

Del enfoque de la complejidad a los desafíos actuales de la psicología: el caso del aprendizaje

From the complexity approach to the current challenges of psychology: the case of learning

Gloria Fariñas León¹

RESUMEN

El presente artículo trata, desde mi punto de vista, la problemática de la Psicología, en una época de perspectiva postpostivista. Se abordan caminos para la reconstrucción de la teoría del aprendizaje, sobre la base de los postulados del pensamiento complejo. Las soluciones teórico-metodológicas propuestas, se basan en los aportes de diversos autores, que de una forma u otra pretendieron la visión integral del ser humano desde la psicología, principalmente de los seguidores del enfoque histórico culturalista (L. S. Vygotski, L. I. Bozhovich, P. Ya Galperin, V.V. Davidov, entre otros), Asimismo, de otros autores que de alguna forma pretendieron o se acercaron a una visión integrada del ser humano (G. Allport, S. Koch, J. Bleger, L. Sève y otros autores).

Palabras clave: Aprendizaje-Desarrollo. Reduccionismo-Complejidad.

ABSTRACT

The present paper deals, from my standpoint, with the issue of Psychology at a time post-postivist. I stressed roads for reconstruction of learning theory, based on the principles of complex thinking. The theoretical and methodological proposals, at the same time some solutions, are based on the contributions of several authors, who in one way or another, sought the integral vision of the human being from the psychology point of view, especially the followers of the cultural historical approach (L. S. Vygotsky, L I. Bozhovich , P. Ya. Galperin, V. V. Davidov, among others); and also other authors who somehow tried or came to an integrated view of human beings (G. Allport, S. Koch, J. Bleger, L. Sève and other authors).

Keywords: Learning-Development. Reductionism-Complexity.

1 Introducción

La psicología corre el riesgo de quedarse rezagada en el curso de los avances de la ciencia, si no tomáramos conciencia a tiempo –algo señalado por algunos de sus exponentes de mayor talante desde el siglo pasado–, de que una buena parte de las investigaciones y de las teorías formuladas en la actualidad,

¹ Licenciada en Psicología (1971). Doctorado en Ciencias Psicológicas (Universidad Estatal de Moscú, tutor: P. Ya. Galperin). Doctorado en Ciencias (2009), Universidad de La Habana. Profesora Titular jubilada y Vicepresidenta de la Cátedra L. S. Vygotski, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Profesora invitada (universidades de México, Colombia, Brasil, Costa Rica, Perú, República Dominicana, Ecuador, Unión Soviética, Dinamarca, Holanda, Estados Unidos). *E-mail:* glolfaleon2009@gmail.com

frecuentemente siguen una dirección contraria a lo mejor del pensamiento científico actual: la búsqueda y formulación de enfoques complejos y dialécticos sobre los fenómenos y procesos de la realidad (E. Morin, 1984). Si revisáramos los libros de texto de cualquier disciplina en este campo, de esos que tienen la finalidad de “facilitarle” el conocimiento a los estudiantes, pudiéramos darnos cuenta de cuán marcada es la subdivisión de la información, al punto de que un libro puede contener una decena de pequeñas teorías para estudiar aspectos fragmentados y aislados de algún proceso, que luego no se pueden sistematizar con miras de conseguir una visión integral del propio proceso, y mucho menos de su dinámica en el sujeto o en la personalidad. Se cumple hasta el presente aquella valoración de G. Allport, que versa de la siguiente forma: “tenemos teorías minúsculas, pero casi ninguna que sea comprensiblemente humana en su referencia” (Allport, 1982. p.94).

Y respecto a la concepción del aprendizaje, ocurre algo similar. Este proceso (y sus fenómenos), se ha estudiado generalmente de forma aislada y por ende abstracta. Algunos autores han pretendido mejorar la concepción de este proceso a partir de su repercusión en el sujeto que aprende: “aprendizaje significativo” (Ausubel, 1973) o la denominación menos difundida: “aprendizaje desarrollador” (en el caso de algunos seguidores del enfoque histórico culturalista), en oportunidades sin valorar que para L. S. Vygotski, y sus colaboradores, todo aprendizaje produce desarrollo. Pero, a mi juicio, nada de esto esclarece suficientemente lo que muchos psicólogos y maestros debiéramos comprender o saber explicar sobre nuestros estudiantes como aprendices, a los fines de una mejor orientación del desarrollo de su personalidad. Entre los destinatarios más importantes de las teorías del aprendizaje, están los maestros, no podemos olvidarlo; por tanto debemos formular concepciones teórico metodológicas capaces de una aplicación operacional que vincule dialécticamente el desarrollo de los diferentes procesos con el desarrollo de la personalidad como totalidad (las partes con el todo).

Han existido múltiples críticas, propósitos y programas de integración del conocimiento más allá de la visión positivista -aún imperante-, en general sobre

la psicología como ciencia y en particular sobre la problemática del aprendizaje. Debemos mencionar a L. S. Vygotski con su ensayo “El significado histórico de la crisis de la Psicología” (1927/1991); a S. Koch en su intento de integración de la psicología en varios volúmenes, colección llamada “Psicología, un estudio sobre una ciencia” (1963) y a G. Allport con su ensayo, entre otros: “Los frutos del eclecticismo ¿dulces o amargos?” (1982).

L. S. Vygotski propuso las bases de lo que él consideraba una salida dialéctica al problema la integración del conocimiento: la concepción histórico culturalista del desarrollo de la personalidad, con todo un sistema de categorías, principios y leyes que dan una visión integradora - a la vez que compleja y dinámica (génesis)- de este objeto de estudio; del mismo modo, formas metodológicas para llevarlas a vías de hecho. Esta conceptualización constituye la base de lo que él llamo: la creación de una Psicología general. S. Koch pensó que la buena voluntad de exposición de los autores más reconocidos en las diversas problemáticas de la psicología (el volumen 2, dedicado al aprendizaje), pudiera sentar las bases para una psicología post-positivista. Y no podemos dejar de mencionar a G. Allport, quien propuso un método de sistematización del conocimiento más allá de las tentaciones asistemáticas del eclecticismo (teoría hospedera o anfitriona y teoría huésped). Para este autor, la proliferación de teorías minúsculas, también otorgaba un calificativo de superflua a la Psicología.

Decía de alguna forma P. Gréco (1972), que la desgracia del psicólogo es no sentirse seguro de hacer ciencia. Menciono esta opinión porque pudiéramos llenar páginas con frases, que han acuñado al empeño de la Psicología como imitadora de la Física y otras ciencias naturales para ganar credibilidad en sus estudios, sin contar otras ideas que la deponen de su afán de lograrse como ciencia. Para alcanzar esta aspiración, al decir de G. Allport, tendría que alcanzarse el punto de vista “comprensiblemente humano” de lo que se estudia, que no equivale a armar un rompecabezas, método más próximo al positivismo. Hasta J. R. Oppenheimer (1956), invitado al encuentro anual de la APA a mediados de los años cincuenta, advirtió a los psicólogos estadounidenses de entonces, de no dejarse influir por el prestigio de la física para diseñarse a sí misma, puesto que

estaban considerando una física superada en la historia. Sin embargo, estos intentos y advertencias no han sido efectivos hasta el presente.

Pero antes de estas fechas, el enfoque histórico culturalista ya había sentado las bases, para esa integración que también demandamos en el presente, algunos de los exponentes principales de la Cátedra “L. S. Vygotski”, de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, entre otros, después de otros aportes –también importantes–, provenientes de diferentes disciplinas y corrientes de pensamiento.

La psicología, al igual que otras disciplinas, no puede seguir soportando la carga del positivismo, que limita el cumplimiento de las demandas del desarrollo del pensamiento actual, más en correspondencia con la naturaleza de la realidad. Este pensamiento intenta erigirse como pos-positivista. No son pocos los problemas ocasionados a la humanidad (sin solución inmediata), relacionados esencialmente con esta óptica, fragmentaria y simplificadora o reduccionista en la ciencia, en la técnica y en otras ramas del conocimiento, sin dejar de mencionar porque son obvios: los avances en el pensamiento, que en su momento, provocó este enfoque.

Conseguir esa comprensión humana como decía G. Allport, a mi juicio, en lo referente a los problemas del aprendizaje, implica por ejemplo: estudiar al sujeto como lector en las condiciones históricas y culturales actuales; asimismo, cómo esto condiciona el desarrollo de su personalidad; no meramente cómo ocurre el aprendizaje de la lectura o cómo esta se da en el sujeto. La cuestión radica en estudiar los vínculos entre los fenómenos y procesos como genéticamente intrínsecos (mediaciones), no extrínsecos (factores) como se hace hasta el momento desde la óptica positivista. Por la parte del desarrollo personal profesional del psicólogo, merece la pena recordar lo que advirtieron M. Horkheimer y T. W. Adorno (1945): “El alud de informaciones minuciosas y de diversiones domesticadas, corrompe y estupidiza al mismo tiempo”.

2 El problema del aprendizaje: su hilo de Ariadna

L. S. Vygotski y sus seguidores más importantes, nos dejaron como legado, el hilo de Ariadna para buscar la salida al problema, que consiste no en huir del asunto, sino en tejer en contenido y forma a la psicología, desde estos fines de integración. Plantearé algunos caminos, tratando de alejarme de visiones monolíticas, lo que no significa abandonar la idea de complejidad dialéctica, y con esta destacar la necesidad de ver las interrelaciones dinámicas de las partes en el todo. Destacaré los aportes que considero más importantes para este artículo sobre el aprendizaje, pues hay otros que pueden tener el mismo nivel de relevancia. Esos aportes referidos primeramente son, la unidad intrínseca y dinámica:

- Entre aprendizaje y desarrollo y
- entre lo cognitivo y lo afectivo.

Esta última mediación, que se constituye como unidad dialéctica, es la base de la primera y pivote del enfoque histórico cultural, como punto de vista complejo y dialéctico. Ella también abarca en sí misma otras unidades primarias de análisis: lo externo y lo interno (interiorización-exteriorización); lo social-lo personal; lo biológico-lo cultural, y todas aquellas mediaciones que se pueden dar subjetivamente así como aquellas que puedan surgir con el llamado “ecosistema”, si lo vemos desde una perspectiva histórica y cultural. De ambas unidades destacadas como fundamentales para este análisis, derivan las inferencias teórico-metodológicas básicas, asimismo las inferencias prácticas que trataremos aquí.

La denotación histórico culturalista, esclarece la esencia del curso de las mediaciones. Estas, dan lugar a las formaciones psicológicas (pensamiento teórico, actitudes, emociones, motivación, atención voluntaria, etc.), a lo largo del desarrollo del sujeto y al establecimiento de sus interrelaciones jerárquicas (sí mismo-conciencia-carácter-capacidades- etc.). De modo que por primera vez en la historia de la teoría del aprendizaje, los autores encontraron las interrelaciones dinámicas de las partes dentro del todo (visto como sujeto-personalidad, sujeto-

persona) en su contexto (sociocultural); no los elementos como en el intento de S. Koch -lo que no disminuye el valor de su intención-, pero que hubiera requerido otras herramientas epistemológicas, las herramientas del pensamiento teórico o complejo, que sí tenían L. S. Vygotski y los herederos de su legado.

De estas consideraciones, resumo que:

- La postura compleja dialéctica nos plantea la naturaleza del aprendizaje adecuado, dadas las exigencias del desarrollo de la cultura en este momento histórico, ya catalogado como pos-positivista.
- Las dos unidades planteadas, expresan las condiciones exógenas- endógenas en que transcurre y debe transcurrir ese aprendizaje.

Las restantes consideraciones que haré en el presente ensayo, parten de lo enunciado anteriormente. Trataré de que el análisis vaya ganando especificidad en cuanto a las formas de organización (exógena) - auto-organización (endógena) del aprendizaje, sobre la base de mi práctica en esta cuestión tanto docente como investigativa (Fariñas, 2004 y 2009), no tan solo de los estudios teóricos. Me baso en mis publicaciones más integradoras.

Primeramente, destaco en la interrelación aprendizaje-desarrollo (sustentada en la ley genética y en la ley evolutiva):

- La esencia compleja de la interrelación que se observa en la zona de desarrollo próximo (transcurso del desarrollo actual del sujeto a su desarrollo potencial). La evaluación de esta dinámica, nos muestra que el tránsito de una fase a otra no es progresivamente lineal tanto en el comportamiento individual como grupal. Se comprueba lo que plantea Vygotski (1931/1987, p. 151):

El 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....

- La cooperación entre los sujetos que intervienen en el proceso educativo (en este trabajo me refiero a la institución educacional). Las orientaciones y ayudas del maestro (en otras oportunidades con el apoyo de los pares del alumno), sustentadas en la perspectiva del todo, y en consecuencia: en la no fragmentación del conocimiento sobre la realidad. Esto exige la elaboración de un método de análisis que capte los vínculos intrínsecos entre el todo-las partes y entre lo general-lo particular (es el caso de una invariante o de un concepto célula), durante el aprendizaje y desde los primeros momentos de este proceso. Esto posibilita la construcción sistematizada del conocimiento en el grupo y personalmente.

Dicha construcción demanda además, una organización adecuada de la actividad (tareas de construcción, aplicación y sistematización del método de análisis y de los descubrimientos que este permite), asimismo, de la organización de las relaciones que se establecen durante el trabajo en grupo o comunicación (respeto mutuo, velar por el bien común, entre otros valores y actitudes), que se expresan en un clima de las relaciones propicio también para el debate y la actividad práctica con el propósito del desarrollo de todos los integrantes del grupo en particular, y de este como totalidad.

- La alternancia de la realización grupal² y personal, a los fines del desarrollo a tiempo de la independencia adecuada en los educandos, en el propio proceso del trabajo del grupo (en plenaria, en equipos o en díadas). La construcción de ese método de análisis, requiere ser creativa a la vez que crítica, para que pueda movilizar al educando como sujeto del aprendizaje sin desconsiderar el apoyo del Otro (educador o congénere).

² En la práctica, luego de análisis crítico -similar al utilizado por C. Marx respecto a la filosofía hegeliana – he asimilado el método de los grupos operativos, según J. Bleger (1961) con una orientación psicoanalítica-, al enfoque histórico culturalista, para la coordinación de la actividad grupal. Este autor destacaba la importancia de mantener el máximo de homogeneidad en la tarea con el máximo de heterogeneidad en su abordaje, lo que da margen para el tratamiento de la creatividad, y con esta: el sello personal (la personalidad) de cada participante. Este autor, coincide con los resultados del equipo de L. I. Bozhovich sobre las reacciones emocionales de los aprendices que aparecen a continuación; aunque la nomenclatura que utiliza expresa la teoría del Psicoanálisis. Esta valoraciones del autor hicieron que creciera mi interés por los planteamientos del grupo operativo, que en esencia manejan dialécticamente la actividad y la comunicación.

Para L. I. Bozhovich (1966), podemos considerar que ha ocurrido verdaderamente el aprendizaje, cuando aparece en el educando un punto de vista propio y una actitud ante la realidad coherente con el mismo. En mi criterio, la criticidad y la creatividad son indicadores más específicos de la independencia; esta no significa solamente resolver las tareas o problemas sin necesidad de la ayuda de otro. Por otra parte, aprecio que este es el mejor punto para el salto del aprendizaje al desarrollo, máxime si ese punto de vista logra ser complejo y dialéctico.

- La aparición de manifestaciones en el aprendizaje que hablan de algo más que de su eficacia (o en otros casos de su eficiencia). La consideración de la complejidad de las interrelaciones entre aprendizaje y desarrollo, nos lleva a buscar indicadores que expresen la conjunción dinámica del carácter, las capacidades, la conciencia de sí mismo, entre otras dimensiones de la personalidad. La eficacia quedaría considerada dentro de los indicadores del desarrollo de las capacidades, pero no agotaría el cumplimiento de la expectativa de complejidad del análisis sobre estas cuestiones. Entre los indicadores complejos debemos buscar aquellos que muestren los avances o el dominio más pleno del desarrollo potencial, al mismo tiempo que aquellos que nos hablen de la unidad dinámica entre lo cognitivo y lo afectivo. La responsabilidad, la autoestima adecuada; del mismo modo, la generalización teórica con la connotación que le atribuye este enfoque, tal como las consideraba V. V. Davidov (1978), la perseverancia ante los retos y las dificultades del aprendizaje por ejemplo en la construcción y aplicación del método de análisis complejo, el aprendiz como lector y la criticidad (lector crítico), que conduzca a una construcción creativa de puntos de vista y soluciones.
- Las emociones negativas, resistencias o defensas estudiadas por el equipo de trabajo de L. I. Bozhovich (1976), se manifiestan en lo que llamaron sentimientos de inadecuación, que resultan de las contradicciones entre el nivel de pretensiones y la falta de confianza en sí mismo, y que entorpecen el avance en la solución de las tareas durante el aprendizaje. Para esta autora, el

desarrollo del carácter en los educandos, se expresa en el sostenimiento del esfuerzo ante las dificultades hasta la solución de las tareas, con la consideración al mismo tiempo de las propias limitaciones con la finalidad de superarlas.

Luego del análisis de las diferentes interrelaciones y discordancias, se puede comprender mejor el curso no lineal, ni monolítico del desarrollo, como planteó Vygotski en la cita anterior. No obstante, debemos prevenirnos ante las simplificaciones que mantienen diversos autores en la comprensión y operacionalización de la zona de desarrollo próximo (a través de la organización de la actividad y la comunicación); también en la supuesta demostración de resultados espectaculares en los educandos como grupo. El enfoque histórico cultural no debe emplearse o referirse como una panacea; sería un error volver, en otra escala de complejidad, al planteamiento mecánico conductista de moldear el comportamiento según los objetivos planteados para la influencia educativa. Tampoco podemos adoptar la postura del escepticismo, acentuado por los retos que plantea la organización de una enseñanza que pretende favorecer el desarrollo del pensamiento complejo dialéctico (teórico).

El hecho de que el método asuma la complejidad del objeto de estudio desde el primer momento de su construcción y todo el tiempo restante; y que en consecuencia no contemple la progresión de lo simple a lo complejo en la construcción del conocimiento, no debe ser obstáculo para que el psicólogo o el profesor (sea o no pedagogo) persista en este empeño. No obstante, pueden aparecer resistencias (afectos de inadecuación) entre los profesores o investigadores implicados, que obedezcan a los mismos condicionantes que en el caso de los educandos.

El enfoque histórico culturalista del desarrollo, nos permite trabajar a profundidad, no siempre rápidamente, todo depende de la situación social del desarrollo del estudiante en cuestión y de cómo esta actúa, en su zona de desarrollo próximo.

En segundo lugar, el destaque de la importancia de la auto-organización del aprendizaje, fundamentada, en el territorio de la zona de desarrollo próximo,

es decir, en el transcurso del desarrollo actual del sujeto al desarrollo potencial, visto a escala personal o grupal.

- La organización exógena (por el Otro, educador o congénere) de la actividad y la comunicación en el proceso de aprendizaje, debe propiciar cuanto antes la auto-organización de este proceso en el educando, su autorregulación, con lo que el sujeto puede ganar el control (atención voluntaria) de su propio desarrollo. Ambos procesos deben converger orgánicamente en su dinámica de realización. Sin esta convergencia desde el inicio del aprendizaje, no debiera ocurrir -como tendencia- un desarrollo adecuado, pero atención: no hay fórmulas para saberlo. El no establecimiento apropiado de los límites de responsabilidad entre el educador (proceso de enseñanza) y el educando (auto-organización del aprendizaje), puede volver caótica la interrelación requerida entre ambos o de lo contrario: apresarla en actitudes de paternalismo-dependencia.

Los indicadores relativos a la auto-organización deben ser integrados al análisis que apuntamos anteriormente, solo así pueden valorarse en su incidencia global, lo que no ocurriría de considerarse como manifestaciones aisladas o independientes. Al respetar en la observación, las mediaciones dialécticas entre las diversas dimensiones de la personalidad, que aportan la óptica de complejidad; estamos obligados a buscar expresiones equivalentemente complejas de esas mediaciones, que puedan operar como manifestaciones (indicadores) del desarrollo integral de la personalidad.

En tercer lugar, destacaré las dinámicas³ de la auto-organización en el aprendizaje según los dos paradigmas de la ciencia mencionados, pues ambos tuvieron aportes que pueden ser integrados desde la perspectiva compleja, sometiendo a crítica los del positivismo para su debida combinación.

Si examinamos la historia de la teoría del aprendizaje -en gran medida de tradición experimental- en su relación con el desarrollo humano, y dejando a un lado las discrepancias del enfoque histórico culturalista respecto a las posiciones

³ La idea de dinámica sustituye a la de mecanismo, con el objetivo de superar la visión de los “engranajes maquinales” en el sujeto, estos no son los que ocupan su conciencia en mayor medida.

de los diferentes autores, pudiéramos descubrir un conjunto de consensos teóricos (tácitos) acerca de dinámicas personales-sociales presentes en el aprendizaje. Entre las ideas de consenso podemos destacar, la visión:

- del aprendizaje como un proceso de resolución-planteamiento de problemas;
- de la comprensión de significados y sentidos como momento crucial, iniciador del aprendizaje;
- del papel de la expresión externalizada: en forma oral y escrita (comunicación) sobre la ejecución de tareas; asimismo, de la propia ejecución de las tareas-problemas, en la comprensión del objeto de estudio;
- del ordenamiento temporal del aprendizaje en momentos o etapas de toma de decisiones y consecución de fines;
- de la consolidación de una memoria personal, no reproductiva, como resultado de lo mencionado anteriormente, aún en aquellos casos que no haya intención de un punto de vista complejo.

Pero, solo el enfoque histórico culturalista, especialmente su fundador principal, consiguió integrarlo todo en un panorama de complejidad dialéctica (histórica), en el que la organización de la enseñanza y del aprendizaje (auto-organización) formaron un todo dinámico que he venido expresando de diversa manera, en cada página de este trabajo. La forma en que se consigue ya me parece obvia. Podemos transitar del aprendizaje en la escuela a la vida cotidiana del educando (sobre este aspecto hablo más abajo), porque pulsamos las cuerdas que unen dialécticamente las mediaciones entre los procesos; y porque podemos verlos desde el todo (personalidad o sujeto) sin perderlos de vista (partes) y a la inversa. Podemos ir de la tarea planteada al desarrollo del carácter, que luego permitirá a la persona una inserción creativa -y ciudadana- en la sociedad en sentido amplio, de manera similar en su cotidianidad íntimo-personal. Si se fortalece el desarrollo de la personalidad del educando y no su mero dominio de técnicas (susceptibles de cambio por obsolescencia u otra causa), se estará propiciando su desarrollo sostenible a lo largo de la vida; quizá entonces no sea tan urgente la llamada “educación continua”, porque el individuo será capaz de auto-organizar su propio desarrollo.

Identifico cuatro grupos básicos, sobre la base de los consensos que asumo como invariantes en las diferentes teorías del aprendizaje, las variaciones no interesan tanto para este fin:

Grupo I. Planteamiento y solución de problemas-tareas.

Grupo II. Planteamiento y consecución de metas (organización temporal de la vida).

Grupo III. Comprensión de sentidos y significados y búsqueda de información.

Grupo IV. Expresión-ejecución (comunicación-actividad).

Los cuatro grupos de dinámicas se median entre sí; por esta razón puede parecerse repetitivos: el planteamiento de metas y el planteamiento de problemas, la solución de problemas y la ejecución de tareas, entre otras posibilidades. Realmente el pensamiento complejo dialéctico no tiende a ser taxonómico, porque justamente las condiciones mudan de lugar, pueden ser condicionantes de unas cosas y condicionadas por otras o por estas mismas. Espero que el lector admita esta limitación del lenguaje y pueda operar con ellas sobre la base de esta aclaración.

Finalmente, el análisis desde la perspectiva apuntada, acerca de las formas en que el sujeto obra su estilo de vida, Shulga (1987) y Román (1989), dinamizando así el desarrollo de su personalidad; lo que tiene que ver en esencia, con la tradicional preocupación pedagógica, del vínculo de la escuela con la vida fuera de esta.

A mi modo de ver (FARIÑAS, 2009), el estilo de vida es la forma en que un sujeto obra su tiempo y su espacio personal en el contexto histórico y cultural en que vive (sociedad); lo que exige la elaboración de las interrelaciones entre su actividad y su comunicación (con los demás y consigo mismo) diarias. Para este análisis estimo básicos los conceptos de **situación social del desarrollo** y **zona de desarrollo próximo**, teniendo en cuenta todas las valoraciones realizadas más arriba en el tratamiento del segundo concepto. Esto significa, que comparto el fundamento de L. Sève (1969/1981), de la organización del tiempo como infraestructura del desarrollo de la personalidad. Por esta razón, estas últimas valoraciones teórico-metodológicas, fueron colocadas después de las

apreciaciones de los cuatro ejes fundamentales, en que se desenvuelven las mediaciones entre las dinámicas del aprendizaje, puesto que el cuarto grupo funciona y debe funcionar como eje espiral del estilo de vida, en el cual los tres grupos restantes de dinámicas encuentran su mejor escenario de realización. No por gusto, P. Ya. Galperin (1972), propuso "para seguir la tradición vygotskiana sobre el desarrollo del pensamiento y el lenguaje y los otros procesos", el estudio de las diferentes etapas de la interiorización-exteriorización de aquel aprendizaje que propicia intencionadamente el desarrollo de los procesos subjetivos; y que también deben ser comprendidas de esta forma compleja, no como se suelen interpretar.

I. Iliasov y V. Liaudis (1985), siguiendo de manera muy particular estos aportes de P. Ya Galperin, estudiaron de alguna forma la estructura de esas dinámicas, pero no consideraron en mi opinión, las mediaciones de estas en un nivel de investigación superior: en las interrelaciones dialécticas de la situación social del desarrollo-la zona de desarrollo próximo-el estilo de vida.

3 Las implicaciones didácticas de este análisis

Me referiré a las implicaciones generales de esta presentación. En una publicación posterior, pienso especificar en mayor medida todas estas observaciones, al punto de que los maestros puedan sacarle mejor provecho a una teoría del aprendizaje, que pretende ser más cabal y profunda, a la vez que se corresponda en mayor medida, con la estructura-dinámica de los procesos reales del aprendizaje-el desarrollo humano.

Expondré a manera de máximas, tomando como referencia el curso orientado a la práctica, que impartí en el congreso Universidad 2008, celebrado en La Habana a principios de ese año. Para llevar a la práctica, el análisis teórico-metodológico contenido en el presente texto, puedo sugerir, a modo general lo que explico a continuación, siempre con la observación de no dictar algoritmos. Estos serían la negación de lo que he tratado de argumentar a lo

largo de este trabajo. Entre los aspectos más importantes a valorar, a mi modo de ver, están:

- La creación de ambientes cultos de aprendizaje que inciten a la lectura y al conocimiento histórico, no importa si es texto en papel o electrónico, lo importante es que no sea falso ni banal. Estos ambientes deben regirse por el respeto mutuo entre las personas participantes, a la vez que un espíritu de cooperación y compromiso por el bien común. El ellos debe ocupar también un lugar primordial, el estímulo de la conciencia de sí mismo y la autoestima, la originalidad personal-grupal y la aceptación de los retos que entraña problematizar el conocimiento y la realidad, así como el esfuerzo y la persistencia en la búsqueda de alternativas de solución.
- El reconocimiento de la complejidad de la realidad y su conocimiento. Presentar situaciones y tareas de aprendizaje en concordancia con esta valoración. Evitar la unilateralidad y el reduccionismo de los puntos de vista al resolverlas, promoviendo ópticas interdisciplinarias y transdisciplinarias. En la marcha del diseño curricular, balancear según sea necesario, las tareas de sistematización teórico metodológica con las de producción y aplicación (praxis).
- La práctica de una enseñanza -en la medida de lo posible-, cada vez más personalizada. Las Tic, si son puestas verdaderamente al servicio de estos propósitos, pueden convertirse en un soporte importante para mejores procesos y resultados en el aprendizaje y en el desarrollo. Su uso por el alumno, debe estar sometido al análisis de los mismos indicadores que expuse anteriormente.
- La identificación y valoración de las dinámicas emergentes (auto-organización) del aprendizaje, tanto individual como grupal y, respetar sus periodos de ocurrencia, de mucho valor para los saltos cualitativos del desarrollo de la personalidad y de sus procesos. Velar en este proceso, por los requisitos de planteamiento, realización y control de los cuatro grupos de dinámicas.

- La consideración como momentos clave del proceso, la asignación de tareas significativas de aprendizaje (tanto de orden teórico metodológico como de aplicación), con etapas de solución grupal (colaboración) y personal, no separables entre sí. Cada estudiante requiere “entrar en tarea” desde el mismo comienzo del curso en cuestión. En este trabajo, destacué la importancia de la construcción del método de análisis desde un principio.
- El establecimiento de límites adecuados en las relaciones profesor-alumno (y alumno-alumno), es decir, que no inmiscuyan al primero en los momentos que el grupo o el estudiante no precisan de su ayuda; del mismo modo, que los estudiantes no traten de invadir o manipular al profesor en el cumplimiento de su responsabilidad. El profesor no tiene que ser eminentemente un facilitador. El estudiante y el grupo deben percibir los retos y la necesidad del esfuerzo de aprender. El profesor debe intervenir durante los momentos estrictamente necesarios: cuando el grupo o el alumno no tienen recursos para buscar o ejecutar la solución. En caso de emplear las conferencias como recurso para la enseñanza, estas deben contener aquello que los alumnos, por alguna razón, no hallarán por sí mismos. También pueden organizarse conferencias dialogadas en las que el profesor vaya orientando al grupo en la construcción del conocimiento (método de análisis, conceptos, situaciones dilemáticas o problemas, etc).
- La valoración de que es la historia de aprendizaje que todos puedan obrar en conjunto, lo que más interesa observar, no los aprendizajes episódicos que no dejan legados significativos. Es importante, ver cómo en esta historia se va obrando: la concepción del mundo y los valores que lo guían, los proyectos y estilos de vida, la responsabilidad y el compromiso con lo que hace, el desarrollo del pensamiento crítico, los hábitos de lectura y expresión, la capacidad de llevar con creatividad a la praxis lo que estudia.
- El diseño y la práctica métodos de evaluación y autoevaluación que permitan captar con integridad, los posibles saltos cualitativos del desarrollo del grupo y del individuo, en el período de aprendizaje que se programe (trimestre, semestre, año, módulo, etcétera). El contenido a evaluar cambia en esencia.

Antes era el manejo de la información, ahora –y sin menospreciar el valor de la información, este se inserta en el desarrollo del pensamiento crítico creativo; asimismo, en la evaluación de la conversión de esos procesos en un estilo personal de realización o de vida. Esto nos plantea como reto, la superación del objetivismo en esta función. No obstante, como ser culto supone el dominio de información relevante, no podemos obviar esta condición, solo que subordinada a los propósitos del desarrollo de la personalidad y sus procesos.

A manera de conclusión, debo apuntar que con lo expuesto, solo he pretendido dar continuidad a la elaboración de las aspiraciones trazadas por el enfoque histórico culturalista, en lo que respecta a la interrelación entre aprendizaje y desarrollo. Destaco, que esto lo planteo desde la perspectiva cubana, porque son las vivencias de la investigación sobre el proceso educativo en Cuba, además de mi práctica como docente en diversos contextos del país y en el extranjero, lo que me ha permitido llegar a estas conclusiones; que si bien no son definitorias, pueden enrumbar el esfuerzo de muchos en esta labor de sistematización del conocimiento sobre el desarrollo humano, en condiciones de oportunidad para ser educado, que es el postulado principal de esta orientación teórica.

4 Referencias

ALLPORT, G. *La persona en psicología*. Ed. Trillas, México.1982.

AUSUBEL, D. P. Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En: ELAM, S. *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Buenos Aires: El Ateneo, 1973, p. 211-239.

BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIEZHINA, L.V. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación, 1976.

BOZHOVICH, L. I. *Psicología de la personalidad del niño escolar*. La Habana: Editorial Universitaria, 1966.

BLEGER, G. Grupos operativos en la enseñanza. Conferencia. En: ASOCIACIÓN ARGENTINA DE PSICOLOGÍA Y PSICOTERAPIA DE GRUPO. *Anales*. Buenos Aires, 1961.

DAVIDOV, V.V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación, 1978.

FARIÑAS, G. *Maestro, para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana: Pueblo y Educación, 2004.

FARIÑAS, G. *Aprender a aprender en la educación superior: la experiencia cubana*. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/eduniv/02-Libros-por-ISBN/0601-0700/978-959-16-0648-8-Cursos-Universidad2008.pdf/view.>>.

FARIÑAS, G. *Psicología, educación y sociedad* (un estudio sobre el desarrollo humano). La Habana: Félix Varela, 2009.

GALPERIN, P. Y. *Conferencias sobre la Teoría de la de la formación planificada de las acciones mentales*. Comp. CAMPOS, G. La Habana: Ediciones Ligeras UH. 40 p.

GRÉCO, P. Epistemología de la psicología. En: PIAGET J. Y OTROS. *Epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Proteo, 1972.

HORKHEIMER, M.; ADORMO, T. W. *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Terramar, 2013.

ILIASOV, I. I. ; LIAUDIS V. Y. *La autorregulación de la actividad de estudio*. La Habana: Ediciones CEPES, 1985.

KOCH, S. *Psychology: A Study of a Science*. Study I. Conceptual and Systematic. Volume 2. *General Systematic Formulations, Learning and Special Processes*. New York: McGraw, 1959.

MORIN, E. *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1984.

OPPENHEIMER, R. Analogy in science. En: *American Psychologist*, 11, p. 127-135.

ROMÁN, J. Perspectiva sociopsicológica entre las capacidades y la motivación. En: *Colectivo de autores: Temas sobre la actividad y la comunicación*. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1980.

SÈVE, L. *Marxisme et théorie de la personnalité*. Paris: Éditions Sociales, 1981.

SHULGA, N. A. La plenitud de la personalidad. En: SHOROJOVA, E. V.; ABULKJANOVA-SLAVSKAYA, K. A. et al. *Psicología de la personalidad y modo de vida*. Moscú: Nauka, 1987 (en ruso).

VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la Psicología. En: Obras escogidas. Tomo I. Madrid: Visor, 1927/1991, p. 259-287.

VYGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica, 1931/1987.

Recebido em agosto de 2016.
Aprovado em setembro de 2016.