prácticas pedagógicas aparecen predominantemente impregnadas por una visión naturalista, organicista y clínica en el desarrollo humano, son vistas como algo universal. En esta perspectiva, puede limitar o detener la enseñanza, ya que induce a limitarse a las dificultades y de ese modo alejarse de las posibilidades de aprendizaje del estudiante. Se cree que con estas concepciones tan firmemente instaladas de la enseñanza, las posibilidades de crecimiento de la repetición y la deserción escolar, son aún más altas, a esto se añade los prejuicios y estereotipos (Patto, 1990; Collares & Moises, 1996; Moises, 2001; Abramowicz, 1997).

Se sostiene, por tanto, que este punto de vista negativo centrado exclusivamente en lo que falta en el sujeto, puede traer como resultado el rechazo del estudiante, empeorando la distancia entre el profesor y él. En esta coyuntura, el profesor no reconoce en el estudiante su lógica de funcionamiento psicológico, lo que requeriría una profundización de las relaciones y del diálogo en la interacción con él, tomando el enfoque de la intervención educativa en donde el estudiante debe ser apoyado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por la psicología cultural-histórica, Vygotski (1929-1997) nos advierte sobre esta tendencia y sobre los peligros del análisis puramente cuantitativo y acumulativo del aprendizaje y del desarrollo. Para él, los procesos de desarrollo implican cambios bruscos en un proceso cuyo resultado será el surgimiento de la diversidad, por lo que será esencialmente cualitativo, mucho más que cuantitativo o acumulativos. Este desarrollo siempre surge en la tensión de fuerzas opuestas, por lo que siempre es incierto y esto debe ser visto como algo positivo, ya que trae la idea de la vida como una creación

constante y nunca como un estancamiento (Vygotski, 1926 o 2001). Debe tenerse en cuenta, entonces, que el aprendizaje no se puede considerar en vista de la llegada convergente a los resultados, ya que siempre será habitada por la diversidad, requiriendo una búsqueda constante del profesor por las características específicas de los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

Este proceso está constituido por diferentes procesos de significación (Tacca, 2000), que emergen en los momentos interactivos entre los alumnos y también con sus maestros. Cabe aclarar nuestra comprensión de este concepto.

> Conceptualizar el proceso de significación como un proceso global donde se encuentran las motivaciones emergentes, las referencias, los significados y los sentidos en el contexto de las interacciones entre las personas (o entre profesor y alumnos), en diferentes lugares y situaciones (la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo). El proceso de significación es un trabajo de los sujetos involucrados en situaciones interactivas, visto como sujetos concretos, situados en un momento ontogenético, cultural e histórico (Tacca, 2000, p.41).

Se incluye en esta propuesta la identificación de las dinámicas que impulsan el proceso de aprendizaje. Tenemos que entender que hay una diversidad de posibilidades en la configuración del objeto de conocimiento, uniéndose a una multiplicidad de procesos de significación y producción de sentidos en la práctica del aula interactiva y comunicativa. Esto nos permite demostrar la imposibilidad de un funcionamiento homogéneo y prevalente en los sujetos, que nos obliga a una construcción de los significados. (Smolka, 1997; Goes, 1997).

Se entiende que la creación de oportunidades de aprendizaje y de desarrollo va en la perspectiva de lo que está por venir y no en lo que limita al sujeto (Vygotski, 1929/97). Las intervenciones pedagógicas solo pueden ser sedimentadas en los motivos, en la singularidad del aprendiz, donde surge lo que es inesperado. Para ello, el profesor tiene que ser un defensor constante de ideas, supervisar e investigar las formas en que el estudiante las toma.

Esta dimensión de la imprevisibilidad y la diversidad nos hace enfatizar en la idea del "docente investigador" (Tacca, 2009), caracterizándolo como alguien que investiga y alienta al estudiante, que da cuenta de la importancia de conocer, entender y controlar su pensamiento, que hace suposiciones en sus modalidades de acción y funciones; interpreta sus emociones y hace propuestas de educación de acuerdo con las necesidades y motivaciones que surgen, siempre creando oportunidades innovadoras de aprendizaje y desarrollo. Esto nos permite pensar en la constitución del maestro en un continuo y altamente creativo proceso, llegando a la emergencia de algo nuevo en la acción pedagógica.

En este enfoque, las situaciones de aprendizaje tienden a centrarse en el proceso de pensamiento, en los significados y pide que sea de importancia la producción de ideas y no en la reproducción de contenido. En la escuela se deben establecer procedimientos para fortalecer y consolidar la idea del maestro como el defensor del conocimiento a cargo del aprendizaje, necesitando de una autonomía para poder innovar. El profesor autónomo afirma esa necesidad.

Sin embargo, de forma muy recursiva, nos encontramos con que las actividades propuestas en la escuela, toman el camino opuesto, simplemente porque se mueven mecánicamente, tanto el funcionamiento psicológico del alumno como del profesor. Las actividades docentes tienen la tendencia a quedarse en un enfoque colectivizado, lleno de actividades llevadas a cabo fuera del salón de clases y fuera de los intereses y emociones de los estudiantes. Esto oscurece lo que los estudiantes pueden pensar y crear en la medida en que se encuentren involucrados en la necesidad de identificar las expectativas de aquellos que están fuera de las aulas. El trabajo del estudiante es adivinar lo que tiene que hacer para tener éxito y en lo que alguien trae como actividad preparada, lo cual le hace perder el foco en lo que debería ser la esencia del aprendizaje, es decir, pensar, relacionarse y traer ideas que se establecen en un proceso conjunto de discusión entre el profesor y los estudiantes (Tacca, 2000).

En este sentido, la relación del conocer con el saber de estos actores de la escuela puede mostrarnos una perspectiva a la necesidad de pensar o ir a la búsqueda del conocimiento (el contenido de la escuela) y no solo en su forma fija, estancada, estática y en la relación casi exclusiva con lo que ya se ha producido (Vygotski, 1935-1997). Esto lo vemos cuando las actividades parecen exigir respuestas previamente esperadas, por lo que solo vale la pena un pensamiento convergente: la capacidad en lectura y en ortografía con la repetición de los ejercicios; centrarse en la corrección de errores sin análisis y discusión; preguntas cuyas respuestas deben buscarse en su totalidad a textos informativos; propuestas descontextualizadas en relación el estudiante que mantiene activo; las actividades que se dirigen son solo para mantener a los estudiantes ocupados porque no los provocan o incluso evitan que hagan preguntas. Estos son algunos ejemplos de lo que identificamos como las actividades que se unen a un conocimiento estático y no transformado.

En otra dirección vemos las consecuencias del pensamiento reflexivo, en el análisis de las situaciones que requieran el pensamiento e inducir al sujeto a crear y operar con posibilidades de resultados creativos, la aplicación de la diversidad de los vínculos en diferentes direcciones y las variaciones entre aspectos de un mismo contenido de una escuela (Vygotski, 1935/97). Estas son actividades que tienen como objetivo ampliar la experiencia de los estudiantes, haciendo una mayor participación y comprometimiento con el contenido, invitándole a producir ideas, cambiar ideas, lo que corresponde el pensamiento divergente. En estas actividades, la enseñanza está cuestionando, siendo provocadora, estimulante y desafiante, apoyando para formular preguntas, respuestas y argumentos que se encuentran en el espacio educativo, haciendo el diálogo reflexivo. Se tiene el valor de explorar para conocer e interactuar, lo que requiere de mucha atención y participación, así como de acercar el proceso de enseñanza con el aprendizaje. Esto puede requerir grandes esfuerzos, tanto del estudiante que acepta las provocaciones y desafíos del maestro, como también en relación al profesor, ya que debe redoblar su atención para comprender en el momento de hacer nuevas preguntas, dar apoyo conceptual, facilitar información o indicar nuevas fuentes al estudiante;

Sin embargo, todo nos lleva a creer que la línea más prometedora de la acción docente, aún parece débil en las escuelas. También hay mucho desacuerdo, escepticismo y desconfianza en la consecución de un trabajo productivo entre los estudiantes. No hay culpables aislados en esto porque lo que funciona es un conjunto de factores y aspectos que tengan los profesores y los estudiantes.

Tomar la enseñanza lejos de un enfoque que se hace solo para reproducir el contenido, cuya dirección sea la comprensión del aprendizaje en un proyecto de innovación pedagógica, se refiere a la necesidad de poner la acción y intervención pedagógica cerca del sujeto de aprendizaje (González Rey, 2006; Tacca, 2006b; Tacca y González Rey, 2008). En esta coyuntura, nuevas preguntas aparecen:

- ¿Cómo el profesor percibe los estudiantes concretos que hay en su clase?
- ¿Qué recursos y estrategias reúne para trabajar con estos estudiantes y de qué forma darse cuenta de lo que han aprendido?
- ¿Cómo se entiende el trabajo que debe llevar con él?
- ¿Cómo se identifica la necesidad de enseñanza de los estudiantes?

Existe una gran diversidad en los procesos de aprendizaje y desarrollo, ya que hay muchas subjetividades presentes en el salón de clases, lo que indica la necesidad de entender la producción de sentido subjetivo que surge en el aprendizaje. Integrado en la perspectiva histórico-cultural, el estudio de la subjetividad de González Rey (2003, 2007) refuerza nuestro argumento cuando su propósito es:

> Recuperar el sujeto del aprendizaje implica la integración de la subjetividad como un aspecto importante de este proceso, debido a que el sujeto aprende como un sistema y no solo como el intelecto. El sentido subjetivo, en la forma en que hemos desarrollado esta categoría representa un sistema simbólico-emocional, en constante desarrollo, ya que cada uno de estos aspectos es evocado de manera recíproca, sin

> que una sea la causa de la otra, causando la evolución constante e imprevisible que conduce a nuevos desdoblamientos que llevan a nuevas configuraciones del sentido subjetivo (González Rey, 2006, pp. 33-34).

El resultado de esta proposición dirige para la necesidad de conectarse con los motivos y las necesidades del aprendiz. Para conectarse con las motivaciones y necesidades del otro, conectarse con su pensamiento y su emoción, es necesario relacionarse con él de forma consecuente (Tacca, 2006a). La relación con el otro se produce a través de procesos comunicativos en que se cobra importancia a la postura de la apertura al diálogo. Diálogo que significa interés y disposición a escuchar lo que el otro tiene que decir, hacer que él manifieste su pensamiento recorriendo los caminos que llevan a sus procesos de significación.

También significa tener compromiso y responsabilidad entre las personas y el deseo de comprender la forma de pensar en el contexto de las emociones que surgen, es decir, en el contexto de la configuración de la subjetividad y de la producción del sentido subjetivo del aprendizaje (González Rey, 1997, 2003, 2006). Esto implica una posición de envolverse con los intentos que indican procesos de aprendizaje en construcción, manteniendo una atención individualizada, pero que también implica en el acompañamiento del grupo que sigue produciendo. Una práctica pedagógica implicada en el movimiento del sujeto de aprendizaje, entendida en el contexto de los procesos relacionales y dialógicos, hacen cambios auténticos en el estudiante y en el profesor.

Por parte del profesor, el estímulo, la investigación, el pensamiento y los modos de conocer del alumno, el comprometimiento con él, se demostrará en la forma en que se prepara para dirigir su trabajo hacia las posibilidades de los alumnos. Es este el entendimiento que debe darse al concepto de desarrollo próximo o inmediato de Vygotski (1934-1987), en lo cual la atención se centra en la creación de lo nuevo. Si la preocupación es sobre el potencial y no sobre la falta o en el límite, se impone la necesidad de búsqueda de oportunidades de aprendizaje.

Los argumentos, entonces ganan fuerza hacia la eficiencia requerida de los procesos pedagógicos y de la educación como una base esencial del desarrollo del sujeto, en que adquiere protagonismo la posición que él ocupa en su contexto socio-cultural e histórico. El tipo de relaciones sociales en las diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje, puede significar diferentes posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

Sin embargo, la comprensión del aprendizaje marcada por la subjetividad y por la producción de sentido subjetivo del estudiante, no ha sido un aspecto muy presente en el espacio de convivencia de profesores y estudiantes, así como no ha sido muy explorada en la investigación científica educativa. Entendiendo al estudiante en su singularidad posiblemente quitaría muchas de las etiquetas que tienen y que son precedentes de la forma diversa que tienen de entender y posicionarse frente al conocimiento.

Desde las primeras preguntas que habíamos formulado en este texto, se ha argumentado las acciones de la enseñanza didáctica que permiten diferentes vías de aprendizaje, estas se exponen a continuación:

- El maestro da apoyo en concepciones y creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje, en el logro de los estudiantes, lejos de una perspectiva predominantemente naturalista, organicista, clínicas y universalista del desarrollo humano;
- tiene la intención de identificar como los procesos de significación de los estudiantes participan en sus logros escolares;
- Se centra en las actividades dirigidas a la producción de ideas para el pensamiento reflexivo y no para la reproducción de los contenidos;
- Exige acción investigativa del estudiante, dando más atención a su potencial de aprendizaje y no a sus posibles dificultades;

- pretende relacionarse con el sujeto que aprende para comprender los vínculos entre sus pensamientos y sus emociones que significan tratar de entender la producción de sentido subjetivo de los estudiantes en relación con su aprendizaje.

Sostenemos, por tanto, que estas son las condiciones para aparecer propuestas didácticas innovadoras, lo que significa la elección de caminos que lleven a los estudiantes por las mallas del saber y el aprender, lo que permite resultados de aprendizaje más significativos para ellos y que despiertan la curiosidad de conocer y relacionarse con el mundo.

Llegamos a la conclusión de que los profesores necesitan identificar cuáles son las dinámicas que impulsan el proceso de aprendizaje y considerar estos aspectos en sus estrategias de trabajo en el aula. De esto se deriva la necesidad de generar diferentes acciones con el fin de apoyar a los estudiantes en sus dudas y en situaciones complejas como el aprendizaje en situación de conflicto. Estos momentos que deben superarse pueden ser agravados por la falta de una acción precisamente pedagógica.

Se necesita que por diferentes caminos los maestros identifiquen los procesos que pueden sufrir obstrucciones dentro del aprendizaje y que creen estrategias para la superación de ellas, evitando que se aumenten las experiencias de fracaso escolar. Estas experiencias de fracaso suelen causar una deserción escolar y se convierten en aspectos contundentes y contribuyentes para la generación de una baja autoestima. Finalmente, esto se puede reflejar en todos los ámbitos de su vida, dentro y fuera de la escuela.

Estas posturas que ayudarían al profesor en su actividad como docente, y lo llevarían a repensar sus actividades dirigidas al estudiante, mediante la realización de los cambios que fuesen necesarios como procesos innovadores, serían:

• Pensar en las bases de sus concepciones, sus creencias sobre el aprendizaje y el desarrollo, así como las representaciones sociales que comparte con su grupo de convivencia.

• Hablar sobre la investigación animando a los estudiantes, tratando de descifrar los significados creados desde su desarrollo social.

• Ser un interventor atento, dispuesto a entrar en relación con el estudiante, intentando conocer la producción de sentido subjetivo en el aula, mostrando sus recursos personales, sus diferentes instrumentos y estrategias a favor de las posibilidades de aprendizaje y desarrollo del estudiante.

La teoría histórico-cultural puede contribuir de manera importante en el cambio de conceptos, además puede ser de apoyo a una acción docente que avanza cualitativamente sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje. Las relaciones sociales son la base de la comprensión mutua de los que enseñan y de los que aprenden. Esto ayudará a superar todos los obstáculos y limitaciones, muchos de ellos consolidados a lo largo del tiempo. Esto es un reto que solo puede abordarse si hay una disponibilidad y flexibilidad frente a nuevos intentos, nuevos descubrimientos, con innovaciones vistas como un producto construido sobre las experiencias vividas.

Bibliiografía

Abramowicz, A. Quem são as crianças multirepetentes? In: Abramowicz, A. & Moll, J., *Para Além Da Fracasso Escolar,* Campinas, S.P.: Papirus.

Collares, C. L & Moisés, M.A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização,* São Paulo: Cortez.

Góes, M. C. (1997). As relações intersubjetivas na construção do conhecimento. In: Góes, M.C.R &. Smolka A.L.B (orgs). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.* Campinas: Papirus.

González Rey, L.F. (2003). Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural; S.P: Thomson.

_____. (2006). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica, in: Tacca, M.C.V.R., *Aprendizagem E Trabalho Pedagógico,* S.P.: Alínea.

_____. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad,* La Habana: Pueblo y Educación.

Moisés, M.A.A., (2001). A Instituição Invisível: Crianças Que Não Aprendem Na Escola, São Paulo:Fapesp.
Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*, São Paulo: T.A.Queiroz.
Smolka, A l. B. (1997). Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção do conhecimento. In: M.C.R Góes, & A.L.B. Smolka (orgs). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.* Campinas: Papirus.
Tacca, M.C.V.R. (2000). Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor-aluno em contextos estruturados, Tese de doutorado, Brasília, UNB.
_____. (2006a). Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: Maria Carmen V. R. Tacca. (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico,* Campinas: Átomo e alínea.
_____. (2006b). Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade, in: Maluf, M.I.(coord) *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade,* Petrópolis: Vozes e São Paulo: ABPP.
_____. (2009). o professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender, in: Mitjáns Martínez, A. & Tacca, M.C.V.R. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*, Campinas: Alínea.
_____. e González Rey, L.F. (2008). Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender, revista *Psicologia: ciência e profissão;* Conselho Federal de Psicologia, ano 28, v 1. n.1, pp 138-161.
Vygotski, L S. (1987). *Pensamento e linguagem* (obra de 1934) São Paulo: Martins Fontes.
_____. (2001). *Psicologia pedagógica* (texto de 1926), Porto Alegre: Artmed.
_____. (1997). Los problemas fundamentales de la defectología contemporânea (texto de 1929) in: Fundamentos de defectología. *Obras escogidas,* t. V. Madrid: Visor.
_____. (1997). El problema del retraso mental (texto de 1935) in: Fundamentos de defectología. *Obras escogidas,* t. V. Madrid: Visor.

LOS AUTORES

Guillermo Arias Beatón

garias@fq.uh.cu o gariasbeaton@gmail.com

Licenciado en Psicología. Profesor Titular Facultad de Psicología. Presidente de la Cátedra L.S. Vygotski. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Máster en Psicodrama y procesos grupales, y coordinador académico de esta Maestría.

Laura Marisa Carnielo Calejon

lcalejon@gmail.com.br

Doctora en Psicología. Universidade Cruzeiro do sul, Brasil.

Ana Rosa Casanova Perdomo

casanova@fbio.uh.cu

Licenciada en Biología. Máster en Biotecnología y Máster en Bioética. Profesora Consultante. Miembro Honorífico del Consejo Científico de la Facultad de Biología, Universidad de la Habana. Miembro de la Directiva del Comité de Bioética de la Universidad de la Habana.

Gloria Fariñas León

glofaleon2009@gmail.com

Licenciada en Psicología. Doctora en Ciencias Psicológicas. Doctora en Ciencias. Profesora Titular. Universidad de La Habana.

María M. Febles Elejalde

mariaf@imre.oc.uh.cu

Licenciada en Psicología. Doctora en Ciencias Psicológicas. Centro de Estudios del Medio Ambiente, Universidad de La Habana.

Carmen Luz López Miari

Doctora en Psicología. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas

Sonia Mari Shima Barroco

contacto@soniashima.com.br

Licenciada en Psicología (UEM) , hizo postdoctorado en el Programa de Postgrado en Psicología Escolar y del Desenvolvimiento Humano (Instituto de Psicología-USP), doctora en Educación Escolar (UNESP/Araraquara). Es profesora en el Departamento de Psicología, Coordinadora del Programa de Estudios de Posgrado en Psicología por la Universidad Estadual de Maringá (UEM)- Brasil.

Diego Jorge González Serra

diegonza@infomed.sld.cu

Licenciado en Psicología. Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor Titular.

Sonia Mari Shima Barroco

soniashima@uol.com.br

Licenciada en Psicología (UEM), hizo postdoctorado en el Programa de Postgrado en Psicología Escolar y del Desenvolvimiento Humano (Instituto de Psicología-USP), doctora en Educación Escolar (UNESP/Araraquara). Es profesora en el Departamento de Psicología, Coordinadora del Programa de Estudios de Postgrado en Psicología por la Universidad Estadual de Maringá (UEM)- Brasil.

Maria Carmen V.R. Tacca

mctacca@yahoo.com.br

Universidade de Brasília-Faculdade de Educação.

Rina Pedrol Troiteiro

ripetroi@gmail.com; garias@fq.uh.cu

Licenciada en Ciencias Biológicas. Máster en Biotecnología Vegetal. Máster en Bioética. Miembro del Comité de Bioética de la Universidad. Miembro del claustro de la maestría en Bioética y miembro de la cátedra L.S. Vygotski.

Mario Rodríguez-Mena García

mariocips@ceniai.inf.cu

Doctor en Ciencias de la Educación. Máster en Educación con mención en Psicología Educativa y Máster en Psicopedagogía. Investigador Titular. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio ambiente. Coordinador del Grupo Aprendizaje para el Cambio y Secretario del Consejo Científico del CIPS. Miembro de la Cátedra Vygotski de la Universidad de La Habana. Coordinador del Grupo Manejo de Conflictos de la Sociedad Cubana de Psicología, Coordinador de la Red Cultura de Paz del Centro Félix Varela.

Roberto Corral Ruso

rcorral@psico.uh.cu

Licenciado en Psicología. Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor Consultante de la Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Ariel Zulueta Bravo

ariel@psico.uh.cu

Licenciado en Psicología. Profesor de la Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Alternativas cubanas en Psicología es una publicación cuatrimestral de la Red cubana de Alternativas Cubanas en Psicología, que se propone esencialmente mostrar el hacer y el pensar de los psicólogos y psicólogas cubanos en toda su diversidad y riqueza, en las diferentes regiones del mundo en las que crece y toma perfiles particulares sin renunciar a su identidad. Profesionales comprometidos con el desarrollo de una Psicología "con todos y para el bien de todos".

Se trata de una revista científica y profesional, que incluye diferentes secciones dirigidas a los profesionales de la psicología, de las disciplinas afines y a todos aquellos interesados en la psicología.

La revista tiene un Consejo Editorial y un Comité Editorial. Para la publicación de la revista, se trabaja también con un comité de evaluadores externos, designado específicamente por el Consejo Editorial y Comité Consultor, para la elaboración de cada número. Estos tres grupos velan por la calidad formal y de contenido de la revista. Garantizan que solo se publiquen trabajos debidamente arbitrados por profesionales de alto nivel y de probada capacidad para el ejercicio de la valoración de calidad.

Alternativas cubanas en Psicología se publica en versión digital, en formato *pdf* con el ánimo de que sea fácilmente distribuida. Su uso con fines profesionales, científicos, académicos, está permitido. Está asociada al dominio http://www.acupsi.org. Se pueden establecer *links* desde otros dominios, hospedarla en redes o páginas sin fines de lucro.

La revista se hace gracias a la acción mancomunada y desinteresada de los psicólogos y psicólogas cubanos que contribuyen de diferentes modos a su publicación. As ímismo cuenta con el apoyo y el auspicio de instituciones profesionales y científicas de psicología de nuestro continente.

Siendo que el trabajo de los psicólogos y psicólogas cubanos se integra y apoya en el trabajo de muchos profesionales y académicos de la psicología de toda la América Latina, la revista publica también trabajos de profesionales de otros países que evidencien una comunidad con el hacer y pensar de los cubanos.

Normas Editoriales

Los interesados en presentar artículos para su publicación deben enviar sus propuestas al Director de la Revista o al Coordinador Editorial a alguna de las siguientes direcciones: info@acupsi.org; manuelc@psico.uh.cu. Los artículos deberán enviarse por correo electrónico como archivo adjunto en Word de versión reciente.

En la primera hoja deberá incluirse: Título en español e inglés (Mayúscula, Arial 16; longitud máxima de 15 palabras); Autor(es), centrado; primero nombre(s) y después apellido(s); Dirección electrónica del o los autores en pie de página. Título académicos, grados científicos, etc. Entidad o Institución a la cual pertenece/n, centrado; Ciudad y País de residencia. Deberá integrarse al inicio un resumen no mayor de 200 palabras, con versiones en español e inglés. Asimismo, deben consignar título, y de 3 a 5 palabras clave en los dos idiomas.

En coherencia con la diversidad expresiva de los diferentes modos de hacer y pensar la psicología, La revista aceptará formas narrativas diversas, siempre y cuando sean formalmente adecuadas y rigurosas.

Solo se publicarán trabajos en español y en portugués.

Los trabajos deberán tener un máximo de 20 hojas, incluyendo tablas, figuras y bibliografía, en letra Arial de 12 puntos, a espacio y medio. Formato Carta (21,59 x 27,94), con márgenes de 2 cm por los cuatro bordes (superior, inferior, izquierda, derecha). Todas las páginas estarán numeradas incluyendo bibliografía, ilustraciones, gráficas, tablas y anexos.

Para la normalización de las citas en el texto y notas al pie de página consultar el Manual de Normalización de Trabajos Científicos en el sitio de la BVS ULAPSI

(http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualCitacoesTextoNotasPagina.pdf)

Para la normalización de las referencias consultar el Manual en el sitio de la BVS ULAPSI (http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualReferencias.pdf)

Estos documentos pueden encontrarse en el sitio web de la Revista (www.acupsi.org)

Cada artículo recibido será enviado a dos consultores integrantes del Comité de Evaluación Externo, expertos en la temática y de países distintos al del/los autor/es del artículo propuesto, a quienes se les solicitará leer los trabajos validándolos respecto a su cumplimiento de las normas editoriales y mostrando su relevancia en torno a la pertinencia en el cumplimiento de los objetivos de la revista. En caso de disparidad de decisiones entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer árbitro.

Los miembros del Comité de Evaluación Externo que revisen los trabajos podrán solicitar a su/s autor/es la aclaración o corrección parcial de estos.

Si el artículo no resulta aprobado los evaluadores expresarán sus observaciones a los autores, las cuales las harán llegar de manera confidencial y personal.

Deben enviarse preferentemente artículos inéditos. Cuando se solicita la publicación en la revista de un artículo ya publicado en otro medio, los autores deberán hacer saber esto al conocimiento del Comité Editorial, y testimoniar el acuerdo de la editora que ya lo publicó. El Comité Editorial analizará y resolverá si es o no conveniente la publicación de dicho material.

La presentación del trabajo no implica necesariamente su publicación. Así mismo la Revista se reserva el derecho de ubicar el trabajo, de ser aceptado, en el número que resulte ser el más adecuado. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

Las opiniones vertidas en los artículos no serán responsabilidad de la revista, ni de los miembros del Comité Editorial o el Comité Consultor, ni de las instituciones involucradas en su publicación, sino exclusivamente del/los autor/es.

© Todos los derechos de los manuscritos incluidos en este volumen están reservados a sus autores.
Revista Alternativas cubanas en Psicología. Fundada en enero de 2013.

ALTERNATIVAS CUBANAS en psicología