



Estudios
Histórico Culturalistas
en Educación y Desarrollo Humano

V O L U M E N I

Escuela de Educación y
Desarrollo Humano

Estudios Histórico Culturalistas en Educación y Desarrollo Humano

VOLUMEN I

Estudios Histórico Culturalistas en Educación y Desarrollo Humano

2019

Coordinación editorial

Cristhian B. Córdova Azuela

Diseño Editorial

Cecilia Vázquez García

© Universidad De La Salle Bajío /

Av. Universidad 602

Col. Lomas del Campestre

C.P. 37150

León, Guanajuato, México.

www.delasalle.edu.mx

Primera edición, 2019.

León, Guanajuato, México.

ISBN: 978-607-8373-04-8

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación sin la previa autorización de los titulares del ©Copyright, bajo las sanciones establecidas por la ley.



Índice

Página

Introducción:	7
Gloria Fariñas León y María del Rosario Ortiz Carrión	
Autores	11
Coordinadores	13
El aprovechamiento académico desde el enfoque histórico cultural	15
Adrián Cuevas Jiménez	
Diagnóstico explicativo versus diagnóstico clasificatorio	31
Guillermo Arias Beatón	
Dinámica entre los elementos mediadores del desarrollo humano	49
Rina Pedrol Troiteiro	
Contribuciones de la Defectología de Vygotski a la inclusión educativa	59
Rafael Félix Bell Rodríguez	
Uma análise das contradições do lazer de cunho educativo no Brazil	79
Maria Eliza Mattosinho Bernardes y Cristina Justino do Nascimento	
Práctica docente: “Mi contacto con Asia”	95
Gerardo Antonio Díaz Jiménez	
Créditos	110



Introducción

Con este primer EBook iniciamos la obra de la Cátedra de Estudios Histórico Culturalistas de la Escuela de Educación y Desarrollo Humano, de la Universidad De La Salle, Bajío. Su horizonte de trabajo está marcado por el nombre de la corriente de pensamiento en que se inscribe, la llamada troika, y tiene como autores de base a los iniciadores del enfoque: L. S. Vygotski, A. N. Leontiev y A. R. Luria; luego a seguidores tan importantes como P. Ya Galperin, L. I Bozhovich y V. V. Davidov, referidos también de alguna forma en lo tocante al diseño de la enseñanza y de la investigación de este corte. La escuela vygotskiana, como algunos suelen llamarla ha mostrado al mundo –y en esto reside su mayor reconocimiento internacional– las vías concretas para estudiar el potencial de desarrollo del ser humano y las alternativas más provechosas para promoverlo. Con este trabajo la Universidad también expande sus enfoques en el campo profesional y de investigación, siempre buscando las mejores alternativas para la educación con la mirada puesta en la formación integral del estudiantado. Pensamos que otra de las bondades de esta fundación es la posibilidad del diálogo entre diferentes concepciones acerca de estos temas con la finalidad de encontrar mayor y profundidad al abordarlos.

Los capítulos elaborados especialmente para este número por autores de experiencia mexicanos y extranjeros han tratado de esclarecer, desde esta perspectiva teórico-metodológica, los caminos para resolver importantes problemas relacionados con la educación, el aprendizaje y el desarrollo humano, orientado este último al desarrollo de la personalidad. Encabeza el índice del libro el capítulo del Dr. Adrián Cuevas Jiménez (Universidad Nacional Autónoma de México) con el análisis de una de las cuestiones que más interesa a la educación: el aprovechamiento académico desde un punto de vista crítico y creativo, a la vez que logra una visión del asunto suficientemente general y sustanciosa como para conectarse con los capítulos de los demás autores. Señalamos particularmente este capítulo porque uno de los propósitos en la creación de la cátedra ha sido la interpretación crítica de este enfoque desde la realidad mexicana. De no ser de así, nuestro planteamiento no podría ser histórico y culturalista. En esto consiste primordialmente su carácter dialéctico.

Muy relacionado con este tema, incluimos un capítulo del Dr. Guillermo Arias Beatón y otro de la Mtra. Rina Pedrol Troiteiro (profesores investigadores de la Universidad de La Habana, Cuba) dirigido a esclarecer, por una parte, el fundamento científico de los estudios del desarrollo en el plano de la evaluación y del diagnóstico psicológico del aprendizaje-desarrollo y, por otra, el papel de lo biológico en los estudios de esas dinámicas del desarrollo desde un punto de vista genético, para un mejor aprovechamiento de sus potenciales.



Un capítulo del Dr. Rafael Bell Rodríguez (del Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional, Administrativa y Comercial de Guayaquil, Ecuador) destaca los aportes de Vygotski a la educación especial, dentro de cuyos márgenes los investigadores histórico culturalistas se han dedicado a mostrar las posibilidades de las personas que la necesitan en diversos estudios relativos a la compensación de sus discapacidades. El estudio crítico que nos presenta este autor muestra también las alternativas de tratamiento para sus mejores soluciones.

Por último, en este primer volumen no podían faltar visiones macroscópicas en las interpretaciones sobre la cultura, sobre todo en relación con la problemática de la vida cotidiana a la que L. S. Vygotski dedica un espacio considerable en sus estudios sobre el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. Para esto contamos con el trabajo de la Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes y la Mtra. Cristina Jostino do Nascimento (del Grupo de Estudios y Pesquisa en Educación, Sociedad y Políticas Públicas: concepciones del Enfoque Histórico Culturalista, de la Universidad de San Pablo, Brasil), quienes analizan en portugués las interrelaciones dinámicas entre el empleo del tiempo libre y la recreación como actividad humana fundamental, analizada aquí desde el punto de vista educativo y del planteamiento de determinadas políticas públicas en Brasil que puedan fomentarla. Finalmente, hay un enfoque también cultural en el trabajo del Mtro. Gerardo Antonio Díaz Jiménez sobre las relaciones interculturales, especialmente entre México y Asia, pero vistas desde la docencia; se trata de un diseño psicopedagógico para su estudio que ya recogió sus primeros frutos, razón por la cual está incluido en este primer volumen de la serie Educación y Desarrollo Humano.

Este último autor, junto con otros que harán sus contribuciones en los volúmenes siguientes de esta colección, son los pioneros en la universidad guanajuatense. Animados por el interés de conocer el enfoque histórico culturalista, han dedicado parte de su tiempo a la lectura y debate de la obra de Vygotski y sus colaboradores arriba mencionados para ensayar ideas y proponer prácticas en docencia durante los talleres celebrados en más de un semestre por la Dra. Gloria Fariñas León, profesora investigadora de tiempo completo desde el año 2016 en dicha escuela.

El espectro de aplicación de este enfoque sobre el estudio del desarrollo humano ha sido muy amplio. La difusión y reconocimiento que ha recibido entre investigadores y profesionales de la educación en Europa, Asia (Eurasia fue su cuna), América del Norte y América Latina es bien merecida, puesto que ha aportado múltiples alternativas para la solución de problemas de aprendizaje y mejor aprovechamiento del desarrollo humano desde una perspectiva liberadora, inclusiva y, por esto mismo, democrática. Se demos-



tró la importancia del estudio concreto –no abstracto–, del ser humano, en el que las leyes de su desarrollo operan según condiciones históricas y culturales específicas en que el ser humano se desenvuelve.

La Universidad De La Salle, Bajío, ha acogido/sido capaz de percibir los valores científicos y éticos del enfoque histórico culturalista porque estos concuerdan con/acoplan a su misión y su visión institucional y pedagógica: la educación inclusiva y la formación integral del estudiantado, no sólo para la promoción de profesionales más eficientes, sino para una mejor ciudadanía.

Dra. Gloria Fariñas León

Profesora Investigadora

Dra. María del Rosario Ortiz Carrión

Directora de la Escuela de Educación y Desarrollo Humano



Los autores

Adrián Cuevas Jiménez

Licenciado en Psicología por la UNAM, Maestro y Doctor en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana, Profesor Titular de Psicología UNAM-Iztacala, miembro del proyecto Desarrollo Psicológico en el Ámbito Familiar DPAF UNAM-Iztacala. Ha dirigido tesis de licenciatura y posgrado y publicado artículos y capítulos de libros sobre psicología y educación.

Guillermo Arias Beatón

Licenciado en Psicología, Dr. Ciencias Pedagógicas y Maestro en Psicodrama y Procesos Grupales. Profesor Titular. Publicación de 35 libros y 45 artículos revistas internacionales o nacionales de circulación internacional, algunas de ellas en formato electrónico. Ha participado en más de 200 eventos científicos nacionales e internacionales. Presidente de la Cátedra L. S. Vygotski de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y miembro de la Sociedad Económica de Amigos del País.

Rina Pedrol Troiteiro

Licenciada en Biología, Maestra en Biotecnología y en Bioética. Publicaciones en cuatro libros y 28 revistas internacionales o nacionales de circulación internacional, algunas de ellas en formato electrónico. Miembro de la Cátedra L. S. Vygostki y del Comité de Bioética ambas de la Universidad de La Habana.

Rafael Félix Bell Rodríguez

Graduado con honores del Instituto Estatal Pedagógico Lenin (Moscú, Rusia, 1985) con especialización en Sordo pedagogía. Máster en Educación Especial. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Autor y coautor de más de 70 publicaciones, entre libros, capítulos de libros, traducciones, ponencias y artículos, publicados en México, Cuba, España, Italia, Chile y Ecuador. Vicerrector académico Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional, Administrativa y Comercial Guayaquil, Ecuador.

Maria Eliza Matossinho Bernardes

Doutora em Educação, docente da Universidade de São Paulo, pesquisadora integrada aos programas de pós-graduação em Educação - Faculdade de Educação da USP - e em Mudança Social e Participação Política - Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, líder do GEPESPP - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas: concepções do enfoque histórico-cultural - USP/CNPq e do LEDEP - Laboratório de Educação.



Cristina Justino do Nascimento

Mestra em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, Bacharel e Lazer e Turismo pela Universidade de São Paulo, membro do GE-PESPP - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas: concepções do enfoque histórico-cultural - USP/CNPq.

Gerardo Antonio Díaz Jiménez

Tiene estudios en: Teología (Bachillerato PUG-Roma). Ciencias de la Educación (Licenciatura UPS-Roma). Terapia familiar (Pasante de la Maestría-UCEM). Docente en materias del área de humanidades, pensamiento y cultura asiáticos, español e italiano en la Universidad De La Salle, Bajío; cofundador de ¡Somos Buhay! (capacitación-formación personal); ha trabajado en Asia, Europa y América.



Los coordinadores

Gloria Fariñas León. Coordinadora general

Actualmente se desempeña como Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Escuela de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad De La Salle, Bajío.

Es Licenciada en Psicología y Profesora Titular por la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Doctora en Ciencias Psicológicas por la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal M. Lomonosov de Moscú. Ha publicado 6 libros como autora principal y numerosos capítulos de libros y artículos de revistas internacionales y nacionales. Vicepresidente de la Cátedra L. S. Vygotski de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y miembro de la Sociedad Económica de Amigos del País.

María del Rosario Ortiz Carrión

Directora de la Escuela de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad De La Salle, Bajío, donde dirige trabajos de doctorado y maestría en temas de comunidades de aprendizaje, entre otros.

Es Licenciada en Psicología por la Universidad de Guanajuato. Maestra en Ciencias y Técnicas de la Educación por la Universidad De La Salle, Bajío. Se doctoró en Educación en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).





Aprovechamiento académico desde el enfoque histórico-cultural

Adrián Cuevas Jiménez

Introducción

El término academia refiere a las actividades vinculadas al quehacer y/o desarrollo de las artes, la literatura, la ciencia, la técnica, etc., y que se instituyen como sociedades culturales, artísticas, científicas, o como establecimientos docentes de carácter público o privado. La escuela constituye uno de esos ámbitos académicos cuya orientación primordial es el desarrollo personal, cultural y científico-técnico de las personas ahí inmersas para su formación como integrantes de la sociedad, de manera que puedan también contribuir a la dinámica y desarrollo de la misma. De manera más específica, la implicación del alumno en el ámbito escolar está centrada en torno a una actividad fundamental, el estudio, que constituye el eje a partir del cual se estructuran la práctica y dinámica escolares. Esta actividad es de carácter obligatorio, socialmente importante e implica la asimilación de conocimientos de manera rigurosa y sistemática. Su contenido, como señala Vygotski (s/f), son los conceptos que se asumen como científicos, las leyes de la ciencia y los modos generales de solución de problemas prácticos con base en esas leyes y conceptos. A partir de esa misión y actividad fundamental de la escuela, el desempeño o rendimiento académico refiere, en general, al grado y/o calidad de la formación que se logra a partir de las metas, contenidos, procedimientos y prácticas establecidos en dicha institución y que se materializan en programas o planes de estudio.

En la actualidad las tecnologías de la informática y la comunicación (TICs) ofrecen una amplia accesibilidad al conocimiento y a la información sin la condición de pertenencia a una entidad formal como la escuela; sin embargo, ésta continúa siendo uno de los principales ámbitos de formación de las nuevas generaciones, creación cultural y de desarrollo en cada contexto social, en donde, desde luego, también las TIC se consideran herramientas imprescindibles para que la escuela logre con más eficiencia su misión. Según Schraube y Marvakis (2016), aunque la digitalización del aprendizaje propicia la participación más amplia del aprendiz y relaciones maestro-alumno más simétricas, también implica riesgos de distracción y cierto congelamiento y fijación unilateral de las relaciones de aprendizaje.

Debido a la función de la escuela como conductora de vida de las personas y la sociedad en general, se han generado una preocupación y demanda apremiantes en torno a



su análisis y evaluación con miras a su mejoramiento permanente en calidad y eficiencia. Un elemento fundamental entre esas cuestiones es el fenómeno del “aprovechamiento o rendimiento académico”, considerado como razón de ser de esta institución en tanto indicador fundamental de su misión y funcionamiento. Consecuentemente, el estudio e investigación de este fenómeno se ha asumido y convertido en una prioridad (Cuevas, 2016).

Desde la consideración del aprovechamiento o rendimiento académico en términos de grado de acercamiento al logro de los objetivos, contenidos y actividades contemplados formalmente en el programa o plan de estudios por parte del estudiante, la tendencia generalizada ha sido el establecimiento de clasificaciones de dichos logros, evidenciando claramente –y casi de manera exclusiva– los polos extremos del mismo, que suelen significarse con los términos de “éxito y fracaso académico”.¹

Así, en la lógica de esta tendencia, el alumno que logra eficientemente lo que establece el programa se considera de alto rendimiento académico, independientemente de los motivos que tenga para hacerlo y de sus vivencias personales vinculadas a ese hecho. En esta situación el “éxito escolar” encarna el ideal de la escuela y, por lo tanto, no genera preocupación alguna ni mucho menos se plantea como un problema, además de que en torno a este nivel de logro se despliegan infinidad de actos y rituales de aprobación social. Por el contrario, el alumno que cursa deficientemente el programa respectivo o no lo hace más allá de un límite explícitamente establecido, se considera de bajo aprovechamiento académico también independientemente de sus motivos, intereses y vivencias personales vinculadas a esta ubicación. Esta situación, a diferencia de la primera, genera gran preocupación y se concibe como el “problema” inminente a resolver; de hecho, los términos de “fracaso escolar” con los que se le designa en su acepción más extrema, sugieren mucho sobre esa percepción, a la que también se asocian variados juicios y prácticas, pero esta vez de desaprobación.

Esta concepción del aprovechamiento académico y su asunción de clasificaciones y énfasis, es congruente con una tendencia generalizada de educación en la escuela, generalmente denominada tradicional, a la que también subyace una concepción de desarrollo humano. Los siguientes son algunos de sus elementos:

1. En la lógica de considerar el aprovechamiento académico en términos del logro de lo establecido en el programa, lo consecuente sería considerar toda una dimensión de avances; por tanto, resulta cuestionable otorgar prioridad sólo a los momentos extremos y no conceder importancia a los niveles intermedios, que se pueden denominar como “aprovechamiento regular”.



Por un lado se encuentra el programa o plan de estudios estructurado en función de objetivos, contenidos, actividades, prácticas y formas concretas de evaluación, que constituyen un elemento externo al alumno porque es formulado por otros agentes, los expertos o especialistas en planificación y programación educativa, y suelen ser estandarizados para grandes poblaciones, generalmente para todo un país, sin conceder mucha importancia a las diferencias socioculturales y regionales que puedan formar parte del mismo; asimismo, la implementación de dicho programa en las diversas escuelas del territorio se lleva a cabo por los docentes, personas también distintas a los diseñadores que son considerados depositarios del saber que deben transmitir al alumno. Dicha aplicación suele implementarse, con el mismo ritmo y temporalidad, para grupos numerosos de estudiantes de manera uniforme, basándose prioritariamente en la transmisión de contenidos formales ya acabados y regularmente ajenos a la vida de los estudiantes; es decir, se trata de una situación que tiende a homogeneizar o de “escuela uniforme” (Gardner, 1999). Aunque no se explicita de manera alguna, subyace a esta práctica la concepción de un sujeto abstracto que se desarrolla por influencias externas donde se ignoran sus intereses, necesidades, capacidades personales y diferencias individuales, y donde la abstracción de los contenidos de la vida diaria dificulta su aprendizaje y retención, condicionando su reproducción formal y memorística en los alumnos; es decir, en nada o muy poco se tienen en cuenta el punto de vista y la perspectiva del propio alumno en torno a su desempeño escolar, como sujeto concreto que siente, piensa y actúa de manera única e irrepetible.

Otra cuestión que también caracteriza a esta orientación de la educación escolar es la enorme inversión de tiempo destinada a la enseñanza de contenidos cada vez más interminables, muchos de los cuales se aprenden sólo para ser olvidados inmediatamente después de su reproducción mecánica en un examen; se asume que todos los alumnos deben aprender en el mismo nivel y forma dichos contenidos, sin considerar los intereses y orientaciones personales. La concesión de un valor primordial a conocimientos olvidables vuelve vacía la noción de aprovechamiento escolar (Fariñas, 1995), ya que en esta práctica de la escuela está también implícita la noción del desarrollo del alumno como sujeto pasivo y reproductor de información y contenidos que no adquieren para él un sentido personal.

Asimismo, en ese programa unitario de asignaturas académicas suele concederse una marcada prioridad a las capacidades de tipo lógico-matemático, lingüístico y científico-técnico, subvalorando las habilidades en contenidos que se encuentran fuera de esas esferas, o bien negándoles valor de conocimiento intelectual. Si de manera general se concibiera a la inteligencia como “capacidad desarrollable” (Gardner, 2011), que incluye muchas otras capacidades –o inteligencias en los términos de este autor–, como las habilidades deportivas, interpsicológicas, intrapsicológicas, musicales, cinético-corporales, etc., entonces no habría razón para el establecimiento de prioridades y/o jerarquías con



sobrevaloración para las primeramente señaladas. Está implícita en esta cuestión una concepción fragmentada del desarrollo, que lo enfatiza o reduce sólo a la esfera cognitiva sin conceder la importancia requerida a las cuestiones afectivo-motivacionales.

El criterio para la ubicación de los escolares en uno u otro grado de aprovechamiento académico es otra cuestión fundamental para esta tendencia educativa. Se trata de la evaluación de los comportamientos y conocimientos de los alumnos a partir de criterios, normas y jerarquías de excelencia que se establecen en el mismo programa, y que se lleva a cabo durante el trabajo escolar diario así como en la interrelación académica y, principalmente, a través de la aplicación de formas de evaluación, que regularmente consta de pruebas escritas. Esa evaluación se objetiva concretamente en una calificación o nota, que constituye un elemento central para la comparación, jerarquización de los desempeños, la clasificación de los alumnos e, incluso, muchas veces para la discriminación (Perrenoud, 1990). Asimismo, esa calificación que representa la síntesis de toda la carga valorativa hacia el alumno se encuentra atravesada por vínculos afectivos entre el que evalúa y los sujetos evaluados (Cuevas, 2002), y muchas veces están inmersos los prejuicios y las expectativas del profesor hacia los alumnos (Lucart, 1990).

En suma, el carácter uniforme o globalizante de la educación escolar y la medición de los desempeños sobre lo que establece el programa único, que se objetiva en una nota o calificación, constituyen la base para la comparación, la clasificación y la exclusión. Desde esta lógica se justifica la separación de grados de desempeño, principalmente los extremos y su significación como contrapuestos entre sí, sin otorgar importancia alguna al hecho de que la ubicación en la que cada alumno está colocado es vivida de manera particular y que todo esto está íntimamente relacionado con su desarrollo como persona.

Desde luego, aunque en la historia de la institución escolar se han desarrollado corrientes críticas y planteamientos teórico-prácticos diferentes que han propiciado el surgimiento de propuestas alternativas a la forma de educación escolar generalizada, como el humanismo en la educación, la escuela activa, el constructivismo y construccionismo social, etc., todas estas posturas y posiciones no han logrado conformar una tendencia general hacia la transformación de la orientación de educación escolar que se ha reseñado y, en consecuencia, tampoco hacia las estrategias de desarrollo personal que proporciona el sistema educativo.

Los principios del desarrollo que plantea el enfoque histórico-cultural, fundado por Vygotski y continuado por discípulos suyos y seguidores actuales de su teoría, implican una concepción y práctica de la educación diferente a la perspectiva tradicional que se ha señalado y, por lo tanto, otra manera de concebir, asumir y orientar el quehacer del estudiante en el ámbito escolar.



El objetivo de este trabajo es abordar el aprovechamiento académico a partir de los planteamientos de esta perspectiva histórico-cultural del desarrollo. Con ese fin se enuncian primero sus principios más importantes y después sus implicaciones para la educación y el desempeño académico.

Planteamientos del enfoque histórico-cultural

Se abordan los principios fundamentales formulados por Vygotski así como algunos avances posteriores de autores que comparten esta visión en torno al desarrollo humano.

Una cuestión primordial al respecto es el planteamiento de la unidad indisoluble entre mente y cultura; en el que lo contextual no es separable del propio individuo sino integrado en un proceso constructor, que concibe el papel activo y constructivo del sujeto como necesariamente incrustado en un marco histórico-cultural que lo hace posible (De la Mata, 2012).

La cultura se constituye por un conjunto de signos y símbolos creados por los seres humanos que, a la vez, regulan su actividad y desenvolvimiento. Dichos signos son los instrumentos o artefactos producidos por el hombre, tales como el lenguaje, las creencias, normas, notaciones numéricas, señales, símbolos, modelos, redes sociales, etc., inmersos en los ámbitos en los que se desenvuelven los seres humanos (Vygotski, 1979). La mente refiere a los procesos que implican el uso de esos signos y símbolos en cualquier actividad humana; dichos procesos –funciones psicológicas superiores en los términos vygotskianos– se desarrollan a través de la apropiación y uso de dichos signos y símbolos o apropiación cultural. En ese sentido la cultura no es una entidad externa o una estructura aparte en la que tenga lugar la vida de las personas, sino que la cultura es inherente a los procesos psicológicos o, en otras palabras, las personas viven culturalmente (Esteban, 2011). En términos de González y Mitjans (2017), por ejemplo, subjetividad es inseparable de cultura, porque no hay una determinación a través de la internalización de instrumentos, como relaciones lineales inmediatas con elementos externos, sino un proceso de integración simbólico-emocional que da sentido a las vivencias de la persona en su interrelación con los otros, con los espacios sociales y con los artefactos culturales y sus acciones.

Junto a lo anterior, una tesis fundamental en los planteamientos de Vygotski considera que las funciones psíquicas superiores como percepción, atención, memoria, imaginación, pensamiento y emoción tienen un origen social en tanto que el hombre es un ser social por naturaleza: un producto de la sociedad y un sujeto de las relaciones sociales (Morenza, 1998). Se trata del carácter social e histórico de esos procesos, es decir, la concepción de que estas funciones tienen su origen en la interacción social, se forman



en el proceso de desarrollo de la humanidad y se encuentran concretizados en los signos y símbolos o productos y objetos culturales, en las formas históricamente constituidas de operar con ellos y en las maneras en que se relacionan los seres humanos para ejecutar dichas operaciones en determinado contexto socio-cultural.

Desde esta perspectiva, el ser humano desarrolla diferentes tipos de experiencia: a) experiencia genética de la especie, que se transmite a los descendientes generacionales como propiedades morfo funcionales y están hereditariamente fijadas; b) experiencia individual, que se adquiere por la forma de interacción de cada individuo con el medio en que vive y se desenvuelve, y c) experiencia histórico-social, propia del ser humano, que refiere tanto a los productos de la actividad material y espiritual humanas como a las herramientas e instrumentos materiales y los signos y símbolos ya referidos que se adquieren culturalmente (Morenza, 1998).

Asimismo, esos productos culturales están inmersos en contextos de práctica en los que participan los seres humanos, como la familia, el grupo religioso, el trabajo, la escuela, etc., esto significa que el desarrollo humano tiene un carácter situado dentro de un contexto sociocultural determinado (Lave y Wenger, 2003), y que la implicación de los sujetos para la apropiación de los productos culturales en la interrelación de esos contextos, posibilita la formación de trayectorias y posturas personales (Dreir, 2005).

En el planteamiento más puntual del origen social de los procesos psicológicos, Vygotski hizo la formulación de la ley genética fundamental del desarrollo, estableciendo que “cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena 2 veces, en 2 planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría intersíquica, después dentro del niño, como una categoría intrapsíquica” (Vygotski, 1987, p.161). La concepción de esos dos planos condujo a Vygotski a postular un mecanismo que permitiera explicar el tránsito del plano interpsicológico o externo al intrapsicológico o interno; a saber, el mecanismo de internalización, que refiere a la transformación de las acciones realizadas en el plano interpsicológico en acciones ideales que se llevan a cabo en el plano de la subjetividad o intrapsicológico. Implica el paso de lo externo a lo interno mediante una reconstrucción interna, activa y dinámica de la actividad externa que, más que ser producto de la espontaneidad o la maduración biológica, es posible a través del uso y dominio de sistemas mediadores, es decir, los signos y símbolos que permiten el control de la realidad y del propio comportamiento.

La trascendencia del carácter social de los procesos psicológicos y del papel de los otros que rodean al sujeto en interrelación, se encuentra claramente plasmada en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, como la “distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski, 1979, p. 133).



En ese sentido plantea que el nivel real de desarrollo o realización independiente de una tarea caracteriza retrospectivamente el desarrollo, define las funciones que ya han madurado y los productos terminales del mismo, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo prospectivamente; define las funciones que se hallan en proceso de maduración o estado embrionario que en un futuro alcanzarán su madurez.

La zona de desarrollo próximo constituye un planteamiento general y de gran potencialidad que aún no se ha explotado en toda su extensión, y representa una categoría bastante prometedora para el conocimiento y para la práctica, no sólo de la ciencia psicológica, sino también de otras ciencias y ámbitos del conocimiento y desempeño humanos que a Vygotski mismo no le dio tiempo de considerar (Corral, 2001).

Durante toda su vida, el ser humano se encuentra inmerso en sistemas de actividad y comunicación, lo que significa que su desarrollo psicológico ocurre como unidad afectivo-cognitiva indisoluble, pues las operaciones intelectuales se basan en la actividad pero su sentido psicológico y su valor emocional están necesariamente vinculados a la comunicación con los otros, como la base de sus principales emociones (González, 1997).

El planteamiento de la unidad indisoluble entre mente y cultura implica que el medio en el cual se desenvuelve el individuo no ejerce una acción unidireccional sobre éste, sino que se encuentra mediada por las formaciones internas ya logradas por él, en un proceso dinámico y complejo, para cuyo análisis en cada etapa Vygotski introdujo la categoría “situación social del desarrollo” (Vygotski, 1996), misma que plantea que:

Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esta edad. Denominamos esa relación como situación social del desarrollo en dicha edad (...) es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad (p. 264).

La utilización de esta categoría para el análisis del desarrollo en determinado nivel de edad implica tener en cuenta el sistema de condiciones objetivas en las que vive el sujeto y el análisis de cómo éste, a partir de su nivel de desarrollo ya logrado, se comporta ante esas circunstancias.

El carácter dialéctico del desarrollo, también planteado por Vygotski, implica concebir que las cuestiones dilemáticas, es decir, las contradicciones que enfrenta el sujeto en cada momento de su vida, constituyen la fuerza motriz que lo dinamiza e impulsa. Existen diferentes fuentes generadoras de contradicciones, como la relación entre lo interno y externo, el nivel de relación entre las aspiraciones del sujeto y las posibilidades que tiene para alcanzarlas, la relación que se vuelve dilemática entre lo que el sujeto es capaz y motivado a hacer y las limitaciones que le impone su medio, etc. En definitiva, se



trata de las contradicciones que se generan entre lo que el sujeto ya ha adquirido, lo que posee, sus posibilidades reales, sus necesidades y aspiraciones, y las nuevas exigencias sociales que se le plantean; contradicciones que se resuelven en las actividades e interrelaciones que el sujeto en cuestión realiza o establece. Algunas son sencillas y son resueltas sin complicación ni grandes cambios, mientras que otras tienen un mayor grado de complejidad y requieren de una solución de mayor implicación y alcance y, como consecuencia, un cambio más profundo. Algunas más pueden volverse críticas cuando en el proceso de orientación educativa no se tienen en cuenta y/o no se contempla una solución adecuada.

En síntesis, desde estos planteamientos generales de la perspectiva histórico-cultural, el desarrollo es un proceso dialéctico y complejo, que ocurre por medio de la apropiación de los productos culturales o experiencia histórico-social, que a su vez es posible por la participación del sujeto en las prácticas sociales de su medio, tanto de manera activa como mediada por las relaciones con quienes le rodean. Si bien su curso está caracterizado por transformaciones cualitativas que conducen a la consecutiva aparición de formaciones nuevas; el desarrollo tiene lugar de manera irregular en tanto que en su devenir se ven imbricadas contradicciones de diversa complejidad como fuerzas que lo movilizan, y no ocurre de manera estandarizada y uniforme para todos los individuos, pues depende de la situación social de cada uno, de las condiciones de vida y socioculturales concretas en las que se desenvuelve y de la generación y superación de las contradicciones que cada cual enfrenta. En definitiva, el desarrollo es un proceso heterogéneo y multidireccional, no reducido a funciones o dominios sino considerando a la persona completa que percibe, siente, actúa y se emociona en cada contexto en que participa (Pérez, 2012). Asimismo, el mecanismo a través del cual el ser humano se apropia de la experiencia histórico-social o cultura, es la educación.

Implicaciones en la educación y el aprovechamiento académico del enfoque histórico-cultural

Como ya se ha planteado, el desarrollo humano es producto de la participación en prácticas educativas a través de las cuales tiene lugar la apropiación de signos y símbolos o recursos culturales. Dicho proceso educativo se lleva a cabo en toda interacción del individuo con su medio, es decir, ocurre tanto de manera informal en la familia, las organizaciones y grupos sociales, o los medios masivos de comunicación, como de manera formal y sistematizada en instituciones sociales, especialmente la escuela. Este apartado hace referencia a las implicaciones de la perspectiva histórico-cultural en la educación escolar como marco de ubicación del aprovechamiento académico, objeto de este trabajo.



1. La apropiación activa y personalizada de la cultura escolar

La escuela, que constituye uno de los contextos locales de práctica dentro del contexto social más general, reproduce y produce una cultura escolar, es decir, un conjunto de significaciones, contenidos, prácticas y valoraciones. Una parte de ésta se encuentra sistematizada formalmente en un plan o programa de estudios y otra, que no se contempla explícitamente en dicho programa, se encuentra de manera implícita e informal en la misma práctica y vida cotidiana de la escuela. La totalidad de esa cultura escolar orienta el quehacer y desempeño de los estudiantes y demás sujetos inmersos en el ámbito.

Desde el enfoque histórico-cultural el estudiante, para su desarrollo como sujeto escolar, requiere de la apropiación de su experiencia histórico social en la escuela, a través de su implicación activa y en función de sus intereses, motivaciones, ritmos, desarrollos personales y diferencias individuales, de manera que en dicho proceso cada cual se forme expectativas, ideales, motivaciones, maneras de ser y trayectorias personales orientadas hacia su formación como persona creativa y crítica, que le permitan la conducción de su vida en ese contexto y cualquier otro.

La práctica educativa en la escuela ocurre como un proceso dinámico de interrelación enseñanza-aprendizaje donde ambos elementos no son excluyentes entre sí, sino que se encuentran inmersos en un flujo signado por la implicación en colaboración, donde las asimetrías tienen que ver con el conocimiento y habilidades de los participantes que no son distantes, sino siempre accesibles y sujetas a justificación a través de cuestionamientos que buscan el conocimiento; en esta postura, los mejores argumentos no parecen pertenecer a la persona superior (la que más sabe), sino que se pueden desplazar de persona a persona y dentro de la persona misma (Holzkamp, citado por Schraube y Marvakis, 2016). Esto supone superar la visión de escuela unitaria y tendente a homogeneizar, que se impone por igual a todos los individuos y se sustenta en métodos mecánicos de transmisión-repetición de contenidos, que los vuelve meros reproductores de información. También implica, en vez de la estructuración educativa basada en contenidos a repetir y en una relación lineal enseñanza-aprendizaje, una estructura que impulse la creación y uso de procedimientos útiles para la realización de una tarea, la formación de las habilidades de planteamiento y solución de problemas, de búsqueda de información, y de creación de conocimiento y su comunicación, así como la formación de la capacidad para tomar decisiones conscientes que funjan como orientación para la autorregulación, autoformación y el aprender a aprender (Fariñas, 2005). Esta formación implica una relación de flexibilidad o fluidez enseñanza-aprendizaje, que involucra los cuestionamientos mutuos entre estudiantes y las discusiones con otros y con sus docentes, y donde recíprocamente los docentes valoran implicarse en un proceso constante de aprendizaje con sus alumnos (Schraube y Marvakis, 2016).



2. Enseñanza desarrolladora y aprendizaje en colaboración

El planteamiento vygotkiano de “zona de desarrollo próximo”, que expresa la génesis y el proceso social del desarrollo, tiene importantes implicaciones educativas. En primer lugar, trascendiendo la forma de aprendizaje individualista y repetitivo, se plantea la opción de un aprendizaje en la acción conjunta, y la interacción cooperativa tanto entre estudiantes como entre profesor-estudiante. Se trata de que el individuo aprenda en actitud de colaboración y diálogo con otros que de alguna manera sean más capaces o expertos y, en consecuencia, sea posible postular que mientras más vínculos de colaboración se establezcan en la práctica educativa mayor será el aprendizaje y la potenciación del desarrollo de un individuo.

En segundo lugar, a partir de ese principio vygotkiano de zona de desarrollo próximo es posible superar una educación que impide el desarrollo en tanto se reduce a un nivel actual o a lo que el alumno ha logrado de manera independiente pues fundamenta la práctica escolar en las potencialidades del alumno, es decir, en la zona de desarrollo próximo, convirtiendo el proceso en una educación desarrolladora porque se adelanta al desarrollo. Un sistema de enseñanza orientado hacia una etapa de desarrollo que ha culminado no es capaz de dirigir el proceso de desarrollo, sino que le va a la zaga. La teoría del área de desarrollo potencial origina una fórmula que contradice exactamente esa orientación tradicional: “la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo” (Vygotski, 1984, p. 113).

Para que la enseñanza pueda anticiparse al desarrollo, ésta ha de basarse precisamente en la zona de desarrollo próximo, es decir, en las potencialidades del sujeto que emergen en la relación con el otro. Este principio ha conducido al planteamiento de “los niveles de ayuda” (Rico, 2009), que constan de los diferentes procedimientos y tareas de aprendizaje que permiten una acción más eficiente por parte del maestro en la atención a las diferencias individuales, a las diferentes zonas de desarrollo de sus alumnos. En el mismo sentido otros autores han introducido el concepto de “andamiaje” (Wood, Bruner y Ross, 1976), que refiere a la interacción del adulto con el niño(a). Al enseñarle algo, el adulto tiende a adecuar el nivel de ayuda al grado de competencia que percibe en los niños, lo que implica que a menor competencia mayor será la ayuda que recibe el aprendizaje; poco a poco dicha ayuda o “andamio” se va retirando hasta traspasar totalmente la responsabilidad de la tarea al aprendiz, quien será progresivamente más autónomo y capaz de realizar la acción sin ningún andamio educativo.

3. La evaluación más allá de la calificación

Desde el punto de vista de Vygotski, la evaluación tradicional que se ha hecho del aprendizaje y del desarrollo en general es parcial e incapaz de contribuir a la orientación de la enseñanza, al considerar solamente lo que ya el individuo domina de manera



independiente. Como ya se apuntó, la medición del rendimiento o aprovechamiento escolar del alumno así concebido tiene como inconvenientes, además de no poder guiar el aprendizaje, el sesgo hacia la reproducción de información, la comparación de desempeños y la exclusión.

Desde la perspectiva histórico-cultural, en vez de tomar como criterio único y fundamental el logro de las metas preestablecidas en un programa unitario y su expresión en una calificación que jerarquiza, compara y discrimina los desempeños, la evaluación debería ser parte del proceso formativo en sentido positivo del estudiante. No sólo limitarse al resultado de lo que el sujeto sabe o no sabe hacer sino, como proceso, considerar ante todo sus potencialidades en cada momento de su desarrollo en relación con el contenido del conocimiento de que se trate. En definitiva, la evaluación debe centrarse, principalmente, en el avance del alumno confrontado con su propio curso de desarrollo y en función de las áreas de conocimiento de su interés.

4. La unidad afectivo-cognitiva

Una parte de la psicología que fue objeto de una fuerte crítica por parte de Vygotski, tiene que ver con la concepción de las funciones o procesos psíquicos como formaciones separadas o independientes. Principalmente debido a esta situación, no se ha logrado una comprensión integral del desarrollo humano ni de su estudio con la complejidad y dinamismo que implica; tampoco se han formulado los lineamientos y estrategias para estructurar su promoción en esa complejidad o para plantear y afrontar los problemas que al respecto se generan. Dentro de las distintas formaciones subjetivas que se han concebido como cuestiones separadas se encuentran la esfera cognitiva y la afectiva. Si se revisan los textos que abordan el desarrollo, es común encontrar la concepción y presentación de los procesos psicológicos como fenómenos independientes. Así, por ejemplo, tratan por separado cada uno de los procesos que se consideran cognitivos (pensamiento, lenguaje, percepción, etc.) y todos ellos son estudiados independientemente de los afectivos.

Esa separación persistente entre cognición y afecto se ha expresado claramente en la educación escolar. De hecho, la estructuración de los programas escolares ha estado sesgada hacia cuestiones cognitivas: normalmente diseñados a partir de objetivos y contenidos académicos, y sin otorgarle mucha importancia a las cuestiones afectivas y motivacionales, la educación en la escuela ha privilegiado el aprendizaje intelectual asociado a la asimilación de las disciplinas escolares. Esta visión parcial del desarrollo provoca que muchos de los problemas que ocurren con respecto al desempeño del individuo no encuentren explicación ni enfrentamiento adecuados; resulta sumamente difícil encontrar una manera de superarlos o incluso de hacerlos aparecer como problemas reales y no sólo en calidad de falsos dilemas. El rendimiento o aprovechamiento académico se encuentra en esta situación.



Desde la perspectiva histórico-cultural el desarrollo del individuo sucede como una unidad cognitivo-afectiva indisoluble. Como ya se planteó, la apropiación de la experiencia histórico-social exige del individuo una actividad que no ocurre de manera aislada o solitaria, sino necesariamente mediada por las relaciones sociales con los que le rodean; es decir, se lleva a cabo en un proceso comunicativo, que constituye la fuente de las principales emociones y de reflexión y elaboración personal (González, 1997). Durante toda su vida el sujeto se encuentra inmerso en sistemas de actividad y de comunicación, cuya unidad constituye el fundamento de su desarrollo psicológico que, desde esta visión histórico-cultural, ocurre como un solo proceso de unidad afectivo-cognitiva.

Las operaciones intelectuales se basan en la interacción con los objetos del mundo, pero el sentido psicológico y el valor emocional que el sujeto les atribuye y que le dan un sentido muy propio a su uso, tiene necesariamente que ver con la comunicación con los otros, que constituye la base de las principales emociones de la personalidad y la fuente de reflexión y elaboración personal que le permiten su expresión como individualidad creadora en su medio (González, 1997). Esto sugiere que la consecución del proceso educativo no debe disociar la esfera cognitiva de la afectivo-motivacional o conceder exclusividad a la primera, ya que conforman un proceso indisoluble.

Ningún contenido psicológico puede convertirse en componente del desarrollo personal si no posee una carga emocional suficiente que posibilite su vivencia por parte del sujeto, pues la vivencia, entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno u otro momento de la realidad, es decir, la relación afectiva del sujeto con su medio, puede considerarse como el elemento psicológico que se encuentra en la base del sentido que un contenido adquiere para el sujeto; en la vivencia se entrelazan lo afectivo y lo cognitivo (Vygotski, 1996).

Así pues, el planteamiento del desarrollo como unidad afectivo-cognitiva implica que en la escuela la motivación deba estar integrada como proceso intrínseco del aprendizaje, lo que a su vez implica, entre otras cuestiones, diseñar el aula como espacio relacional y no solo como espacio exclusivo de exposición del profesor, pues es en los procesos de relación donde aparecen el compromiso, la curiosidad y la implicación, cuestiones esenciales para nutrir una actividad de elementos emocionales que generan la motivación humana.

Consideraciones finales

Desde la perspectiva histórico-cultural en la educación, el rendimiento o aprovechamiento académico se asume como un proceso vivencial, relacional y dinámico entre prácticas, interacciones sociales y formaciones psicológicas del alumno. Durante ese proceso se van formando autovaloraciones, expectativas, motivaciones, ideales e im-



plicaciones prácticas como sujeto concreto y singular en relación con el estudio y la escuela. Esto implica el desarrollo de estrategias para utilizar y generar acciones y procedimientos necesarios para la realización de una actividad, para buscar información y producir conocimiento, para tomar decisiones y para regular y autorregular su desempeño. El aprovechamiento académico implica todo este entramado procesual.

El carácter situado del aprendizaje significa que lo realiza un sujeto concreto (que piensa, que siente, que actúa y se emociona), inmerso en un contexto sociocultural determinado en el que participa activamente para hacer suyos los productos culturales ahí generados, y en ese proceso se va formando una visión de su mundo y de sí mismo, que a la vez influye y regula sus acciones. Consecuentemente, el aprovechamiento académico no puede asumirse como un logro sólo racional y abstraído del contexto en que se sitúa.

Existen distintas maneras de aprender y los seres humanos desarrollan distintos tipos de intereses y habilidades, lo que implica que no se puede absolutizar una forma de aprendizaje, sino considerar todos los que sean pertinentes a cada contexto sociocultural y, asimismo, tener en cuenta los distintos contenidos del conocimiento; el aprovechamiento académico requiere considerar la amplia gama de maneras de aprender. En la actualidad es imposible aprender todo.; En consecuencia, las prácticas de transmisión y repetición de lo estandarizado en el programa global no caben en la concepción de aprovechamiento académico de orientación histórico-cultural porque ésta se trata, más bien, de la formación de estrategias para generar y usar acciones que conforman una tarea, comprender y apropiarse de información, para crear saberes y, asimismo, para tomar decisiones y regularse a sí mismo.

Finalmente, en torno a la evaluación del aprovechamiento académico, se trata aquí de una evaluación dinámica, cuyo objetivo no es determinar la ejecución actual del alumno(a), sino determinar el nivel y tipo de ayuda que cada uno requiere para mejorar su rendimiento e incorporar determinado conocimiento, capacidad o destreza. Asimismo, si cada alumno es único e irreplicable en el mundo, las prácticas uniformadoras, comparativas y de clasificación de desempeños no tienen razón de ser; sólo cabe el criterio de valorar el avance del alumno confrontado con su propio curso de desarrollo y en función de las áreas de conocimiento de su interés; es decir, parafraseando a Vygotski, algo así como qué tanto lo que ayer fue una potencialidad ahora es una destreza o desarrollo actual, valoración que sería tanto del profesor como del mismo alumno. No cabrían aquí la comparación y clasificación entre alumnos, como tampoco se podría hablar, en sentido estricto, de alto y bajo aprovechamiento académico, por lo que desde el enfoque histórico-cultural el extremo de aprovechamiento bajo o “fracaso” académico resulta un falso problema. Asimismo, en torno a esta manera de concebir y asumir el aprovechamiento académico, no sólo importa atender al denominado alumno de bajo aprove-



chamiento (para conducirlo por el camino del éxito académico estandarizado como se asume tradicionalmente), sino del desarrollo de todos y cada uno de los alumnos como personas (con pensamientos, acciones, emociones, ideales, autovaloraciones y niveles de autorregulación muy personales y en unidad indisoluble) que se implican y conducen su vida en el ámbito escolar.



Referencias

- Corral, R. R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista cubana de psicología*, vol. 18, núm. 1, pp. 72-76, Universidad de la Habana.
- Cuevas, A. (2002). *Desarrollo personal y rendimiento escolar en alumnos de educación primaria en el contexto mexicano*. Tesis de Doctorado, Universidad de la Habana.
- _____. (2016). Rendimiento escolar y estructuración curricular. *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*. vol. 4, núm. 11, pp. 101-108. La Habana.
- De La Mata, M. (2012). Prólogo al libro de: Pérez, C. G. y Yoseff, B. J. J. (coordinadores) *Desarrollo psicológico. Un enfoque sociocultural*. Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, México, pp. 1-10.
- Dreier, O. (2005). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social, En: Pérez C. G.; Alarcón D. I.; Yoseff B. J. y Salguero V. A. (compiladores), *Psicología Cultural*, vol. 1. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. México, pp. 28-81.
- Esteban, G. M. (2011). Una interpretación de la psicología cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos. *Suma Psicológica*, 18, 2, 65-88, Bogotá.
- Fariñas, L. G. (1995). *Maestro, una estrategia para la enseñanza*. Editorial Academia, La Habana.
- _____. (2005). *Psicología, educación y sociedad*. Editorial Félix Varela, La Habana.
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples*. Paidós, Barcelona.
- _____. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós, Barcelona.
- González, R. F. y Mitjans, M. A. (2017). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, vol. 12, núm. 3, pp. 3-20, Universidad de Girona.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado, Participación periférica legítima*. México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Lucart, L. (1997). *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Gédisa, 2ª edición, Barcelona.
- Morenza, P. L. (1998). "Escuela histórico-cultural". *Educación*, núm. 93, pp. 2-11, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.



- Pérez, G. (2012). ¿Qué es el desarrollo psicológico? Propuesta desde una perspectiva sociocultural. En Pérez y Yoseff (coordinadores) *Desarrollo psicológico. Un enfoque sociocultural*. Departamento editorial, FES Iztacala-UNAM.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Ediciones Morata, Madrid.
- Rico, P. (2009). *La Zona de Desarrollo Próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Schraube, E. & Marvakis, A. (2016). Frozen fluidity: Digital technologies and the transformation of students' learning and conduct of everyday life. In E. Schraube & C. Hojholt (Eds.), *Psychology and the conduct of everyday life*, pp. 205-225. London: Routledge.
- Vygotski, S. L. (S/F). *Problemas del desarrollo psíquico del niño*. Ministerio de Educación, Cuba.
- ____ (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Grijalbo, Barcelona.
- ____ (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27/28, 105-116.
- ____ (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica, La Habana.
- ____ (1996). *Obras escogidas Tomo IV. Aprendizaje* Visor, Madrid.
- Wood, D.; Bruner, J. y Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.



Diagnóstico explicativo versus diagnóstico clasificadorio

Guillermo Arias Beatón

El proceso de evaluación y diagnóstico es una condición general de toda nuestra vida que se aplica en las formas más elementales de nuestra actuación por ejemplo, cuando caminamos, aunque lo hacemos de manera automatizada, debemos estar atentos, evaluando y diagnosticando por dónde vamos y qué dirección tomar para evitar pérdidas, extravíos y accidentes. Al preparar una comida, es imposible dejar de probar, evaluar y diagnosticar lo que estamos haciendo a cada paso. O sea, siempre estamos produciendo la historia del proceso de algo, incluso aquellos más automatizados de manera, simple y cotidiana. Esto lo hacemos sobre todo para comprobar que los efectos de nuestras acciones al realizar algún quehacer generen un resultado de acuerdo a la calidad que se requiere y desea.

Cuando se nos rompe el carro y se lo llevamos a un mecánico, lo primero que éste pregunta es “qué tiene”, qué ocurrió para que nosotros le contemos la historia en términos de indicadores y pistas del funcionamiento que está averiado. Le comunicamos los síntomas que observamos e incluso se manejan de conjunto y en colaboración, entre el mecánico y el dueño, posibles explicaciones de lo ocurrido. El especialista realiza las comprobaciones necesarias por medio de pruebas específicas, observando y evaluando el funcionamiento correspondiente, consultando escritos y libros técnicos si fuera necesario y, de acuerdo con todos estos datos, llega a ciertas conclusiones y conocimientos adquiridos para resolver esa situación concreta y a partir de todo ese proceso, proyectar y realizar una intervención pertinente e para reparar la avería correspondiente.

Estos ejemplos que hemos visto, entre muchos más que forman parte de nuestra vida real y cotidiana, son objeto de evaluación y diagnóstico de manera constante y sistemática, aunque la mayoría de las veces no nos demos cuenta de ello. Es indispensable para nuestras vidas solucionar los problemas y dificultades que se presentan en nuestro quehacer de la vida diaria. Sin la producción de conocimiento por medio de estudios, evaluaciones y diagnósticos que nos permitan comprender de dónde surgen éstos problemas y generar alternativas para resolverlos, no podríamos vivir.

Para esta forma de orientar la evaluación y el diagnóstico, resulta esencial partir de ésta concepción general de lo que es y para lo que sirven todo este tipo de procesos, por “simple” que parezca (Arias, 2001). Esta explicación podría parecer resultarle banal y



simplista a algunas personas, sin embargo, la considero esencial para no instrumentalizar o incluso intelectualizar erróneamente este importante problema concreto de nuestra vida real.

Que hay de diagnósticos a diagnósticos no queda lugar a dudas, sin embargo, como he insistido en los ejemplos, siguen siendo necesarias las explicaciones de las historias de los hechos, la observación y estudio de los indicios y pistas que conduzcan a la explicación de los síntomas o síndromes del hecho y, sobre todo, el reestudio de lo que ellos producen para elaborar una respuesta que explique el problema en general y permita encontrar una solución.

Por lo tanto, la categoría evaluación y diagnóstico es una categoría general del proceso de producción de conocimientos necesaria para la vida que los humanos hemos empleado siempre de una u otra forma para conseguir desarrollar nuestras formas de vida en la naturaleza, la sociedad y todo lo que atañe al desenvolvimiento de la vida real del ser humano. Es una forma de investigar, producir un conocimiento sobre el curso de un proceso para continuarlo si constatamos que se realiza con la calidad esperada, o producir los cambios e intervenciones alternativas si resulta necesario corregir o mejorar el proceso (Arias, 2001).

De esta manera, es claro que los análisis que nos ocupan han estado y siguen ligados íntimamente al proceso de cambio y transformación de nuestra vida cuando es necesario. Desde los inicios de su existencia, el ser humano ha actuado con el propósito histórico de mejorar y si es necesario transformar, su vida real de acuerdo a si le daña o violenta. Es así que se produce la adaptación activa del hombre a la naturaleza y a la sociedad.

En este caso particular, la evaluación y el diagnóstico del desarrollo psíquico o psicológico, están muy ligados al proceso de educación y desarrollo que se presenta en el sujeto desde su nacimiento hasta el momento en que se produce la necesidad de una evaluación escolar o una evaluación y diagnóstico especializado porque se presentan indicios de problemas o alteraciones en dicho desarrollo. Generalmente esta labor se realiza ante cualquier alteración, pequeña, estable o seria que se produzca en el curso de ese proceso de desarrollo que ha llamado la atención de familiares, maestros o cualquier otra persona inmersa en el entorno social del sujeto. Se busca la manera de realizarla para conocer a profundidad el problema explicarlo, y poder enmendarlo, corregirlo o compensarlo.

Los procesos de diagnóstico y evaluación tradicionales suelen ser, esencialmente, cuantitativos, abstractos y descriptivos, y llevarse a cabo sin tener en cuenta las condiciones materiales, sociales y culturales de vida del sujeto. Así, éste es evaluado según categorías abstractas elaboradas *a priori*, medidas por instrumentos estandarizados



que no poseen necesariamente todas las condiciones adecuadas para concebir y sistematizar una explicación causal de los aciertos, problemas o dificultades que se presenten en el proceso de educación, enseñanza, aprendizaje y desarrollo del sujeto que necesite ser estudiado (Arias, 2001). Producto de estos diagnósticos, en el mejor de los casos se recetan medicamentos que no resuelven los problemas de los procesos psíquicos afectados que sólo podrán atenderse mediante una educación que los corrija y compense. Este hecho produce otros males como la discriminación del sujeto por sus características, sufrimientos, desarrollo de baja autoestima, fracaso escolar y, en suma, sujetos condenados a la exclusión social que forman el grueso de aquellos que serán los abandonados sociales y culturales del futuro.

Por otra parte, y producto de estas condiciones mencionadas, este proceso produce una evaluación sólo a partir de una observación superficial de lo aparente, sin tener en cuenta los aspectos esenciales que han producido o generado esas manifestaciones observables y que, por lo general, resultan descriptivas y no históricas. Por ejemplo, para estos tipos de diagnóstico una insuficiencia de la atención y la concentración voluntaria del niño es el producto de una deficiencia propia de éste y consecuencia de un funcionamiento neurofisiológico insuficiente, nivel en el que se detienen el análisis y la explicación. Las dificultades de aprendizaje, análogamente, se deben a disfunciones de la actividad neurofisiológica del niño y no a que la educación que ha recibido no ha tenido en cuenta las condiciones individuales o personales del escolar, para realizar esa educación de calidad de la que hablamos y este necesitaría. El niño es inteligente por definición, pues consigue resolver tareas estándares que miden la inteligencia a priori y nadie se hace la pregunta de por qué las resuelve porque para esas personas es una explicación obvia que el desarrollo de la inteligencia es sobre todo la maduración natural de las estructuras biológicas, donde la educación o la enseñanza, en el mejor de los casos, inhibe o ayuda el proceso sin intervenir en él como un determinante esencial.

La única forma de superar la evaluación y el diagnóstico tradicionales de enfoque empirista, positivista, pragmático, cuantitativo y abstracto, es asumiendo conscientemente una concepción histórica y dialéctica sobre el ser humano; es decir, que éste no es un sujeto dado o únicamente producto de su madurez biológica y crecimiento sino, sobre todo, producto de su vida real, fuertemente determinada por la intermediación compleja y dinámica que se produce por los determinantes y las condiciones sociales, culturales, biológicas y psíquicas que se van constituyendo o conformando en una unidad indisoluble y como un proceso histórico. Este hecho es la expresión de la manera en que esa vida real que se fragua en la sociedad tal y como está conformada, contribuye positiva o negativamente al desarrollo del ser humano (Luz y Caballero, 2001; Martí, 1975; Politzer, 1964 y 1975; Vygotski, 1987; Pichón Rivièrè, 1980 y 1981; Martín Baró, 1998 y 2005; Fariñas, 2007; Arias, 2001, 2005, 2006 y 2012).



Ésta es una concepción optimista que asume que es la educación de calidad, lo social y cultural en ella comprendido y materializado, la fuente y origen del desarrollo psíquico que por medio de la actividad nerviosa superior y los mecanismos biológicos se hace realidad. Esta concepción abre las puertas a la emancipación humana, comprendiendo que la sociedad, la educación y la cultura, si se organizan teniendo en cuenta las leyes del desarrollo psíquico y llegan a todas las personas, el proceso de este desarrollo puede realizarse con mucha más calidad (Vygotski, 1988, 1995, 1996; Adorno, 1998; Arias, 2005, 2006 y 2012).

Por eso, creo que la única posibilidad de superar el simplismo, la superficialidad y el círculo vicioso en el estudio, análisis y explicaciones de los problemas que se le presentan a los sujetos en su desarrollo psíquico y educacional, es asumiendo el método dialéctico e histórico para el estudio de la dialéctica, la complejidad y la dinámica esencial de los múltiples determinantes que intervienen en la formación de esos problemas. Esto se necesita evaluar y diagnosticar en un momento dado del desarrollo del sujeto, para actuar e intervenir en consecuencia, resolver las dificultades que se presentan e incorporar al sujeto con dificultades a la dinámica del desarrollo que se produce en cualquier persona y no sólo para clasificarlo, estigmatizarlo y en muchos casos discriminarlo.

Lo que pretendo plantear es una vía diferente porque en primer lugar se parte de la concepción del desarrollo del ser humano como producto de la vida real del sujeto, mediada por los adultos y coetáneos y mediatizada, a través de estos, en una unidad compleja, por los signos y símbolos producidos por las condiciones sociales y culturales creados a todo lo largo de la historia de la humanidad. Por lo tanto, por el tipo de educación que ha recibido en la familia, la sociedad y los centros educacionales, que incluso, si presenta algún tipo de déficit biológico se concibe, desde los tiempos de Comenio (1983) que lo cultural y esa educación pueden llegar a corregir y compensar los efectos secundarios de estos déficit en el desarrollo psíquico del sujeto.

Luis Braille nos muestra un ejemplo indiscutible de este hecho con la producción cultural de su método para que las personas ciegas, y más tarde las sordas ciegas, consiguieran aprender a escribir y a leer por otras vías, proporcionándoles así la puerta ancha para la apropiación de toda la cultura producida históricamente por el ser humano (Vygotski, 1989; García, Arias, Castro, Mora y Fernández, 2005).

Estas explicaciones han sido más elaboradas en los últimos cien años por lo histórico cultural, pero ellas existen implícitamente en las acciones y explicaciones desde el siglo XVI y XVII, tiempo en que se comenzó, en oposición a las ideas deterministas y fatalistas de Aristóteles, a educar a los niños con déficits biológicos para que formaran y desarrollaran facultades que el famoso filósofo no consideraba existentes en dichos individuos (Vygotski, 1989; García, Arias, Castro, Mora y Fernández, 2005).



Para hacer una evaluación y diagnóstico del desarrollo y de las determinantes que lo producen, según el método que destaco habría que estudiar el caso concreto que se presenta y organizar sus características y síntomas en función de dicha concepción para determinar qué se debe estudiar y conocer en ese caso y así, con todo lo investigado y conocido, poder llegar a explicar su sintomatología y características y en función de esta explicación, proyectar el programa de intervención que contribuya a corregir y compensar los procesos alterados o dañados y garantizar un desarrollo adecuado del sujeto.

Esto que señalamos es una expresión de la ley del desarrollo psíquico enunciada por Gessell y asumida por Vygotski (1989), que postula que todo desarrollo posterior es posible sólo mediante los desarrollos anteriores producidos. A partir de esta ley, de los estudios de Dorothea McCarty a principio del siglo XX y de sus propios estudios y concepciones del desarrollo psíquico humano desde una perspectiva materialista dialéctica, histórica e histórico cultural, Vygotski (1988) definió y posibilitó la explicación del desarrollo psíquico humano a través de la Zona de Desarrollo Próximo, que como veremos, también tiene un importantísimo papel en la realización y producción del diagnóstico explicativo que propongo a partir de los postulados y explicaciones del enfoque histórico-cultural.

Para poder encontrar alternativas de solución a las dificultades de aprendizaje, se toma como punto de partida la idea de que el desarrollo biológico, cultural y psíquico en el ser humano, es lo suficientemente flexible y rico en oportunidades como para poder resolver éstos problemas a través de ayudas y procedimientos pedagógicos posibilitados en parte la evaluación y el diagnóstico, puesto que permiten encontrar la explicación causal del problema. Así, el tipo de proceso de evaluación, diagnóstico e intervención que definiendo adquiere un sentido excepcionalmente humano y optimista.

Los programas educativos que contemplan los contenidos y medios esenciales de la cultura producida históricamente por el ser humano y su ejecución de calidad, son los que pueden garantizar que los sujetos alcancen un aprendizaje y desarrollo de calidad. Esto se ha mostrado muchas veces, incluso en situaciones naturales extremas en las que niños y niñas han sido criados aislados del entorno social y cultural humano o en régimen, institucionalizados con carencias extremas de contacto humano e, incluso, cuando existen sistemas educacionales de ínfima calidad (Venguer, 1976).

En éstos casos siempre recuerdo el análisis certero pero parcial y tendencioso que históricamente hicieron Montessori (Vygotski, 1995), Ferreiro y Teberoski (1985), en el que insisten que los niños y niñas que provienen de familias que promueven el desarrollo cultural, aprenden mejor a leer y a escribir. Ante esta afirmación me pregunto: ¿las condiciones sociales y culturales históricamente constituidas contribuyen de forma determinante al desarrollo psíquico del sujeto en formación, o no? Según mi punto de vis-



ta, de esta situación apreciada por las autoras mencionadas se desprenden otras tres preguntas esenciales; sobre todo cuando se constata que una cantidad considerable de estudiantes de los primeros grados de la enseñanza no aprenden a leer y a escribir: ¿es determinante una educación de calidad en el desarrollo infantil? ¿Qué hacer entonces con aquellos escolares que no forman parte de esas familias porque la sociedad no se las garantiza y no aprenden como deberían? ¿Es suficiente seguir insistiendo en el ilusorio desarrollo espontáneo basado en una idea de maduración de estas autoras? Ellas misma lo afirman implícitamente: hace falta una educación de cierta calidad en la familia para que el aprendizaje de contenidos más complejos desde el punto de vista cultural e histórico se produzca.

Es de esta manera que es posible afirmar, tal y como esbozaron nuestros pensadores cubanos del siglo XIX y definitivamente explica, casi un siglo después, el Enfoque Histórico Cultural, que la formación y desarrollo de la conciencia, el desarrollo psíquico que la conforma y las funciones psíquicas superiores de naturaleza cultural y específicas del ser humano, la percepción, la memoria, la atención y la concentración; la imaginación tanto reproductiva como creadora; el lenguaje y el pensamiento, en suma, la inteligencia, la conciencia, la autoconciencia y todos los contenidos de su personalidad, son un producto de una educación de calidad que produce y arrastra el desarrollo (Luz y Caballero, 2001; Martí, 1975; Vygotski, 1988 y 1993).

Este proceso se inicia a partir del momento de nacimiento hasta la edad juvenil y luego hasta la muerte del sujeto. Los contenidos esenciales del desarrollo se consiguen y deben haberse formado y desarrollado aproximadamente en la edad juvenil.

Para lo histórico cultural, el proceso del desarrollo psíquico promovido por la educación ha de producir también un proceso de formación y desarrollo de las estructuras y el funcionamiento del cerebro, mismas que participan en la actividad nerviosa superior del órgano esencial que permite la formación y desarrollo de la subjetividad o desarrollo psíquico cuando al sujeto le llegan los contenidos sociales y culturales del ambiente que lo rodea y, en particular, los contenidos de una educación de calidad organizados de manera garanticen tanto el aprendizaje y el desarrollo psíquico, como la formación del cerebro y su funcionamiento (Vygotski, 1987).

A veces se cree que lo psíquico surge o se segrega del cerebro, sin embargo, lo histórico cultural desde principio del siglo XX y otras concepciones de la biología y de las neurociencias, más recientes, comprenden el problema como una compleja dinámica de condiciones y determinantes sociales, culturales, psíquicas y biológicas que dan como producto el desarrollo psíquico del ser humano (Vygotski, 1987; Greenough, 1975; Chang y Greenough, 1985; Gould, 1997 y 2007; Lewontin, Rose y Kamin, 1987; Tobach, 1978; Arias, 2001, 2005 y 2006; Pedrol, 2015 y 2017; Casanova, 2015 y 2017).



Esta explicación de los mecanismos que producen el aprendizaje y el desarrollo psíquico y sus consecuencias, resulta esencial para guiar una evaluación y un diagnóstico orientado a promover la organización del proceso educativo, social y cultural en él inmersos con el fin de mejorarlo y corregirlo en caso de que los resultados obtenidos indiquen que el aprendizaje no se realiza con la calidad necesaria y se observen alteraciones tanto en el aprendizaje como en el desarrollo psíquico del niño o la niña.

Estamos acostumbrados a que los llamados escolares con dificultades de aprendizaje pasen por las escuelas y no aprendan lo que podrían aprender si recibieran la educación que necesitan. Si aprenden los sordos ciegos y pueden llegar a ser investigadores, científicos y profesores de idioma o de otras disciplinas, ¿cómo es posible que aquellos que parecen tener sólo residuos de algún déficit, no puedan hacerlo?

Por todas estas razones, una evaluación y un diagnóstico especializado realizado en el contexto escolar se constituye como una tarea muy compleja que sólo debería hacerse con el objeto de intervenir y reorganizar el proceso educativo y el contexto sociocultural donde se materializa la educación que ha fallado y producido esos inadecuados aprendizajes y desarrollos, de manera que promueva aprendizajes y desarrollos psíquicos de mayor calidad que incluso corrijan y compensen definitivamente dichos.

En la práctica histórica de la evaluación y el diagnóstico especializado lo que más se ha producido son diagnósticos clasificatorios, que poco insisten en un proceso de intervención encaminado a eliminar las razones o causas reales u objetivas que impiden que el escolar aprenda y se desarrolle como debería (Arias, 1999 y 2001; Calejon, 2002). La evaluación y el diagnóstico tradicional se produce porque, por lo general, los especialistas que lo practican poseen una explicación inmatematista, fragmentaria y biologicista del desarrollo psíquico e incluso le atribuyen estos males, a medios sociales y familiares cultural y socialmente desfavorecidos, generalmente producidos por miseria, pobreza, hambre, padres y madres analfabetos, desempleados y donde prevalecen prácticas de adicciones o comercio ilegal de drogas, prostitución y otros males sociales, que aunque portados por las personas y grupos humanos son un producto, en última instancia, de la organización de la vida y la economía en las sociedades contemporáneas (Arias, 1999 y 2001; Calejon, 2002 y 2011).

Algunos teóricos de estos problemas han llegado a decir que estos hechos no son producto de sociedades organizadas de manera inhumana e irracional, sino que por medio explicaciones fantásticas y sobre todo convenientes, pragmáticas y útiles, insisten que esas familias son producto de una herencia biológica con alteraciones (Jensen, 1969; Herrnstein y Murray, 1994). De esta manera se perpetúa por este tipo de selección social, cultural o biológica infundada, la sociedad injusta, inhumana e irracional cuyos protagonistas se empeñan en que exista. Para cumplir con este tipo de diagnóstico y evaluación, deberíamos realizar al menos cuatro tareas esenciales:



Llegar a conocer el desarrollo real o actual del sujeto en el momento en que se realiza dicha evaluación y diagnóstico.

Evaluar mediante tareas de conocimiento o desarrollo con diferentes grados de dificultad, la posible zona de desarrollo próximo del escolar. Es decir, tareas que nos permitan evaluar a partir del desarrollo actual del escolar, las características de su zona de desarrollo próximo o, en otras palabras, cuánto y cómo el alumno puede alcanzar mejores aprendizajes y desarrollo psíquico con la ayuda del maestro u otro especialista.

Por medio de un sistema de entrevistas a los familiares, maestros e incluso al propio sujeto evaluado, intentar reconstruir y apreciar la dinámica histórica del desarrollo que ese niño o niña ha tenido desde el nacimiento hasta ese momento. Esto nos permitirá conocer mejor la razón de sus problemas de aprendizaje, de un desarrollo real insuficiente y de un buen o insuficiente aprovechamiento de las ayudas durante la solución de las tareas de diferente complejidad. La reconstrucción de la vida real que ha tenido el sujeto puede sintetizarse en llegar a conocer cómo han promovido y educado su desarrollo, si tuvo la oportunidad de asistir a centros de educación infantil o de las edades tempranas y preescolares y cómo fue dicho proceso.

Tomando en cuenta toda la información obtenida, su análisis y su interpretación, las evaluaciones de los problemas de aprendizaje que presentan y, además, las posibilidades que se observan según la evaluación de cómo aprovecha las ayudas, crear las medidas y orientaciones pedagógicas, psicológicas, sociales y culturales necesarias como parte del plan de intervención en la labor escolar, psicopedagógica, familiar, comunitaria, médica y de otro tipo, para definitivamente, corregir y compensar las dificultades y carencias educacionales y del desarrollo psíquico que presenta el sujeto (Arias, 2014 y 2014b).

Para llegar a conocer el desarrollo real o actual del sujeto, a partir del cual necesitamos explicar las razones por las que no ha conseguido uno u otro aspecto de su desarrollo, deben emplearse fuentes de búsqueda por medio de las cuales el sujeto sea capaz de mostrar qué aptitudes posee a la hora de resolver o hacer de forma independiente una u otra tarea elaborada de forma experimental. Estas tareas o preguntas incluidas en el marco de una conversación y en un vínculo afectivo y de apoyo, deben permitirnos conocer qué desarrollo posee del lenguaje hablado, del resto de los procesos o funciones psíquicas superiores específicas, cuáles son sus capacidades de percepción objetiva, sus características, propiedades, empleo y denominaciones; los esquemas sensoriales que se le han formado; qué tipo de pensamiento emplea en la resolución de una determinada tarea de naturaleza intelectual o cognitiva, entre otros aspectos.



También resulta necesario conocer las posibilidades de su memorización, atención y concentración en tareas de contenidos más culturales, las posibilidades de realización de dibujos y representaciones gráficas de hechos, objetos y situaciones de la realidad y la organización y realización de juegos tales como los juegos de papeles, cómo participa en del protagonismo de los diferentes papeles que se le asignen y cómo se relaciona con los demás integrantes del juego, dado que ellos son, según las explicaciones del enfoque histórico cultural, los antecedentes del desarrollo que han de constituir los contenidos del desarrollo psíquico que le permitan al sujeto, posteriormente, los aprendizaje de la lectura, la escritura, el cálculo y otros importantes conocimientos posteriores. El estudio y análisis de los productos de la actividad escolar y educativa en general también resultan datos importantes para evaluar las insuficiencias o no de la labor educativa y de los aprendizajes y desarrollos alcanzados por el sujeto, así como indicadores sobre lo habrá que trabajar insistentemente en el periodo de intervención del proceso. También los dibujos realizados por el niño o la niña, los trabajos realizados en sus libretas de clase, el cuidado y limpieza son datos que nos ofrecen un importantísima información de cómo se encuentra el proceso de formación de hábitos escolares, conocimientos y desarrollos alcanzados y qué problemas o dificultades presentan.

Como ya he señalado, los datos obtenidos de la realización de esta primera tarea con el sujeto evaluado permiten apreciar: qué contenidos de aprendizaje y desarrollo se tendrán que tomar en cuenta al momento de elaborar el plan de intervención que le proporcione al escolar las herramientas necesarias para optimizar sus posibilidades de aprender. (Arias, 2014).

La segunda tarea esencial en este diagnóstico explicativo que propongo, tiene como propósito que el o los especialistas tengan una idea lo más precisa posible del daño en la calidad del desarrollo psíquico provocado por el trabajo educativo inadecuado, muchas veces prolongado, y las consecuencias de los aprendizajes no alcanzados o no producidos por la enseñanza insuficiente recibida por el sujeto en los medios familiares, educacionales de la primera infancia y las escuelas.

Con esta tarea el especialista no está valorando sólo el desarrollo real alcanzado, es decir, lo que el sujeto puede hacer de manera independiente, sino aquellas posibilidades que crea o produce ese desarrollo real para poder seguir produciendo nuevos y más complejos aprendizajes y con ellos nuevos, mejores y más amplios o complejos desarrollos. Es precisamente evaluar la continuidad dialéctica y compleja de mejores y mayores desarrollos lo que necesariamente contendrá el plan de intervención que resulte de la evaluación y el diagnóstico explicativo que se está realizando, para enmendar los problemas y dificultades creadas al sujeto



El recurso esencial que se emplea para valorar todo esto es un conjunto de tareas nuevas y de un grado de complejidad algo mayor que aquella que el sujeto resolvió de manera independiente en la primera fase de la evaluación para determinar su desarrollo real. Si la soluciona con un nivel de ayuda menor, es indicador de que este sujeto es capaz, porque tiene determinado desarrollo que le permite captar la ayuda y resolver la tarea, por lo que dispone de una zona potencial más amplia, para aprender nuevos y más complejos conocimientos y, por lo tanto, es posible que el trabajo pedagógico correctivo pueda ser menos intenso. En cambio, si necesita una ayuda más intensa a pesar de ésta, no consigue resolver la tarea en cuestión, el trabajo pedagógico correctivo ha de ser más intenso y pormenorizado según se pueda apreciar qué contenidos de los aprendizajes anteriores y del desarrollo real estén más afectados.

Como se puede apreciar, esto exige que el especialista analice de forma interrelacionada los datos obtenidos para apreciar el desarrollo real o actual y los datos que se alcanzan cuando estamos evaluando la zona de desarrollo próximo. Puede resultar de interés utilizar pruebas que nos permitan, en su unidad, apreciar qué desarrollo real o actual posee el sujeto y, a la vez, la amplitud de posibilidades expresadas en la zona de desarrollo próximo. No obstante, puede haber situaciones complejas que exijan emplear nuevas y más complejas tareas para apreciar esto que describimos en el cumplimiento de la realización de esta tarea.

Esta segunda tarea pretende explorar y llegar a conocer, producto del desarrollo producido, las posibilidades que el sujeto posee de resolver determinados problemas, con ayudas o no y, de ser con ellas, cómo las resuelve o no, con qué tipo de ayudas graduadas hasta llegar a la explicación de cómo realizarlas (Álvarez, 1998; Echemendía, 2001 y 2006; Arias, 2005 y 2006).

Esto se constituye como índice del esfuerzo e intensidad de trabajo necesarios para organizar y planear el proceso de intervención que se realizará, a partir de los resultados del diagnóstico con el objeto de conseguir vencer las insuficiencias que tendrán que trabajar pedagógica y clínicamente, inclusive los especialistas, educadores y familiares, para garantizar que el sujeto en desarrollo recupere y aproveche todas las posibilidades a las que, sabemos, todo ser humano tiene la capacidad de acceder con una educación de la calidad necesaria (Comenio, 1983; Arias, 2005, 2006, 2009, 2012 y 2014; Calejon, 2012).

La tercera tarea del diagnóstico explicativo es la reconstrucción de la dinámica histórica del desarrollo del sujeto que se estudia. Esta tarea consiste en llegar a apreciar qué y cómo se hizo la labor educativa y de la enseñanza en la familia, los centros educativos de la primera infancia y en la escuela, para que se alcancen el aprendizaje y el desarrollo que se ha podido apreciar en los datos del cumplimiento de las primeras dos tareas. Los datos y el análisis de estas, con sus posibles hipótesis, se constituyen en las



fuentes de las posibles preguntas y exploración a realizar en las entrevistas que habría que planificar y realizar en esta tarea a familiares y maestros.

Por lo general, la evaluación y el diagnóstico tradicional y clasificatorio no incluyen la segunda y tercera tarea. Cuando más, en este último caso, emplean la entrevista anamnésica con la intención de, por medio de una entrevista cerrada y supuestamente objetiva, inferir y suponer aquellas condiciones de vida que han podido determinar negativamente los problemas e insuficiencias en el aprendizaje y desarrollo del sujeto en cuestión. De esta manera, no se intenta reconstruir la historia a partir de datos y hechos objetivos y producto del análisis de hechos y situaciones concretas, sino que se infiere o se imagina dicha historia a partir de eventos significativos en la vida de la familia.

La entrevista, o mejor dicho, el sistema de entrevistas, que se realiza con vistas a la producción de un diagnóstico explicativo, se constituye como instrumento esencial para una reconstrucción de dinámica histórica del proceso de desarrollo del sujeto, permita explicar y complementar los resultados que se obtienen por la vía de la observación, las situaciones o tareas experimentales, los productos de la actividad escolar y las pruebas psicológicas. Ésta reconstrucción debe brindar los datos necesarios para saber y explicar lo que ocurrió y el porqué del estado presente o actual del desarrollo del sujeto.

La entrevista brinda información necesaria del tiempo transcurrido y una visión de la historia de lo que ha acontecido sobre determinados hechos. Los demás métodos nos proporcionan datos acerca de lo actual y de lo más inmediato mientras que la entrevista nos puede facilitar la información de lo que ocurrió y la posible dinámica de lo que se formó y desarrolló históricamente. Lo que ahora observamos y ya está formado en el sujeto es conocer la historia de ese desarrollo y aprendizaje que nos muestra de manera insuficiente el sujeto con sus datos y resultados en las dos primeras tareas. La entrevista nos organiza la historia del problema o de la dificultad que en el presente tenemos que explicar para encontrar las posibles soluciones.

La relación que se pueda establecer entre los productos o datos de estos tipos de métodos o instrumentos de evaluación y diagnóstico, resulta esencial debido a que es una manera de materializar lo que conceptualizamos cuando afirmamos que lo cualitativo y lo cuantitativo, lo empírico y lo racional, lo teórico y lo práctico, deben estar dialécticamente unidos y en una interdependencia compleja, en especial, en el proceso de evaluación y diagnóstico, para que el proceso de producción de conocimiento sea de la mejor calidad para llegar a una explicación causal dinámica del diagnóstico. Todo intento de separar estas vías esenciales para la producción del conocimiento es metodológicamente inadecuado, dicotómico y mecanicista. Es una manera de establecer una validez (una interdependencia) de los datos, tanto por medio de una triangulación, como por criterio de expertos, dado que la entrevista que le hacemos a padres, madres



y familiares en general; a maestros y educadores, es como si se la hiciéramos a expertos o a informantes claves, porque estos nos informan sobre la convivencia, en la vida real, en el drama de la vida, con el sujeto que se evalúa y diagnostica.

Este proceso de observaciones naturales y de las reacciones y comportamientos a todo lo largo de las relaciones entre esos adultos y el sujeto, brinda una descripción y en muchos casos posibles hipótesis explicativas de lo ocurrido durante la educación, formación y desarrollo anterior del sujeto. Sólo se hace necesario que el especialista en el desarrollo infantil que evalúa y diagnostica, dados sus conocimientos y experiencia en esta labor, participe activamente en el proceso de exposición de los hechos y oriente el proceso hacia la búsqueda de posibles explicaciones de los datos que se han obtenidos por los diferentes medios mencionados y que el especialista conoce y seguro que algunas hipótesis explicativas ya le han sugerido y él ha podido elaborar. Ha de insistirse en que las descripciones y valoraciones de los entrevistados siempre tengan, en lo posible, una explicación del por qué piensan que ocurrieron los hechos que se relatan como significativos, para promover de manera conjunta las posibles explicaciones, que permitan ir delineando los contenidos de la futura intervención y con quien hay que reallizarla, además que con el sujeto que se evalúa y diagnostica.

La reconstrucción de la dinámica histórica del desarrollo incluye la forma en que los padres, las madres, los abuelos y demás familiares realizaron la función educativa en la familia, cómo estimularon el desarrollo biológico, psicológico infantil y las relaciones sociales; cómo fueron los vínculos afectivos entre ellos y con el niño o la niña en formación y la manera en que se sintió el sujeto en formación, además de los comportamientos y manifestaciones afectivas y cognitivas que tenía. Incluso puede incluir la dinámica familiar y la educación recibida por parte de los padres y madres actuales del sujeto en sus familias de origen, intentando conocer conflictos y trastornos emocionales en estos padres y madres producto de la educación recibida y la forma en que han elaborado y explican en la actualidad dichos problemas. También lo que piensan de la labor de la escuela o centros educacionales y cómo los ayudaron a poder colaborar con los aprendizajes y el desarrollo que se ha de alcanzar en esos centros.

El análisis de los conflictos que se pueden haber presentado en el seno de la familia y entre los diferentes familiares con sus familias de origen, es muy importante porque en las investigaciones realizadas por nosotros, uno de los riesgos más importantes con los que se tropieza un niño o una niña en su desarrollo desde que nace, es precisamente el malestar o los conflictos no resueltos o no elaborados, de sus padres o madres con sus familias de origen.

En estos casos, independientemente de la preparación cognoscitiva que posean y su nivel de escolaridad, la incorporación social activa y condiciones materiales de vida buenas se reproduce, en alguna medida, el modelo negativo anterior, incluso, aunque se manifiesten fuertes



críticas a dicho modelo y el deseo de superarlo por parte de los padres y madres. Se corrobora con esto el papel de lo vivencial significativo no elaborado, como hace que lo inconsciente predomine y guíe nuestro modo de ser y hacer. (Arias y colaboradores, 1994-2005).

Por todo esto, el proceso y el resultado de la reconstrucción de la dinámica histórica del desarrollo es una tarea esencial del proceso de producción del diagnóstico explicativo y del desarrollo y ello plantea la necesidad de valorar cómo realizarla.

La reconstrucción de lo que se hizo o no, para promover el proceso de formación y desarrollo infantil es también útil para la evaluación y el diagnóstico porque su contenido nos orienta a realizar una intervención más acertada y encaminada a corregir o compensar las dificultades que se presentan en el proceso de desarrollo. Si conocemos cuáles pudieron ser algunos de los problemas, dificultades e insuficiencias, estamos en mejores condiciones para reorganizar el proceso que parte de lo interpersonal y el papel de los otros (padres, madres, maestros, maestras, coetáneos e incluso la actividad del propio sujeto consigo mismo) para que medie de la manera más adecuada, y se promueva el desarrollo o el cambio correspondiente.

La manera en que se lleva a cabo la entrevista está justificada por la concepción de la que partimos a cerca del proceso de formación y desarrollo psicológicos, las condiciones que influyen en ellos y la dinámica en la que estas condiciones se insertan. Dicha concepción se asienta en la siguiente noción de desarrollo proporcionada por Vygotski (1987):

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 en 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).

De la misma forma, en este proceso mediatizado por excelencia intervienen las condiciones sociales, interpersonales, la actividad y la comunicación, lo que ya está formado en el sujeto, las vivencias que en éste se producen por la interdependencia de sus deseos, necesidades, intereses, conocimientos, entre otros contenidos psicológicos ya formados y lo que le llega de lo social y lo cultural.

Debido a que éste es un proceso histórico que se produce a todo lo largo de la historia individual del sujeto y que para cada uno es un proceso único e irrepetible, se hace necesario reconocer y reconstruir cuál es este proceso en un sujeto en particular, sujeto de un proceso de evaluación y diagnóstico.



Por todo ello, el proceso de formación y desarrollo está determinado por una interrelación activa del sujeto con los otros y él mismo, con lo que logra alcanzar en ese desarrollo a través, más tarde, de la autoeducación. Aunque debido a su dinamismo los otros y el contexto no dejen de tener injerencia en el proceso, se vuelve necesario conocer la manera en que éste ha tenido lugar, cuál ha sido su dinámica y, a través de la comprensión de éstas circunstancias, poder explicar tanto el desarrollo real alcanzado como el potencial.

Esta forma de proceder recurre al método clínico, es decir, al papel de la historia del sujeto considerando además de los problemas patológicos o su conocimiento enumerativo y descriptivo, todo el contenido posible sobre la dinámica, manifestaciones interpersonales e intrapersonales: cómo ocurrieron los hechos significativos cuales su posible efecto en los "otros" y en el sujeto en términos de vivencias y la manera en que esto influyó en la relación entre ellos y el sujeto (Arias, 2001, 2009 y 2014).

La cuarta y última tarea es precisamente la que permite organizar el proyecto de intervención en función de toda la información recogida y analizada, que ha ido produciendo las posibles hipótesis explicativas y se concretan en una conclusión que nos permite determinar las áreas del aprendizaje y el desarrollo que han de trabajarse y la manera de hacerlo. Determinar el papel de los especialistas cuando sea necesario y el sujeto necesite de una intervención más individualizada, pero sobre todo el papel y labor de la escuela y de los educadores y especialistas de la propia escuela. Además, el trabajo que los especialistas y maestros de las escuelas deben hacer con los padres, madres y familiares en general para fomentar su participación activa en el proceso educativo, correctivo y compensatorio de las dificultades que el sujeto presenta. Es necesario insistir en que los familiares no poseen una preparación especializada en los problemas pedagógicos, educativos, de enseñanza, aprendizaje y del desarrollo psíquico, por lo que los especialistas y maestros de escuelas y centros especializados en evaluación y diagnóstico son los que han de establecer en el plan de intervención el tipo de ayuda y preparación tienen que recibir los familiares del sujeto para que puedan implementar la educación de calidad que exija el caso. Es preciso dejar de señalar y culpabilizar a las familias por los males y orientar el trabajo hacia el impulso de dinámicas y desarrollo de estrategias que les permitan contribuir cada vez mejor a la educación de sus hijos e hijas.

Si bien sería necesario explicar e incluir muchas otras especificidades, presento este esquema en la medida en que me lo han permitido los límites de espacio. Ha quedado establecido de manera general lo que es una evaluación y un diagnóstico, al llamo explicativo porque permite llegar a las posibles causas reales y esenciales de las dificultades y explicar las razones por las que pudieron haberse producido. Con base en ello, tomando en cuenta la flexibilidad del desarrollo y por tanto la posibilidad de modificar su curso; permite también producir un programa de intervención que consiga corregir y



compensar el mal producido por una sociedad deficiente, un ambiente cultural pobre o desfavorable y una educación sin calidad a través de la cual es imposible garantizar el aprendizaje, o el desarrollo humano en su integral y más óptima expresión.

Todo éste planteamiento es fruto de un interés suscitado a partir de una afirmación hecha por Juan Amos Comenios (1632-1687) en el siglo XVII: afirmación que establece que a todos los seres humanos se les ha dado la capacidad de aprender que sólo los extremadamente afectados son privados de ésta capacidad pero que éstos son menos de un uno por ciento de la población. Ésta idea ha sido retomada y reafirmada por muchos otros pensadores y educadores de todos los tiempos, entre ellos Rousseau, Tolstói, Ushinsky, Pestalozzi, Vygotski y Freire. Hagámosla realidad mediante un proceso de evaluación y diagnóstico explicativo de aquellos con los que no se ha realizado un trabajo educativo y de enseñanza adecuado tal y como hemos explicado, para que mediante una labor comprometida de enseñanza, aprendizaje y desarrollo, correctiva y compensatoria; dichos escolares recuperen en su máxima expresión, esa capacidad humana de aprender y consigan los aprendizajes y los desarrollos deseados y posibles.

Referencias

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Edición de Gerd Kadelbach. Ediciones Morata, S. L. Madrid.
- Álvarez, C. (1998). *Diagnóstico y zona de desarrollo próximo. Alternativa en la validación de una metódica del cuarto excluido*. Tesis de doctorado. I.C.C.P. La Habana.
- Arias, G. y colaboradores (1994-2005). Investigaciones archivos Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Ciudad de la Habana, Cuba.
- Arias, G. (1999). El diagnóstico en la psicología. *Revista Cubana de Psicología*. Vol. 16, No. 3, 188-193. La Habana, Cuba.



- _____ (2001). *Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo. Desde el Enfoque Histórico Cultural*. Editor Laura Marisa Carnielo Calejon. Sao Paulo, Brasil.
- _____ (2005). *La Persona en el Enfoque Histórico Cultural*, Editora Linear B, Sao Paulo, Brasil.
- _____ (2006). *Inteligência e Educação*, terceira margem Editora, São Paulo, Brasil.
- _____ (2009). *A dinâmica causal das alterações do processo de formação da personalidade* En: Escola de Vigotski Organizadores: Marilda Gonçalves Dias Facci, Silvana Calvo Tuleski y Sonia Mari Shima Barroco Eduem-Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- _____ (2012). *Una concepción integradora sobre el desarrollo del ser humano y su importancia en la educación* En: Lima e Dias Marián Avila; Fukumitsu Karina; Melo Aurélio. Temas contemporaneos em psicologia do desenvolvimento. São Paulo: VETOR.
- _____ (2014). *El proceso de evaluación y diagnóstico en el diálogo y acción con lo histórico cultural*. En: Sampaio de Oliveira A. A. R. Bortoloni Poker, F.I. Wolf de Oliveira, Y. Muñoz Martínez. Prácticas Pedagógicas en Educación Especial: hacia una Escuela Inclusiva. Universidad de Alcalá, Servicios de Publicaciones, España, 69-93.
- _____ (2014b). *Condiciones y premisas de una utopía. La educación de personas con necesidades educativas especiales*. En: Sampaio de Oliveira A. A. R. Bortoloni Poker, F.I. Wolf de Oliveira, Y. Muñoz Martínez. Prácticas Pedagógicas en Educación Especial: hacia una Escuela Inclusiva. Universidad de Alcalá, Servicios de Publicaciones, España, 41-68.
- Calejon, L. M. y Arias, G. (2002). *Avaliação Psicológica, os testes e o diagnóstico explicativo*. Editorial independiente, São Poulou, Brasil. (En portugués).
- Calejon L. M. (2011). Desempenho escolar e Vulnerabilidade Social. *Revista Exitus UFOPA* Año 1, núm. 1, Brasil.
- _____ (2012). *Desenvolvimento humano: uma reflexão a partir do enfoque histórico-cultural*. En: Lima e Dias Marián Avila; Fukumitsu Karina; Melo Aurélio. Temas contemporaneos em psicologia do desenvolvimento. São Paulo: VETOR.
- Casanova, A.R. (2015). Epigenética: contenido esencial para comprender el desarrollo psicológico en el hombre. *Alternativas Cubanas en Psicología*, Volumen 3. Número 7/2015, 53-63. La Habana Cuba.
- _____ (2017). *Una Biología para una explicación científica diferente de la Psicología: Epigenética*. En: Problemas teóricos y metodológicos del Enfoque Histórico Cultural. Volumen I, organizado por: Guillermo Arias Beatón, Marilene Proenca Rebello de Souza y Ana Rosa Casanova Perdomo. Editorial Terracota. Sao Paulo, 49-78 (Serie Ecos).



- Chang, F. E. y Greenough, W. (1985). *Synaptic structural correlates of information storage in mammalian nervous systems*. En: Cotman, C. W. *Synaptic plasticity*. The Guilford Press, New York, 335 – 372.
- Comenio, A.J. (1983). *Didáctica Magna*, Editorial Pueblo y Educación. C. de la Habana, Cuba.
- Echemendía, 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), 145-154. Editorial Terceira Margem, Sao Páulo, Brasil.
- Fariñas, G. (2007). *Psicología, Educación y Sociedad*. Editorial Félix Varela, Ciudad de la Habana, Cuba.
- Ferreiro, E. y Teberosk, A. (1985). *A Psicogênese da Língua Escrita*. Editorial Artes Medicas, Porto Alegre.
- García, M.T., Arias, G., Castro, P.L., Mora, B. E. y Fernández, G. (2005). *Psicología Especial Tomo 1*. Editorial Felix Varela, La Habana.
- Gould, J.S. (1997). *La falsa medida del hombre* Editorial Drakontos, Crítica, Barcelona, España.
- _____. (2007). *The RICHNESS of LIFE. The essential STEPHEN JAY GOULD*, Edited by Esteven Rose. W.W. Norton & Company, New York.
- Greenough, T. W. (1975). Modificación experimental del cerebro en desarrollo. *American Scientist*, 63: 37-46.
- Herrnstein, R.J. y Murray, C. (1994). *The Bell Curve*. Intelligence and class structure in American Life. New York.
- Jensen, A. (1969). How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement? *Harvard Educational Review*, vol 39, núm. 1.
- Lewontin, R.C., Rose, S. y Kamin, L.J. (1987). *No está en los genes*. Editorial Crítica, Barcelona.
- Luz y Caballero, J. (2001). *OBRAS. Escritos educativos*, vol. II. Editorial Imagen Contemporánea, La Habana, Cuba.
- Martí, J. (1975). *José Martí. Obras Completas*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.



- Martin-Baró, I. (2005). *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA.
- ____ (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid, Editorial Trotta, S. A.
- Pichón Rivière, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- ____ (1981). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social I*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Pedrol, R. (2015). Determinismo biológico vs determinismo mediado en el desarrollo humano. *Alternativas Cubanas en Psicología*, vol. 3. núm. 7, 42-52. La Habana Cuba.
- ____ (2017). *Una Biología para una explicación científica diferente de la Psicología. Parte I: expresión de la información génica*. En: Problemas teóricos y metodológicos del Enfoque Histórico Cultural. vol. I, organizado por: Guillermo Arias Beatón, Marilene Proenca Rebello de Souza y Ana Rosa Casanova Perdomo. Editorial Terracota. Sao Paulo, 33-48 (Serie Ecos).
- Politzer, G. (1964). *Crítica de los Fundamentos de la Psicología y El Psicoanálisis*. Dávalos/Hernández Libreros Editores.
- ____ (1965). *Psicología Concreta, prologo y apéndice de José Bleger*. Editor Jorge Álvarez, Buenos Aires.
- Tobach, E. (1978). *The Methodology of Sociobiology from the viewpoint of a comparative Psychologist*. In the book *The Sociobiology Debate*, edit Arthur L. Caplan. Harper, Colophon Books.
- Venguer, L. A. (1976). *Temas de psicología preescolar*. Editora Científico-Técnica, La Habana, Cuba.
- Vygotski, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica, Ciudad de La Habana, Cuba.
- ____ (1988). *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. En el libro *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I*. Colectivo de Autores, Facultad de Psicología Universidad de La Habana, Editorial del Ministerio de Educación superior.
- ____ (1989). *Obras Completas*, Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- ____ (1993). *Obras Escogidas*, Tomo II. Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid España.
- ____ (1995). *Obras Escogidas*, Tomo III. Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid España.
- ____ (1996). *Obras Escogidas*, Tomo IV. Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid España.



Dinámica entre los elementos mediadores del desarrollo humano

Rina Pedrol Troiteiro

Cuando se analiza al hombre teniendo en cuenta las determinantes que actúan en su desarrollo, nos encontramos con diversos enfoques que responden a diferentes criterios metodológicos o de concepciones teóricas que tienen implicaciones más profundas en la interpretación y explicación de este desarrollo. Así nos encontramos hipótesis que enfatizan una determinación biológica que fundamenta las características y etapas del desarrollo humano sobre la base de la maduración biológica o el desarrollo de funciones, que de manera muy particular tienen en cuenta una determinación genética asumiendo que éstas poseen un carácter fijo y definido, incluso predeterminado en las moléculas de DNA.

Estas concepciones se hacen evidentes en planteamientos como los de Richard Dawkins (1996), que señala "Todos estamos contruidos como verdaderas máquinas de supervivencia de nuestros genes. Los genes dirigen la vida entera, se ocupan de que nos reproduzcamos, cuidemos de nuestros hijos, nos sacrifiquemos por la comunidad" (citado por Michael, p. 34).

No obstante, otras posiciones pueden tener en cuenta, en cierta medida, la influencia de lo social o lo psíquico, pero como una función externa a lo biológico, como simple detonante o modulador que actúa sobre algo que está definido propiciando o inhibiendo su aparición, o la magnitud en que se produce. Por ello refiero que en estos análisis el componente ambiental se valora como un elemento aditivo que se yuxtapone a lo biológico. Entre ellas tenemos el planteamiento de Piaget (1997) 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 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" (p. 197). Como se puede apreciar no valora la influencia del ambiente sobre el propio genotipo, sino solo después de que éste ha dado un resultado el ambiente juega un papel seleccionador.

Otro autor que valora el ambiente sólo como detonante o modulador de lo biológico es Rodolfo Llinás (2003), que 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" (p. 9).



Aunque varios autores suelen enfatizar la existencia de una unidad dinámica entre los determinantes biológicos y sociales, históricamente los elementos de esta unidad han sido analizados o como totalmente independientes, o como subordinado uno al otro, es decir, dependiente de la previa aparición de una función o molécula biológica para después interactuar con ella. Estas interpretaciones pueden producirse por falta de comprensión de la estructura y la dinámica de las unidades dialécticas o por un desconocimiento de los mecanismos específicos en los que se produce esa dinámica.

Cuando me refiero a la dinámica de estas interacciones, es importante tener en cuenta que cada uno de sus elementos posee características y procesos de desarrollo propios que responden a estímulos diferentes, pero que a su vez mantienen una interacción recíproca que establece interdependencia a diferentes niveles sin implicar necesariamente subordinaciones, sino más bien enriquecimiento mutuo para lograr toda la complejidad de la expresión de las características de cada uno de ellos.

Los estímulos externos suelen tener efecto en cascada, de modo que pueden impactar en diferentes lugares y con intensidades moduladas por la interacción con otros estímulos externos. No podemos valorar la existencia de relaciones fijas, únicas y permanentes, debido a que a lo largo del tiempo pueden variar en peculiaridades, magnitud e intensidad. Al pensar en jerarquizaciones se pierde de vista la riqueza dinámica de esta unidad, incluso corriendo el riesgo de no encontrar los métodos de análisis y estudio más efectivos para cada uno de sus elementos.

El estudio de las interacciones que se establecen nos lleva a definir una dinámica no determinante, donde las influencias están presentes desde la misma génesis y desarrollo de los procesos, tanto biológicos, como sociales y psíquicos. Así podemos analizar, por ejemplo, cómo la materialización de una característica genética durante el desarrollo humano va a depender de una amplia gama de estímulos externos que llegan del ambiente social y cultural de ese individuo, así como la forma en que el desarrollo de esa característica genética en su proceso de formación puede tener un impacto en las posibilidades del desarrollo cultural del individuo.

En los estudio sobre desarrollo humano se abordan diferentes posturas en cuanto a la metodología de estudio. Así muchos biólogos, aunque consideran la influencia del ambiente psíquico del hombre, han centrado sus estudios en las estructuras, mecanismos y moléculas que garantizan los procesos fisiológicos y el desarrollo de lo biológico, es decir, se han concentrado en primero conocer la base de lo biológico para que después se pueda profundizar en las peculiaridades de esa interacción con lo psíquico como una forma de ir de lo más simple a lo más complejo.

Sin embargo, en el estudio de lo psíquico no siempre pasa algo similar, sino que sin conocer lo propio, que por sus características puede ser más difícil de estudiar, se



busca en la influencia de lo biológico la explicación de todo el funcionamiento. Estas posiciones fuertemente biologicistas, según mi criterio, suelen ser abordadas por falsos conceptos de objetividad de acuerdo con el paradigma positivista, o por facilismo científico, o por concepciones teóricas que desprecian el papel de la sociedad y la cultura en la formación de lo psíquico.

El estudio de la interrelación entre todos los posibles mediadores que intervienen en el desarrollo humano es algo importante y necesario, pero me parece todavía deficiente debido al desequilibrio en el conocimiento del funcionamiento de cada uno de ellos. No obstante, el desarrollo de la ciencia nos ha llevado a conocer las características de un grupo de mecanismos, conocido como mecanismos epigenéticos, que podrían ser la clave de este vínculo e interdeterminación del que he hablado, es decir, una forma de materialización de la explicación del papel del ambiental y en particular de lo social y lo cultural sobre la expresión de la información genética. Por supuesto, en este caso el ambiente que nos interesa es el ambiente social y cultural en que se desarrolla el ser humano y por ello la influencia de diferentes factores concretos sobre la expresión de genes determinados que, a través de un funcionamiento orgánico, repercutan en determinadas características o funciones humanas vinculadas a su desarrollo.

Brevemente quiero hacer referencia a lo que caracteriza los mecanismos epigenéticos, aunque su especificidad funcional puede ser encontrada en diferentes artículos de los que se refieren en este material. Para una mejor comprensión de lo que explicaré es pertinente precisar que cuando se habla de la influencia de los genes o de la determinación genética de una característica, lo que está en la base de esa influencia no es la información contenida en un gen, es decir, no la secuencia de nucleótidos de un fragmento de DNA; sino la materialización en un producto (que se denomina expresión génica) que entra a formar parte de una estructura o una función a nivel celular o del organismo como un todo. Es decir, que lo que es particularmente importante desde el punto de vista genético es qué producto se forma, en qué magnitud y en qué momento del funcionamiento del organismo (Pedrol, 2017). Entonces, cualquier elemento que influya sobre la forma de expresión de los genes será una forma de materialización de este efecto sobre el aporte de los genes. Es precisamente aquí donde elementos ambientales provenientes de, por ejemplo, el ambiente social del individuo, pueden llegar a ejercer un importante efecto, si bien no de manera directa, por una transmisión en cascada hasta llegar a influir sobre los mecanismos epigenéticos (Pedrol, 2017).

Éstos mecanismos se refieren a modificaciones que puede sufrir la estructura de la molécula de DNA sin que se altere su secuencia específica (lo que sería la información genética), que van a influir en la forma en que éstos se expresen atendiendo a momento y magnitud incluso pudiendo llegar a impedir su expresión o activarla en genes que en desarrollos anteriores hayan quedado silenciados (no funcionales). También es posible que procesos de expresión que ya hayan comenzado sean detenidos temporal o defi-



nitivamente por la influencia de estos mecanismos. En suma, los mecanismos epigenéticos influidos por el ambiente pueden cambiar, incluso drásticamente, el aporte de la información genética (Vaissière, Sawan y Herceg, 2008; Carey, 2012; Casanova, 2017).

Lo interesante de éstos mecanismos es que resultan una importante conexión entre los genes y su ambiente en el sentido más amplio; además de que pueden tener un efecto reversible en el tiempo o, por el contrario, un efecto sostenido que puede ser transmitido a la descendencia sin ser propiamente genético, es decir, una forma de heredar influencias ambientales (Holliday, 2006; Francis, 2011; González- Pardo y Pérez-Álvarez, 2013).

Dichos mecanismos han sido frecuentemente asociados con la ocurrencia de múltiples enfermedades en el hombre, con la influencia de factores ambientales como la dieta, el tabaquismo, el estrés, etc. (Felitti, Anda y Nordenberg, 1998; Oberlander, et al., 2008; González-Pardo y Pérez-Álvarez, 2013; Casanova, 2013; Noro y Caserta, 2015). No obstante yo quiero referirme, a modo de ejemplo, al efecto que ellos pueden tener sobre el desarrollo neuronal y su fisiología, lo que está muy asociado con la memoria y diferentes procesos cognitivos.

Todas las células de un organismo tienen la misma información genética y en una etapa embrionaria son totipotentes, es decir capaces de especializarse para realizar cualquiera de las funciones del organismo. Sin embargo, durante el desarrollo fetal primero y después del nacimiento, ellas se van diferenciando y divergen en cuanto a estructuras y funciones, alcanzando altos grados de especialización (Alberts, et al., 2014). Un ejemplo bien claro es el desarrollo de las neuronas en el cual actúan no solo la información contenida en sus genes; sino la naturaleza e intensidad de los estímulos que durante su desarrollo el individuo recibe de su ambiente social.

Una explicación sencilla, a partir de los procesos elementales nos lleva a plantear que el sustrato de estos procesos se sustenta en el funcionamiento celular (las neuronas con sus peculiaridades estructurales) y en moléculas comunicadoras (como neurotransmisores y neuroreceptores), pero para que las funciones se realicen son necesarios, en todos los casos, estímulos y señales externas que desencadenen y conformen las respuestas que se materializan en el funcionamiento neuronal.

Durante este proceso el estímulo inicial proveniente del organismo del individuo o de su ambiente externo es captado por receptores específicos a los estímulos, que se encuentran ubicados en las dendritas de las células receptoras. Estos estímulos producen una modificación en el soma de la neurona que se expresa, entre otros aspectos, mediante la conducción de corriente eléctrica a lo largo de su axón con despolarizaciones sucesivas de los canales iónicos por la entrada de Na^+ y de K^+ , hasta que al nivel de las terminales sinápticas se producen modificaciones que permiten la entrada de Ca^{2+} .



En las terminales sinápticas producto de la entrada de Ca^{+} se liberan vesículas cargadas de neurotransmisores que a su vez son captados por neuroreceptores ubicados en las dendritas de otras neuronas y, de esta manera, las conexiones son capaces de establecer una red neuronal que puede extender, maximizar o minimizar el efecto del estímulo inicial. Así queda explicado a grandes rasgos lo que es la sinapsis, es decir, la transmisión de señales por un proceso químico. En este proceso fisiológico, por supuesto, están interviniendo un buen número de productos génicos, siempre a partir de un estímulo o conjunto de ellos dados por el ambiente.

Un estímulo no sólo determina que se produzca este proceso o no, sino que también influye en la intensidad, frecuencia y sostenibilidad de éste. Por otra parte, la interacción entre neuronas no es siempre para estimular la ocurrencia de un proceso, sino que la señal puede tener un carácter inhibitorio para impedir, en un momento determinado, que el estímulo recibido sea captado por una neurona o un sistema de ellas. Como podemos ver, estas interacciones tienen múltiples posibilidades; que pueden no solo impedir que se produzca una señal en un momento dado, sino que su extensión sea limitada dentro de una determinada red neuronal.

El desarrollo que alcancen las neuronas influye en las posibilidades e intensidad de sus respuestas a los estímulos, mismas que pueden ser discretas o como impulsos en ráfagas. Dependiendo de los estímulos recibidos y las características estructurales de las neuronas, éstas pueden permanecer todo el tiempo activadas o inactivas hasta la recepción de un nuevo estímulo. Por tanto, de acuerdo con el estado de las neuronas, los estímulos que llegan las activan o varían el nivel de interacciones entre las células y los estímulos que reciben, e incluso cómo es que las respuestas celulares pueden variar de acuerdo con la naturaleza de estos estímulos (Aréchiga, 2001).

Aun vistos en términos de una explicación de interacción biológica sencilla, es claro que estos mecanismos, incluyen la importancia del ambiente en la producción de respuestas de las células que corresponden al funcionamiento básico del cerebro. Sin embargo, al analizar variantes del proceso que establecen mayores niveles de complejidad e interacciones que permiten explicar y apreciar en su totalidad la riqueza de respuestas que en la base de los complejos fenómenos psíquicos como la inteligencia, se vuelve necesario un análisis de la influencia ambiental mucho más riguroso y complejo.

El dinamismo entre las señales y respuestas de las estructuras celulares que las posibilitan es tal, que resulta imposible explicarlas únicamente por el efecto de las unidades discretas que son los genes. El hecho de que se logren respuestas tan complejas y cambiantes no sólo en el espacio, sino también en el tiempo, nos conduce necesariamente a considerar, además de la influencia inmediata del ambiente, el efecto acumula-



tivo de estímulos anteriores que pueden haber ido conformando cambios estructurales y funcionales ahora fijos en las neuronas. Esta idea queda claramente expresada en el siguiente planteamiento de Chang y Greenough (1985), producto de los resultados de sus estudios experimentales: "Ya está claro que la estructura y el número de sinapsis son sensitivas al impulso sensorial, a las complejidades medioambientales, la estructura social, el entrenamiento y en menor grado, a la estimulación eléctrica" (p. 342).

El funcionamiento neuronal comenzó a ser exhaustivamente investigado a partir del descubrimiento de que una neurona podía desempeñar diferentes funciones como consecuencia de la modulación de su sinapsis y de la activación de diferentes procesos de formación de proteínas, que mediante señales transitorias en la membrana externa de las neuronas, pueden alterar la eficacia de las sinapsis de los circuitos neuronales. Estas alteraciones pueden ser cambios sinápticos perdurables que llegan a producir modificaciones mediante contactos perdurables en la red de interconexiones. Producidos a partir de la activación de un gen particular sobre un circuito neuronal determinado, estos cambios permiten constatar la interacción recíproca entre los genes y su ambiente, lo que dicho en términos genéticos sería entre genotipo y fenotipo. Esta intermediación ejerce su influencia en las funciones de desestabilizador o restaurador o de reforzamiento de los modos de comportamientos aprendidas.

El estudio de los factores epigenéticos comprometidos en cambios estables de la plasticidad neuronal, en pautas endócrinas permanentes y en el comportamiento, podrían explicar los procesos orgánicos que median la respuesta adaptativa o des-adaptativa en función de las experiencias previas; así como cambios que producen alteraciones cerebrales permanentes (Miller, Campbell y Sweatt, 2008; Masotti, 2012). La confirmación de esta premisa, que corrobora la incesante interacción entre el medio externo y el medio interno del individuo con el genoma, ha logrado que se revea el principio darwinista que sostenía que los caracteres adquiridos no se heredaban en tanto se concebía a la herencia como producto estrictamente genómico que opera sobre la base de la selección y variación de caracteres. Esta restricción conceptual del enfoque filogenético que defiende el innatismo y la genética de principios del siglo XX, es el disparador de la revisión conceptual propuesta por la actual epigenética, si bien incluso al día de hoy no ha sido aceptada de buen grado por los neurocientíficos (Masotti, 2016).

La regulación que ejercen los mecanismos epigenéticos que introducen diferencias neuronales en la fisiología del organismo, pueden ser mecanismos esenciales sobre los que se sustentan los cambios permanentes en la expresión de genes involucrados tanto en funciones del cerebro normal (por ejemplo, aprendizaje y memoria) como en trastornos mentales (la toxicomanía, la depresión, preocupación, trastornos alimentarios, la esquizofrenia, etcétera). Aunque como ya mencioné la mayoría de los mecanismos epigenéticos tienen efectos duraderos sobre el comportamiento, éstos no son necesariamente irreversibles o hereditarios.



Estos mecanismos pueden estar involucrados en eventos ambientales especiales, por lo que es posible que nuestras experiencias de vida (traumática o agradable) tengan un impacto fuerte sobre nuestro cerebro al provocar modificaciones epigenéticas que se introducen en el funcionamiento celular. En relación con estas dinámicas se encuentran planteamientos como los Bedregal, Shand, Santos y Ventura-Juncá (2010), que precisan:

El concepto de epigenética y la investigación asociada a ésta, han instalado un paradigma nuevo que supera la dicotomía genética y ambiental a favor de modelos de desarrollo humano más holísticos, bioecológicos. Factores genéticos como ambientales se vinculan de manera probabilística y dinámica a lo largo de la vida; y es fundamental conocer cómo se da esta relación en diferentes contextos (p. 370).

Asimismo, mediante la descripción de los procesos celulares y moleculares que participan de la interacción recíproca entre el genoma y el medio externo, el progreso actual de la epigenética ha finalmente permitido determinar los procesos celulares y moleculares de esta interacción, y si bien los genes no codifican el comportamiento ni dan cuenta de éste, y mucho menos pueden expresar condiciones axiológicas o valorativas vinculadas a la conducta, sí contribuyen codificando productos moleculares que coadyuvan al control de las funciones cerebrales a través de las cuales se expresa la conducta, corroborando además que las condiciones impuestas por el entorno son competentes para modificar o alterar las funciones cerebrales y la propia conducta, e incluso transmitir dichas alteraciones a las generaciones posteriores; de modo que la variación en el comportamiento individual al interior de cada especie habría de comprenderse como la consecuencia de la interacción entre los elementos genómicos y la influencia social (Marmot y Wilkinson (Eds.), 2001; Masotti, 2016).

Resultan interesantes las ideas de diferentes estudiosos del desarrollo humano que, sin conocer las características de los mecanismos epigenéticos, enfatizaron la importancia de reconocer una importante relación dialéctica entre el componente biológico y el ambiental, que más tarde llegó a concretarse en términos de interdeterminación entre ellos.

La complejidad de este proceso de desarrollo humano, adelantándose a los resultados actuales, fue expresada por Vygotski (1987), uno de los fundadores del Enfoque Histórico Cultural, de la manera siguiente:

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, sobre el original de 1931).



Es a partir de estas ideas que la filósofa cubana Maria Elena Boentes (2000) plantea en su artículo *Correlación de lo biológico y lo social en el hombre*, que en medio de las luchas biologicistas y sociologicistas 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” (p. 2). Otros que se adelantaron al amplio conocimiento de los mecanismos epigenéticos fueron Lewontin, Rose y Kamin, que en 1987 enfatizaron: “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. 325).

Una definición que integra las características del desarrollo teniendo en cuenta su impacto en el desarrollo psíquico humano nos la da Arias (2006) cuando dice:

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).

No obstante los resultados investigativos y las argumentaciones teóricas de múltiples estudiosos que apoyan el carácter determinante del ambiente en el desarrollo humano, siguen existiendo posiciones de aquellos que atribuyen esencialmente a disfunciones cerebrales los problemas de violencia social y del aprendizaje; los que mantienen sólo y esencialmente bajo tratamiento farmacológico a escolares con todo tipo y grado de hiperactividad; los que fundamentan el patriarcado y la organización social actual en bases genéticas y hormonales; aquellos que hacen descansar la responsabilidad de la discriminación social, sexual o racial también en los genes y los que se ocupan de diseccionar zonas cerebrales a través de operaciones quirúrgicas con “tecnología de punta” para que sus pacientes queden “curados” de ciertos “desajustes psíquicos”. Sin duda, todas estas soluciones y explicaciones tranquilizan y liberan de responsabilidad tanto a individuos como a instituciones y entidades gubernamentales, pero sumen en el conformismo, la segregación y la impotencia inactiva a otros muchos; además de que desorientan el rumbo correcto de la ciencia y la tecnología, propician la comercialización de las mismas, respaldadas por el mercado que las estimula como concepción del mundo.



Referencias

- Alberts, B., Johnson, A., Lewis, J., Morgan, D., Raff, M., Roberts, K. y Walter, P. (2014). *Molecular Biology of the Cell*. Fifth Edition. Publisher Garland Science.
- Aréchiga, H. (2001). *El Universo Interior*. Ed. del Fondo de Cultura Económica de Méjico.
- Arias, G. (2006). *Inteligencia y Educación*. Sao Paulo. Editorial Terceira Margem.
- Bedregal, P., Shand, B., Santo, M.J. y Ventura-Juncá, P. (2010). Aportes de la epigenética en la comprensión del desarrollo del ser humano. *Rev. Med Chile*, 138: 366-372.
- Boentes, M. E. (2000). *Correlación de lo biológico y lo social en el hombre*. Monografía.com.
- Bringuier, J.C. (1977). *Conversando con Piaget*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Carey, N. (2012). *The epigenetics revolution*. New York: Columbia University Press.
- Casanova, A.R. (2013). *Epigenética y desarrollo humano*. www.cbioetica.org/revista/133/133-1525.pdf.
- _____ (2017). Una biología para una explicación científica diferente de la psicología: expresión de la información génica: Epigenética. *ECOS Educación Cultura y Desarrollo desde el enfoque Historio cultural*. Brasil. vol. 1, 49-78.
- Cervera, J. (2003). *A los pobres les afecta más el ambiente*. Washingtonpost.com.
- Chang, F. E. y Greenough, W. (1985): “*Synaptic structural correlates of information storage in mammalian nervous systems*”. En: Cotman, C. W. *Synaptic plasticity*, The Guilford Press, New York. p. 335-372.
- Crisori, R., Giles, M., Lescano, A. y Rocha, L. (2010). El aprendizaje motor: un problema epigenético. *Rev. Educación Física y Deporte*. vol. 9, núm. 2. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Felitti, V.I., Anda, R.F. y Nordenberg, D. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction too many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study American. *Journal of Preventive Medicine*, núm. 14: 245-58.
- Francis, R.C. (2011). *Epigenetics. How environment shapes our genes*. Norton, Nueva York.
- González-Pardo, H. y Pérez-Álvarez, M. (2013). Epigenetic and its implications for Psychology. *Psicothema*. vol. 25, núm. 1: 3-12.



- Holliday, R. (2016). *Epigenetics*. A historical overview. *Epigenetics*, núm. 1: 76-80.
- Lewontin, R.C., Rose, S. y Kamin, L. J. (1987). *No está en los genes*. Editorial Crítica, sobre el original de 1984, Barcelona.
- Llinás R.R. (2003). *El Cerebro y el mito del yo*. Grupo Editorial Norma, Colombia.
- Marmot, M. y Wilkinson, R. (Eds.), (2001). *Social Determinants of Health*. Second edition. Oxford University Press, Oxford.
- Masotti, A.L. (2012). *Psicoanálisis, epigenética y conducta social y sexual*. Imago Agenda (Enero 2012), Editorial Letra Viva, Buenos Aires.
- Michael, W. (1996). ¿Somos productos de la casualidad? *Rev. Muy Especial: El milagro de la evolución*, núm. 27: 34-37.
- Miller, C. A., Campbell, S.L. y Sweatt, J.D. (2008). *DNA methylation and histone acetylation work in concert to regulate memory formation and synaptic plasticity*. *Neurobiol Learn Mem*, núm. 89: 599-603.
- Noro, G. y Caserta, M.C. (2015). *Epigenética, Cuidados Maternais e Vulnerabilidade ao Estresse: Conceitos Básicos e Aplicabilidade*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 28, núm. 4.
- 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*, núm. 3: 97-1.
- Pedrol, R. (2015). Determinismo biológico vs determinismo mediado en el desarrollo humano. *Alternativas Cubanas en Psicología*, vol. 3, núm. 7: 42-52.
- _____ (2017). Una biología para una explicación científica diferente de la psicología: expresión de la información génica: Expresión génica. *ECOS Educación Cultura y Desarrollo desde el enfoque Historio cultural*. Brasil, núm. 1: 31-48.
- Vaissière, T., Sawan, C. y Herceg, Z. (2008). *Epigenetics interplay between histone modifications and DNA methylation in gene silencing*. *Mutat. Res*, julio-agosto, núm. 659 (1-2): 40-8.
- Vygotski, L.S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica, sobre el original de 1931, La Habana, Cuba.



Contribuciones de la defectología de Vygotski a la inclusión educativa

Rafael Félix Bell Rodríguez

Introducción

Tal vez lo primero que resulte llamativo de este capítulo es el título, que de manera intencional hace referencia a la defectología con el propósito de mantener el nombre de la rama del conocimiento fundada por Vygotski, que trabajaría sobre ella hasta los últimos instantes de su vida y gracias a la cual su vigencia adquiere cada vez más peso.

Ésta referencia no es ajena a las discusiones relacionadas con el carácter relativamente estigmatizado del término, que desde el punto de vista de su significado remite al defecto, sin hacer explícita su orientación hacia las potencialidades del sujeto para asumir y superar las situaciones que de esa condición se derivan (Jitriuk, 2009).

En ese sentido, resulta de interés considerar la postura elaborada por Vygotski (1989), quien en relación con este término precisó:

La defectología tiene su objeto especial de estudio, debe dominarlo. Los procesos del desarrollo infantil estudiados por esta ciencia representan una enorme diversidad de formas y la cantidad casi ilimitada de los diferentes tipos. La ciencia debe dominar esta peculiaridad y explicarla; establecer los ciclos y las metamorfosis del desarrollo, sus desproporciones y los centros que se desplazan y revelar las leyes de la diversidad (p. 4).

Al mismo tiempo, el término defectología se continúa utilizando en Rusia y otros países, sobre todo en aquellos que antes conformaron las denominadas repúblicas soviéticas. Según Jitriuk (2009). Esto se debe, entre otros factores, a que todavía no se ha logrado consenso para adoptar otro término que refleje de manera adecuada y con precisión el contenido y el carácter integrador y multidisciplinario de esta ciencia.

La consideración de los aspectos antes mencionados, el estudio del nexo vital de L.S. Vygotski con la defectología y la revisión de una amplia variedad de fuentes primarias han servido como pilares para la redacción de este capítulo, cuyo objetivo general es analizar algunas de las principales contribuciones de la defectología de Vygotski al cumplimiento de los propósitos de la inclusión educativa.



Por último y como una observación necesaria a esta introducción, cabe señalar que en el texto que se presenta y en las citas a las que se recurre para fundamentar las reflexiones y conclusiones que se realizan, se han mantenido los términos y expresiones originales de los autores, si bien se tiene conciencia de la variación actual en relación con el uso asociado al significado de algunos de ellos.

Vygotski y la defectología: un nexo vital

La vida y la obra de Vygotski están signadas por su invariable relación y compromiso con la defectología, como lo evidencia la extensa relación de aportes científicos, intervenciones en eventos, testimonios y anécdotas que revelan la presencia de un nexo vital entre el fundador de la teoría histórico-cultural del desarrollo de las funciones psicológicas superiores (Keiler, 2012) y la defectología.

Años antes de su salida hacia Moscú, el joven Vygotski se inicia como profesor de un instituto técnico pedagógico en Gomel, donde comienza a prestar atención a determinadas cuestiones relacionadas con la educación de los niños con retraso mental (Vigodskaya y Lifanova y, 1996). Ya desde esa etapa, lo que más le resultaba llamativo eran las capacidades que tenían los niños, mismas que podían convertirse en la base para la estimulación y el desarrollo de sus potencialidades (Luria, 2001; Luchkov & Pevzner, 2011). Otra de las evidencias tempranas de su interés por aspectos que luego formarían parte de los temas de estudio de la defectología se registró en 1924, cuando al responder a la pregunta acerca de en qué rama consideraba que podía ser empleado con mayor utilidad, afirmó que “en la rama de la educación de los niños sordociegos” (Vigodskaya y Lifanova, 1996, p. 76), como quedó reflejado en el formulario personal que le fue solicitado completar como aspirante a colaborador del Comisariado del Pueblo para la Instrucción Pública.

En correspondencia con ese interés y atendiendo a la recomendación del organizador del Instituto Experimental de Defectología, I. I. Danushevski, el 15 de julio de 1924 Vygotski fue nombrado jefe de la Subsección de Educación de los niños con defectos físicos y retraso mental, del departamento de protección social y jurídica de los menores, del Comisariado del Pueblo para la Educación Pública de la República Socialista Soviética Federativa de Rusia. Este nombramiento marcó el inicio de la intensa actividad científica, organizativa y práctica de L. S. Vygotski en la defectología. Su intervención del 26 de noviembre de ese mismo año en el 2do. Congreso de Protección Jurídica y Social de los menores, con una ponencia acerca del estado actual y las tareas de la educación de los niños con defectos físicos, parece reflejar la esencia programática que impulsó el comienzo de la decisiva contribución de Vygotski a la creación y desarrollo de la defectología.



De ese empeño forma parte también la organización, por Liev Semiónovich en 1926, del laboratorio de psicología de la infancia anormal, perteneciente al centro médico pedagógico y sobre cuya base, en 1929, se creó el Instituto Experimental de Defectología, del cual Vygotski fue consultante y líder científico. Este Instituto contaba con un internado para niños con desviaciones en la conducta, una escuela especial para niños con retraso mental, una escuela para sordos y una división para el diagnóstico clínico. Era habitual por esos años el desplazamiento de psiquiatras, neuropatólogos, psicólogos, defectólogos y estudiantes, que superando las 250 personas participaban en las investigaciones y análisis de casos que realizaba el propio Vygotski y cuyas conclusiones siempre rebasaban, como señalan Luchkov & Pevzner (2011), la situación concreta del caso en cuestión con el fin de ilustrar diferentes postulados de carácter teórico general. A partir del año 1933, Vygotski comenzó a dedicarse, junto con el entonces director del Instituto Daniushevski, al estudio y análisis de casos de niños con alteraciones en el lenguaje.

Cabe mencionar que la única visita de Vygotski al exterior haya estado también relacionada con la defectología: su viaje a Inglaterra en 1925 como delegado ruso al Congreso Internacional sobre la educación de los sordos. Luego de su participación en el Congreso, visitaría también Alemania, Holanda y Francia.

El nexo de Vygotski con la Defectología lo acompañaría para siempre. Cuando se produjo su deceso, durante la noche del 11 de junio de 1934, su velorio se efectuó en un aula del Instituto de Defectología, como reseña Blank (2001) en las notas del prefacio de la obra de Vygotski, *Psicología pedagógica*. Un curso breve. El propio Blank (2001) precisa que como al velorio asistió una gran cantidad de personas, fue necesario trasladar el féretro al patio del referido Instituto, testigo excepcional de la salida del cortejo fúnebre hacia el cementerio Novodiévichi de Moscú, donde reposan los restos de Vygotski.

Valor teórico-metodológico de la defectología

Al tomar la defectología en calidad de punto de partida se asume como presupuesto general la idea de que el sistema teórico, conceptual y metodológico elaborado por Vygotski tiene, además de un indiscutible valor histórico, un enorme significado para el desarrollo de los enfoques y propuestas de actualidad relacionadas con la educación especial y con la inclusión educativa.

En ese sentido, merece la pena resaltar el hecho de que la actividad que desarrolló Vygotski en la defectología, la realizó de manera simultánea con sus investigaciones en el Instituto de Psicología, lo que puede ser asumido como un reflejo de la necesidad del científico de utilizar este campo como un escenario privilegiado para la comprobación del alcance general de sus hipótesis o para la derivación de ideas y propuestas que, aunque gestadas en el marco de la defectología, tenían implicaciones más generales.



Al subrayar la importancia que tienen los datos y las conclusiones que aporta el estudio de los niños con diversas variedades cualitativas del desarrollo para la comprensión y solución de problemas psicológicos y pedagógicos generales, Vygotski realizaba una importante contribución al establecimiento del papel teórico metodológico de la defectología.

Ésta es la razón por la que acude en más de una ocasión a la utilización de casos y situaciones referidas a personas con discapacidades o determinadas desviaciones en su desarrollo para el análisis y la demostración de fenómenos generales. Por ejemplo, en su obra cumbre *“Pensamiento y lenguaje”*, al abordar la investigación acerca del proceso de la formación del concepto, Vygotski (1982, p. 77) expresó: “A partir del lenguaje de los niños sordomudos, en cuyo caso el estímulo fundamental para la formación de los pseudoconceptos se encuentra ausente, puede aprenderse mucho sobre el pensamiento en complejos”.

De modo magistral Vygotski resumió el alcance metodológico de su postura al señalar, de acuerdo con la transcripción estenográfica de un informe que leyó el 9 de octubre de 1930 en la Clínica de Enfermedades Mentales de la 1era. Universidad Estatal de Moscú, lo siguiente: “El estudio de los sistemas y sus funciones resulta aleccionador no sólo en el caso del desarrollo y la construcción de los procesos psíquicos, sino también en el caso de su desintegración” (Vygotski, 2013, p. 88).

El fundador de la teoría histórico cultural reveló de esta manera el valor del análisis de las alteraciones y procesos de desintegración de determinadas funciones y sistemas psicológicos para una mejor comprensión de los procesos psíquicos en general con el propósito de adoptar, dependiendo de sus características, las alternativas que favorezcan un mejor desarrollo y se conviertan en pautas para la prevención y determinación de las vías colaterales para la realización de la labor correctivo compensatoria.

Comprendiendo lo llamativo que resultaría el intento por entender mejor la historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores sobre la base de su estudio en niños que presentan alguna deficiencia, Vygotski (1995) advirtió:

Puede parecer paradójico que confiemos en hallar la clave para entender el desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la historia del desarrollo del niño que solemos llamar deficiente, es decir, biológicamente anómalo. La explicación de tal paradoja subyace en la propia índole del desarrollo de las formas superiores de conducta del niño que padece algún defecto físico (p. 40).



Al escribir su autobiografía científica “Etapas del camino recorrido” (Этапы пройденного пути), Luria (2001) subraya el valor de esta posición metodológica y expresa:

Nosotros utilizamos los defectos biológicos que tienen lugar en el curso del desarrollo, para comprender la estructura del funcionamiento normal de las funciones psíquicas superiores y elaborar los procedimientos de la máxima compensación de esos niños, mediante la aplicación de programas cuidadosamente elaborados (p. 41).

La unidad metodológica y conceptual con la que Vygotski asumió y desarrolló su labor científica le permitió formular un grupo de postulados de gran trascendencia y actualidad para la educación, la pedagogía, la defectología, la educación especial y la Inclusión Educativa, cuyo análisis y posibles aplicaciones requieren una posición crítica y creativa, pues no constituyen un dogma sino que se trata, en síntesis, de un enfoque claramente marxista, de profunda y esencial naturaleza social, dialéctica, histórica y cultural, abierto por tanto al diálogo con la actualidad, imprescindible nutriente para su propio crecimiento y enriquecimiento, garantía de su trascendencia en el tiempo. Vygotski fue, según precisa Luria (2001), un profundo conocedor del marxismo y un sólido teórico de sus postulados, bajo cuya influencia arribó a la conclusión de que las formas conscientes superiores de la psiquis se originan en las relaciones sociales de la personalidad con su entorno.

Tal vez por eso, como refieren Lifanova y Vigodskaya (1996), no es difícil advertir que las investigaciones de Vygotski en distintos ámbitos se desarrollaron bajo una estrecha unidad teórico-metodológica, lo que permitió el aprovechamiento de los aportes de cada uno de ellos para la demostración y el enriquecimiento recíproco de sus hipótesis y presupuestos fundamentales. El propio Vygotski (1995, p.151) se encargó de no dejar dudas al respecto al precisar que “En las discusiones mantenidas con motivo del planteamiento de ese problema y la elaboración del método de investigación tuvimos ocasión de comprender la enorme importancia que tiene el método de estudio comparativo entre el niño normal y el anormal para toda la historia del desarrollo cultural”

Dentro de los múltiples ejemplos a los que se puede recurrir para ilustrar la consecuente adopción y materialización por la teoría histórico-cultural del abordaje teórico-metodológico que se deriva del planteamiento vigotskiano, se encuentran los siguientes:

- La utilización por Zaporochets (1986) del material relacionado con los niños sordos en la investigación titulada *“Rol de los elementos de la práctica y del habla en el desarrollo del pensamiento en los niños”*.



- Los estudios relacionados con los problemas de la memoria realizados por A. N. Leontiev con niños de diferentes edades, incluidos grupos de niños con retraso mental.
- Las investigaciones desarrolladas por A. R. Luria (1940-1950) y sus colaboradores acerca del papel del lenguaje en la formación de la regulación voluntaria de la conducta en niños pequeños, y sobre la alteración de esta función reguladora del lenguaje en niños con retraso mental.
- El comienzo, en los años 50 del siglo pasado, de la actividad investigativa de Luria en el Instituto de Defectología y el desarrollo de una investigación comparada relacionada con la influencia del lenguaje en la organización de la conducta en niños de diferentes edades y en grupos de niños con distintas formas de retraso mental.

Las investigaciones antes relacionadas, al igual que los trabajos de Lievina, Shif, y Morozova, entre otros, confirman el valor teórico metodológico de la defectología de Vygotski, que se asocia ante todo con su importancia y utilidad para la concepción, planificación, ejecución y evaluación de las acciones y estrategias que conduzcan al máximo desarrollo posible de todos los estudiantes, incluidos aquellos en los que se presentan ciertas necesidades educativas asociadas o no a alguna discapacidad.

En ese contexto, de acuerdo con Lubovsky (2015), Bell y Delgado (2017) se pueden destacar, por su valor y vigencia, los siguientes aportes de la teoría defectológica de Vygotski a la inclusión educativa:

- Carácter general de las leyes de la Pedagogía
- Establecimiento de la individualización y del enfoque diferenciado como principio general de la educación
- Plasticidad y aprovechamiento de las potencialidades del cerebro
- Estructura del defecto y su relación con las necesidades educativas especiales
- Valoración del rendimiento académico
- Concepción acerca de la zona de desarrollo próximo
- Inteligencias múltiples, emociones e inclusión educativa.

Carácter general de las leyes de la Pedagogía

La naturaleza multidisciplinaria y compleja de la defectología y más tarde de la Educación Especial y su definición como un campo de conocimiento o como una disciplina científica (López, 1997) genera diversas tensiones cuando se intenta precisar sus relaciones con las ciencias pedagógicas y otras disciplinas afines.

Dicha situación se agrava por el hecho de que tampoco son homogéneas las definiciones en relación con la defectología, concebida por Vygotski (1989) para el estudio del desarrollo y asumida por Naumchik, Pazdnikov & Stupakevich (2006, p. 58) “como una ciencia que incluye la pedagogía especial, la psicología especial y disciplinas clínicas (médicas)”.



A lo antes señalado conviene añadir que desde el punto de vista psicopedagógico entre las ramas de la defectología son consideradas, por ejemplo, la oligofrenopedagogía, la sordopedagogía y la tiflopedagogía, desde cuyas denominaciones se deja claramente establecida su afiliación al campo de las ciencias pedagógicas. No ocurre lo mismo con la logopedia, aunque en su caso la naturaleza pedagógica de su proyección en el ámbito educativo parece incuestionable. En línea con lo expuesto, se encuentra en Vygotski (2001), una crítica a las pretensiones de considerar la defectología como algo ajeno a la pedagogía. Al respecto precisó que:

Este criterio es profundamente erróneo y que esa extraterritorialidad le ha sido atribuida por error, en virtud de la natural incompreensión de fenómenos que aún no han sido investigados. Las leyes generales de la pedagogía sólo pueden ser leyes científicas en tanto sigan siendo igualmente aplicables a todos los terrenos de la educación (p. 455).

En consonancia con ello, se impone la necesidad de empezar a cuestionar el argumento de que los maestros del sistema educativo general no cuentan con las habilidades requeridas para trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales, uno de los motivos utilizado con frecuencia para abogar por la adopción de medidas que no se corresponden con los propósitos de la inclusión educativa. (Florian, 2013).

El referido cuestionamiento implica la necesidad de la permanente formación de todo el profesorado, en la que resulta indispensable la incorporación de contenidos relacionados con la atención a la diversidad y la inclusión educativa, pues nadie desconoce la existencia de ciertas particularidades en la educación de los niños ciegos, sordos, o de aquellos que presentan, por ejemplo, una discapacidad intelectual, aunque como apuntó Vygotski (2001) parece obvio que las diferentes formas y métodos de enseñanza y educación, aun ajustadas a las leyes de la pedagogía, adquieren cierta orientación y determinadas especificidades en el trabajo con esos alumnos, por lo que la inclusión educativa no debe obviar esas particularidades y la adopción de las estrategias requeridas para su atención.

Establecimiento de la individualización y del enfoque diferenciado como principio general de la educación

El carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y su respeto (Ad-dine, González y Recarey, 2002) es uno de los principios para la dirección del proceso pedagógico. Como ellas mismas apuntan, el proceso pedagógico debe concebirse y desarrollarse a partir del conocimiento de las características de cada estudiante, de su entorno familiar, social, de su estilo y ritmo de aprendizaje, sus motivaciones, intereses y de su desarrollo psicoevolutivo en general.



En este sentido, no existen dudas sobre la contribución aportada por la defectología al desarrollo y reconocimiento de este principio considerando, en primer lugar, la prioridad que se le concede al conocimiento por parte del docente de las características propias de cada estudiante para en consecuencia, elaborar y aplicar las estrategias educativas más efectivas. Esto no debe conducir a interpretaciones erróneas, acerca de las cuales alertó Vygotski (2001) al señalar:

Resulta por igual incorrecta la idea de que el problema de la individualización surge sólo con respecto a lo que trasciende los límites de la normalidad. Por el contrario, en cada niño tenemos algunas formas de individualización, si bien es cierto que no tan tajantemente subrayadas y expresadas como en la ceguera, la genialidad, la sordera o la oligofrenia. Pero un fenómeno no deja de ser el mismo si se reduce su expresión cuantitativa. La exigencia de la individualización de los recursos educativos, por lo tanto, también constituye una demanda general de la pedagogía y se extiende absolutamente a todos los niños (p. 456).

Esta exigencia, sin embargo, no puede soslayar el papel socializador que juega el grupo escolar ni el reto que supone la conjugación de las ventajas de la individualización con el aprovechamiento de las posibilidades de la comunidad educativa como factor de aprendizaje (Cebeza, 2011).

Una de las direcciones más importante de la individualización es la diferenciación, cuyo principal objetivo desde el punto de vista psicopedagógico consiste, como señala Druzchina (2004), en la individualización de la enseñanza a partir de la creación de las condiciones más favorables para la estimulación de las potencialidades y el desarrollo de las capacidades de cada estudiante. El cumplimiento de este objetivo determina la necesidad de adoptar estrategias didácticas de carácter flexible basadas en la aplicación de métodos de enseñanza que garanticen el máximo desarrollo de la actividad cognoscitiva de los alumnos (Druzchina, 2004) a partir de su interacción con los docentes y con sus compañeros. De acuerdo con lo dicho, el planteamiento de Vygotski (2001) confirma su vigencia:

De aquí se derivan dos tareas que se plantean al maestro: en primer lugar, el estudio individual de todas las características propias de cada educando y, en segundo lugar, la acomodación individual de todos los recursos de la educación y de la influencia del ambiente social a cada uno de ellos. Meter a todos en el mismo molde es el error más grande en pedagogía. La premisa fundamental de la pedagogía demanda ineludiblemente la individualización, o sea, la determinación consciente y precisa de los objetivos individuales de la educación para cada alumno particular (p. 646).

Consecuentemente, el dominio por el docente de las características, particularidades, necesidades y posibilidades de cada uno de sus educandos se revela como un requerimiento indispensable para la individualización del proceso educativo y remite inme-



diatamente a las vías y métodos a los cuales recurrir con el objeto de responder a esta exigencia, para cuyo fin la observación y el análisis por el docente de los productos de la actividad de los escolares resultan insustituibles.

Desde esa perspectiva, las mejores experiencias acumuladas en el entorno de la defectología y a lo largo de la trayectoria de la Educación Especial pueden servir como punto de partida para impulsar el cumplimiento de este principio y enriquecerlo en el contexto que la inclusión educativa genera y que ha de ser presidido por el pleno respeto a la diversidad y la generación de oportunidades para el aprendizaje exitoso de todo el alumnado.

Plasticidad y aprovechamiento de las potencialidades del cerebro

Desde una perspectiva general, la plasticidad, según Vygotski “constituye una de las propiedades fundamentales y primarias de toda la materia. Toda sustancia es más o menos plástica, es decir, posee la propiedad de modificarse bajo la acción de influencias, cambia la estructura y disposición de las moléculas y conserva las huellas de estos cambios” (2001, p. 221). Los análisis realizados por Vygotski (2001, p. 221) acerca de la plasticidad, le permitieron precisar que evidencia tres propiedades básicas de la materia:

- Capacidad para modificar la disposición de las partículas
- Conservación de las huellas de las modificaciones
- Predisposición para repetir dichas modificaciones

A la luz de la revisión de estos presupuestos generales en relación con el ser humano y sobre todo con el cerebro, Vygotski (2001) aseveró lo siguiente:

Nuestra sustancia nerviosa es, con toda seguridad, la de mayor plasticidad entre todas las que conocemos en la naturaleza. Por consiguiente, puede desarrollar, como ninguna otra, la capacidad para los cambios, para la acumulación de sus huellas y para la predisposición, las cuales constituyen la base de la memoria (p. 221).

La plasticidad del cerebro, como apunta Grum (2012) se pone de manifiesto en tres diferentes contextos: al comienzo y durante los primeros años de vida, es decir, cuando está ocurriendo la maduración y la organización del cerebro; en situaciones asociadas a daños o lesiones, en cuyo caso la plasticidad del cerebro se convierte en la base para la compensación de las funciones afectadas y el aprovechamiento de las posibilidades de las restantes funciones y, por último, ante la necesidad de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida activa. Por su parte, Campos subraya: “el cerebro es el único órgano del cuerpo humano que tiene la capacidad de aprender y a la vez enseñarse a sí mismo. Además, su enorme capacidad plástica le permite reorganizarse y reaprender de una forma espectacular, continuamente” (2010, p. 6).

Precisamente el aprovechamiento de esa marcada plasticidad del cerebro se convirtió en uno de los fundamentos de la defectología y en una de las premisas para el trabajo



de la Educación Especial desde las edades más tempranas, convirtiéndose en el sustento teórico para el desarrollo de estrategias dirigidas al diagnóstico e intervención desde las edades tempranas (Hernández-Muela, Mulas & Mattos, 2004). Así fueron acumuladas amplias evidencias acerca de cómo, bajo una influencia educativa adecuada y enriquecedora, los alumnos con alguna discapacidad son capaces de desarrollar mecanismos y respuestas creativas para la superación de las limitaciones u obstáculos en el camino hacia el logro de nuevos aprendizajes.

De este modo, la defectología y la aplicación de sus enfoques en la Educación Especial, se configuraron como un escenario propicio para contribuir al desarrollo de la neuroeducación: al reforzar en la práctica la importancia del conocimiento y de la explotación de la naturaleza y características del funcionamiento del cerebro para el aprendizaje humano, que se produce de diferentes maneras y por diferentes vías (Campos, 2010), una realidad que la inclusión educativa ha de considerar en toda su dimensión al aspirar a alcanzar el éxito de todos los alumnos.

Sobre esa base es posible afirmar que, como señalan De la Barrera y Donolo (2009), la importancia de la neuroeducación no se limita únicamente al ámbito comúnmente identificado bajo la denominación de Educación Especial, sino que debe convertirse en una teoría que fundamente el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento en la diversidad del estudiantado en el contexto de la inclusión educativa.

Estructura del defecto y su relación con las necesidades educativas especiales

Con la elaboración de su concepción acerca de la estructura del defecto, Vygotski (1989) establece criterios indispensables para el estudio y análisis de las complejas interrelaciones que se generan a partir de la aparición de determinados estados y condiciones que impactan de diversas maneras el desarrollo psicológico de los niños.

Sus estudios realizados en el área, le permitieron a Vygotski argumentar, como precisa Jarina (2016), la importancia de distinguir entre el carácter primario y secundario de los defectos en la estructura que se configura tomando como punto de partida una discapacidad, una lesión o alguna condición que afecte el desarrollo de los procesos psíquicos. Así, Jarina (2016) retomando a Vygotski (1989) señala que la fuente de los defectos primarios está directamente relacionada con las alteraciones del sistema nervioso central, con la base material de la discapacidad y su expresión en el plano físico, sensorial, etc. en tanto los defectos secundarios se derivan de los defectos primarios y son una expresión de la posición que el sujeto con una determinada condición, ocupa en el medio social.

En el contexto educativo, los denominados defectos secundarios, o los que pueden llegar a ser de un tercer orden, son los que en la actualidad han de servir como referentes para la identificación de las necesidades educativas de los escolares. Precisamente



es hacia su atención que deben estar orientados los esfuerzos desde el punto de vista preventivo y del trabajo psicopedagógico.

Teniendo plena conciencia de los desafíos que su concepción implicaba, Vygotski, (1989) escribió:

La relación del síntoma con la causa productora es inconmensurablemente compleja. Si antes suponíamos que algún defecto, por ejemplo, la sordera o el retraso mental, conducía directamente a la manifestación de todo el cuadro que conocemos y que caracteriza el desarrollo de un niño dado, ahora sabemos que los diferentes síntomas se encuentran en una relación diferente y extraordinariamente compleja con la causa fundamental (p. 244).

A pesar de ello, Vygotski (1989) insistió en la importancia que desde el punto de vista metodológico tiene la concepción acerca de la estructura del defecto, en cuyo planteamiento radica una de las claves para la investigación y el trabajo educativo en la educación especial y en la nueva etapa de la inclusión educativa, para la que resulta decisiva la atención efectiva de las necesidades educativas de todos los escolares, incluidas aquellas que puedan demandar la aplicación de medidas hasta cierto punto extraordinarias para su óptima satisfacción.

Para el diseño y aplicación de las medidas mencionadas resulta válido considerar el planteamiento en relación no sólo con la comprensión de la estructura del defecto, sino con la doble naturaleza del defecto mismo, que como escribió Vygotski (1989, p. 11) “no es sólo debilidad, sino también fuerza”. Consecuentemente, la propuesta vigotskiana no se queda atrapada en la contemplación del defecto, sino que más bien orienta su atención hacia las reservas y potencialidades que con la aparición del mismo se han de desencadenar para la activación de los posibles y complejos mecanismos de compensación.

En ese sentido y considerando los análisis y debates actuales en torno a las concepciones sobre las necesidades educativas especiales y la discapacidad, que en algunos casos van orientados a la sustitución de esos términos por “alumno con necesidades” y/o “alumno con dificultades para la formación” (De la Oliva, Tobón, Pérez y Romero, 2015), parece aconsejable sugerir, en la elaboración de estos u otros constructos, considerar con mayor énfasis la postura vygotskiana que hace referencia al defecto como fuerza, algo que todavía no logra ser reflejado con la claridad requerida en las propuestas que hoy se presentan.

Valoración del rendimiento académico

Denominado de distintas maneras, el rendimiento académico es un concepto complejo. Llamado también aprovechamiento académico o rendimiento escolar, entre otras, está generalmente asociado, de acuerdo con Navarro (2003), al nivel de conocimientos y ha-



bilidades que los estudiantes alcanzan en el dominio de los contenidos de una materia en comparación con lo previsto para la edad y el grado que están cursando.

Esta noción es la que fue identificada por Vygotski (2001) como rendimiento o aprovechamiento académico absoluto, un indicador del cumplimiento por los educandos de las exigencias contempladas en los programas escolares, es decir, del logro de los conocimientos y de las habilidades previstas en los objetivos de los programas escolares. De esta manera, el rendimiento académico absoluto permite valorar la situación de los alumnos con respecto a ese programa escolar y por esa misma vía se convierte en la fuente para la tradicional y polémica comparación entre los niños.

Sin embargo, como escribió Vygotski (2001, p. 149) al abordar el tema de la educación mixta, “la tarea de la escuela no consiste en medir a todos con el mismo rasero; por el contrario, uno de los objetivos de la estructuración del medio social escolar consiste en lograr la organización más compleja, diversa y flexible posible de sus elementos.”

Consiguientemente, y coincidiendo con la propuesta de Fariñas (2008, p. 17) “el concepto de aprovechamiento académico, entre otros igualmente importantes, requiere vertebrarse sobre nuevas bases”. Por eso, al abordar el tema del rendimiento académico también sería conveniente considerar el planteamiento de Vygotski (2001) en el que, a partir de la concepción de la zona de desarrollo próximo y su aplicación en relación con esta cuestión, se invita a los docentes a apreciar en los estudiantes no sólo y no tanto el denominado rendimiento académico absoluto sino, sobre todo, el rendimiento académico relativo, que revela cómo va avanzando cada alumno considerando su nivel de partida (diagnóstico inicial) y el curso del desarrollo de su actividad intelectual, contribuyendo de esa manera a una valoración más personalizada del rendimiento académico del estudiante.

En la práctica de la educación especial, los indicadores asociados al rendimiento académico relativo han sido frecuentemente tomados como criterios imprescindibles para valorar el progreso de los alumnos y la efectividad de las estrategias educativas diseñadas para cada caso, estableciendo de esa manera un punto de vista pedagógico de indiscutible valor humano y educativo, con amplias posibilidades para ser aplicado a fin de favorecer el cumplimiento de los propósitos de la inclusión educativa.

Concepción acerca de la zona de desarrollo próximo

En la cristalización de las posibilidades de aprendizaje de todos los seres humanos la ayuda de los otros, entre los que se incluyen las madres, los padres, los maestros, y sus coetáneos) juega un rol determinante y la posición de los estudiantes ante la misma se convierte en una importante fuente para la valoración de sus necesidades y posibilidades para nuevos aprendizajes.



Así, ante la necesidad de solucionar una tarea que no puede ser resuelta de modo independiente, los elementos esbozados con anterioridad se expresan con toda claridad, revelando el núcleo de la concepción vygotskiana de zona de desarrollo próximo (ZDP), que con sus diversas definiciones, análisis e implicaciones, se ha convertido en uno de los sellos de identidad de la teoría histórico-cultural. Del mismo modo, son múltiples las líneas de investigación y las propuestas de aplicaciones prácticas que se introducen en la realidad educativa inspiradas en esta concepción, aunque su potencial educativo todavía dista de ser aprovechado al máximo.

Al respecto, la defectología de Vygotski y la educación especial aportan interesantes aproximaciones y derivaciones de esta concepción cuya magnitud, como escribe Zchuravliova (2016) depende de:

- Las necesidades del niño
- Las potencialidades del escolar
- La preparación de los padres y de los maestros para prestar de manera oportuna la ayuda que sea requerida en favor del desarrollo del niño.

Esta postura acentúa la importancia del papel de padres y maestros en la ampliación o reducción de la magnitud de la ZDP, lo que resulta un elemento clave en relación con los esfuerzos que actualmente se despliegan para el cumplimiento de los objetivos de la inclusión educativa. En consecuencia con ello, Vygotski (2013) escribió:

El maestro no enseña al niño lo que éste sabe hacer por sí mismo, sino aquello que no sabe, pero que puede hacer si le enseñan y dirigen. El propio proceso de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del niño con los adultos y constituye un caso particular de interacción de formas ideales y efectivas que mencionamos antes como una de las leyes más generales del desarrollo social del niño (p. 270).

Resulta entonces evidente que la formación y desarrollo de la personalidad de los alumnos con necesidades educativas especiales en el entorno de la inclusión educativa, demanda una respuesta educativa que se ha de distinguir por su marcada intencionalidad, por la promoción de un aprendizaje cooperativo, por su nivel de especificidad, flexibilidad, constancia e intensidad.

La ayuda y la posición del sujeto ante la misma, en el marco de la ZDP, aportan valiosos elementos para el diagnóstico pedagógico y el establecimiento de estrategias que respondan a las exigencias de una enseñanza desarrolladora. Nuevamente, la educación especial puede ser utilizada como uno de los ámbitos preferentes para la constatación del valor de la ayuda y la revelación de todo su alcance, confirmando la validez de las tesis de Vygotski (1989, p. 204), quien retomando a Feuerbach precisó: “Lo que es ab-



solutamente imposible para uno, es posible para dos”. Y añadió: “lo que es imposible en el plano del desarrollo individual llega a ser posible en el plano del desarrollo social”.

Siguiendo lo señalado, el concepto de ZDP revela su naturaleza social y su carácter interactivo, mismo que propicia que las posibilidades del sujeto que intenta resolver una tarea en colaboración con otro se hagan más evidentes y alcancen un mayor nivel de realización en la medida en que la ayuda resulte más efectiva. Desde esta perspectiva, llama la atención el surgimiento y desarrollo en la teoría histórico cultural de conceptos tales como diagnóstico dinámico y respuesta a la intervención, que aunque todavía son poco conocidos, al parecer pueden constituirse como líneas de interés actual y perspectivo.

Lo explicado por Vygotski (2013) en relación con la zona de desarrollo próximo resulta clave para, sobre esa base, avanzar en el desarrollo e introducción de propuestas que permitan concretar su aplicación:

Aquello que hoy puede realizar en colaboración con el adulto y bajo su dirección, podrá realizarlo por sí mismo el día de mañana. Eso quiere decir que cuando esclarecemos las posibilidades del niño para realizar la prueba en colaboración, establecemos al mismo tiempo el área de sus funciones intelectuales en el proceso de maduración que darán sus frutos en el próximo estadio del desarrollo; de ese modo llegamos a precisar el nivel real de su desarrollo intelectual. Por tanto, al investigar lo que puede hacer el niño por sí mismo, investigamos el desarrollo del día anterior, pero cuando investigamos lo que puede hacer en colaboración, determinamos su desarrollo del mañana (p. 268).

En su análisis acerca de la ZDP, Bell (2001) pondera el papel de la igualdad como cimiento para lograr la real interacción entre los sujetos a partir del establecimiento de un criterio de paridad en las relaciones interpersonales en la Z.D.P., con el fin de lograr que todos los implicados perciban el beneficio de su participación en este intercambio y hagan de la reciprocidad un rasgo distintivo de la misma.

Por tanto, la igualdad ha de ser el soporte para la interacción en una zona generada por la diferencia, la que de acuerdo con Bell (2001, p. 105) se manifiesta en los siguientes aspectos:

- La diferencia entre el nivel de dificultad de los problemas que el niño puede afrontar de manera independiente y el de los que pudiera resolver con ayuda de los demás.
- La diferencia de experiencia y posibilidades en la solución de una tarea por dos o más personas.



- La diferencia de roles que, como consecuencia de lo anterior, asumen en una situación interactiva, las personas que buscan solución a la tarea y que permite identificarlos en relación con ésta, como expertos o novatos.
- El movimiento temporal de la Z.D.P. que permite diferenciar el desplazamiento del sujeto de la imposibilidad de solución de una tarea, aun con ayuda, lo que la ubica fuera de los límites de su Z.D.P., hacia su solución compartida, luego de modo independiente y finalmente en la posibilidad de guiar la interacción con otros para la solución de esta u otras tareas similares.
- El carácter diferenciado del desarrollo y de los resultados que se alcanzan en la Z.D.P.

El reconocimiento de la diferencia y el establecimiento y práctica de la igualdad se convierten justamente en dos de los principios fundamentales que deben ser considerados para el cumplimiento de los objetivos de la inclusión educativa, objeto para el que la concepción vygotskiana de Z.D.P. ofrece un amplio horizonte de posibilidades que es conveniente apresurarse en utilizar.

Inteligencias múltiples, emociones e inclusión educativa

Anteriormente, antes de la aparición y posterior desarrollo de la teoría de las inteligencias múltiples, en diversos entornos familiares, escolares y sociales se acumularon amplias evidencias empíricas que con el paso de los años se identificarían con la teoría formulada y desarrollada por Gardner (1983), cuya esencia, como precisan Suárez, Maiz y Meza “cuestiona las visiones tradicionales de la inteligencia porque se centran primordialmente en los aspectos cognitivos, descuidando el papel de la personalidad, las emociones y el entorno cultural en que se desarrollan los procesos mentales” (2010, p. 86).

El predominio de esas visiones tradicionales repercutió de manera negativa durante mucho tiempo en la educación especial, misma que por otro lado hacía cada vez más palpables las manifestaciones de la presencia y del desarrollo en los estudiantes de diversos tipos de inteligencia, desde la lingüística hasta la musical (Gardner, 1983), constatándose el elevado aporte de las mismas al desarrollo de su personalidad.

En ese sentido, la contribución de la defectología y de la educación especial resulta incuestionable, pues sus objetivos y aspiraciones educativas en muchas ocasiones no quedaron únicamente limitados a aspectos puramente cognitivos, académicos o a los resultados de determinado test psicológico, sino que plantearon nuevas propuestas y se proyectaron con mayor integralidad colocando, por ejemplo, el desarrollo emocional y su vínculo con el aprendizaje como uno de sus pilares fundamentales, aportando al



mismo tiempo, un valiosísimo material para el desarrollo del principio pedagógico de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. De todo esto se desprende, teniendo en cuenta los desafíos que la inclusión educativa deberá continuar superando, que lo que indica Campos (2010) resulte indispensable:

Considerar la filosofía de las Inteligencias Múltiples al esquematizar nuestro trabajo, al proponer diferentes aprendizajes o al programar las actividades que llevaremos a cabo en aula, permitirá que nuestros alumnos utilicen diferentes recursos (provenientes de sus múltiples inteligencias) para el aprendizaje y el desarrollo de capacidades (p. 7).

Así, es posible afirmar que del aprovechamiento de las potencialidades de las inteligencias múltiples en la diversidad del alumnado, de la disponibilidad de docentes comprometidos, emocionalmente inteligentes y dispuestos siempre a continuar formándose, capaces de generar y mantener, junto con sus alumnos, un clima de confianza, afecto, comprensión mutua y respeto, dependerá en gran medida la concreción de los objetivos de la inclusión educativa en el aula y más allá de sus paredes.

En ese contexto, a la inteligencia emocional le corresponde jugar un papel que aumenta en importancia, pues como claramente escribió Vygotski: “la emoción no es una herramienta menos importante que el pensamiento. La preocupación del maestro debe consistir no sólo en que sus alumnos piensen detenidamente y asimilen la geografía, sino también que la sientan” (2001, p. 184).

Sobre esa misma línea de pensamiento, Vygotski (2001) consideró que las emociones y las reacciones emocionales constituyen uno de los fundamentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, al respecto de lo cual alertó: “Antes que comunicar uno u otro conocimiento, el maestro debe provocar la correspondiente emoción del alumno y preocuparse de que esa emoción esté conectada al nuevo conocimiento” (Vygotski, 2001, p. 185).

Junto con su incuestionable rol en el aprendizaje de nuevos conocimientos, el desarrollo emocional es una premisa imprescindible para el logro de relaciones interpersonales que posibiliten la creación de un clima que, basado en el respeto, la igualdad y la solidaridad, sea capaz de favorecer la generación y la ampliación de escenarios en los que la inclusión educativa se convierta en una realidad que resulte beneficiosa para todos y todas.

Conclusiones

El estudio realizado ha permitido constatar el nexo vital existente entre L. S. Vygotski y la defectología, gestado y desarrollado en el contexto de la conformación de la teoría histórico-cultural del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Tal vez por ese motivo y como resultado de la unidad teórica y metodológica que sirvió de marco referencial a la



creación científica de Vygotski, resulte difícil valorar en toda su dimensión el alcance y las implicaciones de sus postulados sin el análisis de sus interrelaciones con su concepción defectológica, devenida poderosa herramienta para la demostración, argumentación y enriquecimiento de los principales presupuestos del enfoque vigotskiano.

La comprensión de esa premisa ha propiciado el análisis de algunos de los aportes de la defectología de Vygotski, resaltando la importancia de su consideración en el diseño y aplicación de un proceso educativo capaz de responder de manera exitosa a las necesidades y potencialidades presentes en la diversidad del alumnado para hacer realidad el cumplimiento de los objetivos de la inclusión educativa.

Dentro de los aportes que fueron objeto de análisis se destacan los relacionados con el carácter general de las leyes de la pedagogía, el establecimiento de la individualización y del enfoque diferenciado como principio general de la educación, la plasticidad y aprovechamiento de las potencialidades del cerebro, la estructura del defecto, su doble naturaleza y su relación con las necesidades educativas especiales, la valoración del rendimiento académico, la concepción acerca de la zona de desarrollo próximo y el referido a las inteligencias múltiples, las emociones y la inclusión educativa.

Evidentemente, estos no son los únicos aportes de la defectología a la inclusión educativa ni al desarrollo de la teoría pedagógica y psicológica general, pero en ellos y en su aplicación creativa a partir de las ideas de Vygotski y los otros autores consultados, la inclusión educativa con seguridad encontrará importantes puntos de referencia para guiar su labor y realizar una decisiva contribución a favor de una educación de calidad para todas y todos, una aspiración que la humanidad no debería seguir aplazando.



Referencias

- Addine, F., González, A.M. y Recarey, S. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En G. García (Comp.) *Compendio de Pedagogía*, pp. 80-101, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Bell, R. (2001). Concepciones y conceptos vigotskianos para una pedagogía de la diversidad. En R. Bell & I. Musibay (Coord.) *Pedagogía y Diversidad*, pp. 101-114, Casa Editorial Abril, La Habana, Cuba.
- Bell, R. y Delgado, Z. (2017). Apuntes críticos y algunas contribuciones de la Educación Especial a la inclusión educativa. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo. Generando productividad institucional*, vol. 5, núm. 1: 1-10.
- Cabeza, A. (2011). Individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Pedagogía Magna*, vol. 11, pp. 8-13. Recuperado de file:///C:/Users/coorpc1/Downloads/Dialnet-Individualizacion-DelProcesoDeEnsenanzaaprendizaje-3629091%20(2).pdf
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista Digital*, núm. 143, pp. 1-14. Recuperado de <http://www.dragodsm.com/pdf/dragodsm-neurociencias-educacion-y-desarrollo-06-2012.pdf>
- De la Barrera, M. L. & Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, vol. 10, núm. 4: 1-17. Recuperado de <http://www.ru.tic.unam.mx:8080/tic/bitstream/handle/123456789/1493/843.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez, A. K., & Romero, J. (2015). El proceso de inclusión social desde la socio formación: Análisis de concepciones sobre discapacidad y necesidades Educativas Especiales. *Paradigma*, vol. 36, núm. 2: 49-73.
- Дружинина, Л. А. (2004). Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения. Москва: Российская академия образования. (Druzhinina, L. A. (2004). El trabajo correctivo en el círculo infantil para niños con alteraciones de la visión). Recuperado de <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/60?locale-attribute=en>
- Fariñas, G. (2008). *Maestro. Para una didáctica del aprender a aprender*. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 7, núm. 2: 27-36. Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1705>



- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Basic Books, Nueva York.
- Grum, D. (2012). Concept of inclusion on the section of Vygotskian socio-cultural theory and neuropsychology. *Solsko Polje*, vol. 23, núms. 1-2: 111. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/8d29c0630bf26121a9d261203c0fb268/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1376343>
- Hernández-Muela, S., Mulas, F., & Mattos, L. (2004). Plasticidad neuronal funcional. *Rev. Neurol*, vol. 38, núm. 1: 58-68.
- Харина, Л. В. (2016). Л. С. Выготский—основоположник отечественной дефектологии. Молодой ученый, 27(1), 6-8. (Jarina, L. V. (2016). L. S. Vygotski-fundador de la defectología nacional).
- Хитрюк, В.В. (2009). *Основы дефектологии: учеб. Пособие / В.В. Хитрюк*. – Мн.: Изд-во Гревцова (Jitriuk, V.V. (2009). *Fundamentos de defectología*).
- Кайлер, П. (2012). «Культурно-историческая теория» и «культурно-историческая школа»: От мифа (обратно) к реальности. Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», 1, 34-46. (Keiler, P. (2012). La teoría histórico-cultural y la escuela histórico-cultural: del mito (de regreso) a la realidad. *Revista psicológica de la Universidad Internacional de la Naturaleza, la Sociedad y el Hombre* “Dubna”, 1, 34-46).
- López, M. (1997). La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación? *Educar*, 21, 7-17. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/view/20672>
- Лубовский Д. В. (2015). Специальная психология и педагогика в современной школе. *Психологическая наука и образование*. 20(3), с.79–87. doi: 10.17759/pse.2015200308 (Lubovsky, D.V. (2015). La psicología especial y la pedagogía en la escuela contemporánea). Recuperado de <http://psyjournals.ru/psyedu/2015/n3/lubovsky.shtml>
- Лучков, В. В., & Певзнер, М. С. (2011). Значение теории Л. С Выготского для психологии и дефектологии. *Дефектология*, (1), 3-14. (Luchkov, V.V. & Pevzner, M. S. (2011). Significado de la teoría de Vygotski para la psicología y la defectología). Recuperado de http://www.psy.msu.ru/science/luchkov/books/i_250-297.pdf
- Лурия, А. Р. (2001). Этапы пройденного пути. Москва: Издательство Московского университета (Luria, A. R. (2001). *Etapas del camino recorrido*. Editorial Universidad de Moscú, Moscú.



- Наумчик, В.М., Паздников, М. А. & Ступакевич, О. В. (2006). Педагогический словарь. Минск (Naumchik, V. M., Pazdnikov, M. A. & Stupakevich, O. V. (2006). Diccionario pedagógico).
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55110208/>
- Suárez, J., Maiz, F., & Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/658/65822264005/>
- Выгодская, Г.Л. & Лифанова, Т.М. (1996). Лев Семёнович Выготский Жизнь деятельность штрихи к портрету (Vigodskaya, G.L y Lifanova T.M. (1996). *Lev Semionovich Vigotski. Vida, obra. Rasgos para un retrato*. Editorial Academia, Moscú.
- Vygotski, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- ____ (1989). *Obras completas, Tomo V. Fundamentos de defectología*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- ____ (1995). *Obras escogidas, Tomo III*. Editorial aprendizaje/Visor, Madrid.
- ____ (2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Edición, prefacio y notas de Guillermo Blanck. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- ____ (2013). *Obras escogidas, Tomo IV*. Editorial Antonio Machado, Madrid.
- ____ (2013). *Obras escogidas, Tomo I*. Editorial Antonio Machado, Madrid.
- Запорожец, А. В. (1986). Роль элементов практики и речи в развитии мышления у детей (на материале глухонемых детей). Избр. психол. труды, 1, 231. (Zaparojets, A.V. (1986). El papel de los elementos de la práctica y del habla en el desarrollo del pensamiento en los niños (sobre la base del material de los niños sordomudos).
- Zchuravliova, I. V. (2016). К 120 – летию со дня рождения Л.С. Выготского (A 120 años del natalicio de Vygotski.) Conferencia debate desarrollada en la Universidad Estatal Pedagógica de Bielorus. Minsk. Recuperado de <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/Лекция-дискусия.pdf>



Atividade do lazer na formação do sujeito: uma análise das contradições do lazer de cunho educativo no Brasil

Maria Eliza Mattosinho Bernardes
Cristina Justino do Nascimento

Introdução

O presente artigo tem como finalidade apresentar algumas reflexões sobre uma pesquisa que analisou a influência do lazer de cunho educativo na formação dos sujeitos, visando a sua emancipação. Esta pesquisa foi realizada junto ao programa de pós-graduação Mudança Social e Participação Política da Universidade de São Paulo, Brasil, cujo estudo de campo foi realizado na forma de intervenção do lazer em uma unidade do SESC - Serviço Social do Comércio².

A problemática desta pesquisa surge de um movimento constante de questionamentos sobre a influência do lazer, no âmbito pessoal e profissional, entendido enquanto atividade geral humana, dialeticamente constituída em relação ao trabalho.

Tais questionamentos, próprios da sociedade brasileira apesar da possível generalização em outros contextos sociais, emergem da vida cotidiana e ascendem à possibilidade de compreender a realidade concreta, a partir da organização práxis no âmbito do lazer considerando: (a) a necessidade de (auto)desenvolvimento humano durante o tempo livre, como necessidade criada pelas condições causadas pelo trabalho alienado; (b) opções restritas de vivências do lazer que sejam promotoras de desenvolvimento humano; (c) a apropriação do lazer pela indústria cultural, visando majoritariamente o entretenimento sob a forma de mercadorias que, ultimamente, têm sido cada vez mais valorizadas e oferecidas a preços elevados, restringindo a fruição do lazer pelas classes sociais menos privilegiadas; (d) o impacto das teorias que embasam as práticas do lazer de forma hegemônica na contemporaneidade, como o funcionalismo francês, na formação dos sujeitos.

2. SESC - Serviço Social do Comércio é uma instituição privada, regulamentada pelo Estado para a promoção de arte, cultura, lazer, educação e saúde aos trabalhadores do setor do comércio, oferecendo opções também para a sociedade civil.



Diante deste contexto social caótico e contraditório, surgem algumas perguntas: qual é a influência do lazer na formação do sujeito? Com o lazer pode ser planejado de forma que possibilite a promoção de desenvolvimento humano integral? Por meio desses questionamentos que engendram os motivos e a necessidade para a realização desta pesquisa, a pergunta problema é: *quais são as possibilidades e os limites da atividade do lazer na formação do sujeito para a objetivação da emancipação humana?*

Portanto, questiona-se como o lazer, enquanto atividade humana, pode resgatar as condições necessárias para o desenvolvimento humano, uma vez que as mesmas foram degradadas, limitadas ou mutiladas ao longo do tempo a partir da exploração e opressão latentes e produzidas na lógica interna do modo de produção sob a égide do capital.

O pressuposto organizador da pesquisa é a concepção de que *atividade de lazer* (Oliveira, Bernardes, 2017), uma vez que devidamente organizada, pode possibilitar mediações no campo da cultura a despertarem a curiosidade dos participantes em busca do conhecimento e criarem um movimento emancipador dos próprios sujeitos. Sobre tudo, a pesquisa promove, por meio do estudo teórico e de campo, uma compreensão sobre as contradições presentes na unidade dialética entre possibilidades e limites da *atividade do lazer* na formação do sujeito.

Nessa perspectiva, organizamos uma intervenção do lazer por meio de um conjunto de ações orientadas para a busca de motivações não-genéricas a partir da mediação das ciência, arte, filosofia e política, visando a promoção da não-cotidianidade (Heller, 2008), com a intencionalidade de investigar o objeto proposto na pesquisa.

A seguir, apresentamos a concepção de unidade dialética entre trabalho e lazer,, a relação entre a política social e o lazer no Brasil, assim como a sua objetivação no Serviço Social do Comércio - SESC. Posteriormente, serão apresentados os resultados e a análise dos mesmos na pesquisa de campo realizada na forma de intervenção do lazer em uma das unidades do SESC - SP/Brasil.

Trabalho e Lazer: unidade dialética na formação do sujeito

A concepção de trabalho aqui referendada parte do pensamento marxista que considera a relação dialética entre homem e a natureza visando transformá-la de modo de satisfazer as suas próprias necessidades. Segundo Marx, este processo é chamado de trabalho, uma vez que trata-se de:

[...] processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural [...]. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele



e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 1985, Tomo I, p. 149).

Nesta mesma concepção, Engels trata o trabalho como a atividade central na formação do sujeito, considerando que o homem se constitui no processo de produção. Para o autor, o trabalho “[...] é a condição fundamental primeira de toda a vida humana [...]” (1974, p.171), uma vez que por meio da produção da sua vida material, o homem dialeticamente, transforma a natureza e a si próprio. Nesta concepção teleológico de trabalho, o homem atua intencionalmente sobre a natureza transformando-a, assim como e se auto transforma, pois “[...] ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (Marx; Engels, 2005, p. 44). O trabalho assume, portanto, a centralidade na constituição do ser humano, produzindo bens materiais e não-materiais.

Assumindo a centralidade da *atividade do trabalho* no processo histórico e cultural de constituição humana, identifica-se a *atividade do lazer*, enquanto unidade de contrários, como a atividade a ser realizada no tempo do não-trabalho, ou como é identificado pelas teorias do lazer - no tempo livre.

Na sociedade contemporânea, cuja estrutura social organiza-se a partir do sistema capitalista, um dos objetivos do trabalho é a produção da mais-valia para satisfazer as necessidades de quem tem o domínio dos meios de produção e da produção em si, visando o acúmulo do capital. A produção da mais-valia potencializa a alienação do trabalho e do trabalhador devido à exploração em favor da valorização do capital. Portanto, o objetivo da produção no capitalismo é a valorização do capital, da mais-valia, e não o desenvolvimento humano.

Nessa forma de organização social, o acesso à cultura, entendida como produção humana material e não material, é considerado de fundamental importância para o desenvolvimento humano, pois é por meio da mediação dessas “riquezas” de forma igualitária a todos que são criadas condições comuns para o desenvolvimento dos indivíduos. No caso de não ser possível acessar a cultura pelas relações sociais organizadas pelos processos educativos em geral e pelo lazer, o desenvolvimento das possibilidades genéricas humanas fica comprometido e submetido às mesmas condições fragmentadas do modo de produção: a valorização do capital.

Na condição fragmentada de produção humana e de acesso à cultura, as relações entre o tempo do trabalho e do não-trabalho visam as formas de sobrevivência, condicionada a promover: a) a desigualdade social, permitindo o acúmulo do capital intensificando a distância entre as classes sociais pautadas nas propriedade privada; b) a fragmentação



social com o estímulo da concorrência, da competição entre os trabalhadores, em busca de garantir os meios de sobrevivência, instigando a meritocracia e o individualismo. Heller (2008, 1991) considera o trabalho e o lazer integrados à vida social³ e a subdivide em duas esferas: a vida cotidiana⁴ e a vida não-cotidianas⁵. Para a autora, a formação básica dos indivíduos começa sempre na esfera da vida cotidiana por meio do acesso à cultura em geral, objetivada na linguagem e nos objetos. Esse processo de formação começa desde o nascimento e se estende por toda a vida, pois faz a imersão no universo cultural humano. A esfera não-cotidiana constitui-se por meio das objetivações humanas superiores, isto é, mais complexas, como as ciências, a filosofia, a arte, a moral e a política, composta por aquelas atividades voltadas para a reprodução da sociedade.

Na relação entre o homem e a sociedade, as vivências (Fariñas; Calejon, 2017), entendidas como unidades dinâmicas em relação ao tempo histórico, são a base das relações interpessoais de acesso à cultura e integram dialeticamente os aspectos cognitivo-afetivo, o externo-interno, o biológico-cultural, o interpessoal-pessoal na formação dos sujeitos. Neste sentido, é importante elucidar que as vivências são consideradas unidade intersubjetiva que emergem de situações sociais de desenvolvimento historicamente constituídas, base para o desenvolvimento humano. Portanto, pelas vivências criadas pelas atividades do trabalho e do lazer são constituídas as motivações não-genéricas mediadas pela cultura que visam ao desenvolvido dos indivíduos.

3 A vida social é identificada como a que faz parte de todos os homens ao afirmar que: “Ninguém consegue identificar-se com a atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais ‘insubstancial’ que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa absorva preponderantemente ” (Heller, 2008, p. 31).

4 De acordo com a autora, a vida cotidiana é de todo homem, ou seja, todos os sujeitos vivem o cotidiano, independente se o trabalho é intelectual e/ou manual. O ser humano vivencia a vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade e da sua personalidade. Por isso, segundo Heller (2008), na cotidianidade estão presentes os sentidos, as capacidades intelectuais, as habilidades manipulativas, sentimentos, paixões e ideologias, de forma que tenham conexões simultâneas, contudo, nem sempre na mesma intensidade. Neste sentido, cada sujeito já nasce inserido nas relações sociais que o integram à cotidianidade, pois “a vida cotidiana é a vida do indivíduo” (Heller, 2008, p. 34) e é ela que garante a existência do sujeito.

5 Na dialética entre a vida cotidiana e não-cotidiana, Heller (2008, p. 34) afirma que “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”. As ações cotidianas estão estritamente relacionadas às ações não-cotidianas enquanto unidade dialética, sendo que estas influenciam diretamente aquelas e vice-versa. Ao longo do desenvolvimento, os sujeitos se apropriam de elementos da cultura enquanto conjunto histórico da produção humana que integram as relações sociais na vida cotidiana e não-cotidiana. Esses elementos não são mediados na cotidianidade, mas por meio de ações intencionais que visam a emancipação dos sujeitos, pelo acesso à produção humana nas instâncias das ciências, artes, filosofia, política e moral, segundo (Heller, 2008).



A especificidade do termo lazer (cuja epistemologia da palavra deriva do latim “licere”, que significa “ser lícito, ser permitido” a partir do termo “loisir”) surge na França com a ideia de permissão, de ausência de obrigações, de censura e de regras. No entanto, Heller (2008) questiona tal concepção de liberdade que está intrínseca ao lazer a partir da concepção neoliberal emergente das relações sociais no sistema capitalista. A autora apresenta condições contraditórias entre a cotidianidade e a não-cotidianidade genéricas e considera que nem toda liberdade cotidiana corresponde ao “poder fazer o que quiser”, pois esta não coincidirá com a liberdade possível aos sujeitos entendidos como ser social, que está integrada à consciência social constituída historicamente nas relações sociais.

Segundo Heller (2008, p. 217), a liberdade de todos os sujeitos objetiva-se por meio da “revolução da alienação, a superação da discrepância entre o desenvolvimento do gênero humano e o do [homem] particular”. Segundo a autora, ao fundamentar-se no pensamento de Marx, “[...] a humanidade será livre quando todo homem particular puder participar conscientemente na realização da essência do gênero humano e realizar os valores genéricos em sua própria vida, em todos os aspectos desta” (Marx, apud Heller, 2008, p. 217).

É essa compreensão de liberdade que fundamenta nossa compreensão de *atividade do lazer* que visa o desenvolvimento humanista, em favor da formação da consciência social, de forma que o homem se volte à sua essência, e que as suas necessidades se (auto) direcionem para formação de um sujeito culto, criativo e ativo.

Entendemos que o lazer está presente em todas as fases da vida, da infância à terceira idade. Portanto, concebemos que no tempo livre se podem criar condições para a não-cotidianidade por meio da mediação da produção humana elaborada historicamente, objetivada na ciência, na filosofia, na política e na arte, conforme afirma Heller (2008), em busca da superação da cotidianidade e a favor do desenvolvimento humano. O lazer, enquanto prática social, não apresenta exigências quanto à forma, conteúdo e sistemática, por isso há a possibilidade de ser organizado de forma consciente e intencional visando a formação da subjetividade integral do sujeito, para que se torne um produtor culto, crítico e criativo para uma vida não-alienada.

A atividade do lazer é considerada por nós como o conjunto de ações e operações a ser realizado durante o tempo livre, ou do não-trabalho, em que cada sujeito pode se apropriar da cultura elaborada historicamente pelo conjunto dos homens, visando à emancipação humana. Nestas condições, na atividade do lazer devem ser vivenciadas situações que criem condições para acessar objetivações para si, que compõe a esfera da não-cotidianidade, a favor da superação da cotidianidade. Esta é a concepção teórica de atividade de lazer que fundamenta e embasa o planejamento e o desenvolvimento desta pesquisa.



Assim sendo, organizamos na pesquisa de campo uma intervenção de lazer cujas ações visavam a mediação da cultura na esfera da não-cotidianidade, conforme afirma Heller (2008), promovendo o acesso a elementos da filosofia, ciência, política e arte a fim de criar vivências que promovessem o desenvolvimento psíquico, visando a emancipação dos sujeitos.

Para tanto, foi efetivada a parceria com o SESC para viabilizar a intervenção do lazer de forma a garantir o número de participantes, os recursos e a infraestrutura necessários. A instituição oportunizou a realização da intervenção do lazer em uma de suas unidades na cidade de São Paulo, sendo esta identificada como o contexto institucional da pesquisa. A seguir, apresentamos uma breve caracterização histórica para compreender os limites e possibilidades concretas da instituição.

SESC – Serviço Social do Comércio: fundamentos teóricos e espaço de pesquisa

O SESC – Serviço Social do Comércio - é uma instituição privada, regulamentada pelo Estado, sujeita à fiscalização pelo Poder Público por meio do Tribunal de Contas da União (TCU), com o apoio da Controladoria Geral da União (CGU). O SESC foi instituído no dia 1º de maio de 1945 por meio da Carta da Paz Social (SESC, 2012), a qual é resultado de um movimento que se inicia na Revolução de 30 no Brasil e visava atender à necessidade social entre os trabalhadores e os empresários do comércio. Ao longo do tempo, esta instituição consolidou-se como uma das instituições principais promotoras de arte, cultura, saúde, educação e lazer nas condições elaboradas pelo sistema capitalista no Brasil. O SESC é financiado pelo comércio, o que justifica o fato da gestão da instituição ser orientada e organizada para oferecer uma programação e serviços para atender aos comerciários. Apesar de oferecer uma porcentagem de projetos e ações para outros setores da sociedade, o SESC não tem condições estruturais para atender a todos da sociedade civil. No entanto, entre o universo de opções de equipamentos culturais no Brasil, o SESC se destaca por ter se tornado referência internacional no campo do lazer, por oferecer diferentes tipos de programas, ações educativas e artísticas de alta qualidade para a fruição no tempo livre.

Os fundamentos teóricos que subsidiam as ações na instituição, desde a década de 70, vinculam-se à teoria de Dumazedier cujos conteúdos culturais do lazer são classificados como físico-esportivos, sociais, artísticos, manuais, intelectuais e o turístico, posteriormente acrescentado por Camargo (1986). A raiz ideológica desta teoria é o funcionalismo francês, que fragmenta as funções do lazer, promovendo o distanciamento da concepção de integralidade nas relações sociais promotoras do desenvolvimento.

As categorias genéricas do lazer propostas por Dumazedier (1979) são os 3 Ds: *descanso*, *divertimento* e *desenvolvimento*. Tais categorias, quando analisadas a partir das



contradições internas em si, nos levam a problematizá-las a partir da concepção de unidade dialética entre o trabalho e o lazer enquanto atividades instituídas na vida cotidiana. Assim, o descanso pode ser compreendido como forma necessária para recarregar as energias visando a produção; o divertimento como alternativa para minimizar os problemas e as dificuldades enfrentadas na reprodução da vida cotidiana; o desenvolvimento como síntese do acesso à cultura em si, sem preocupações objetivas visando a transformação para si.

Em virtude das contradições internas à estrutura e aos fundamentos organizadores do lazer no SESC, identificamos a necessidade de analisar as possibilidades e os limites da intervenção do lazer no SESC criar condições promotoras para a emancipação humana.

O Movimento de Pesquisa e a Intervenção do Lazer

A intervenção do lazer foi realizada na cidade de São Paulo, em uma das unidades do SESC. São Paulo é uma cidade metropolitana que apresenta uma diversa e ampla rede de equipamentos culturais para a fruição no lazer. A intervenção do lazer foi realizada como parte integrante do *Programa de Férias 2016* promovido pela instituição, cuja temática era Jogos Olímpicos, devido à conjuntura histórica do Brasil em sediar o evento no ano em que a pesquisa foi realizada.

A organização das ações na intervenção do lazer em análise, foi planejada pela pesquisadora considerando os seguintes pressupostos do enfoque histórico-cultural: a) a concepção de atividade na constituição dos sujeitos (Marx; Engels, 2005); b) a apropriação da cultura elaborada historicamente objetivando-se no desenvolvimento humano (Vygotski, 2000); c) a necessidade de superação do trabalho abstrato e o seu desdobramentos alienante e alienado na vida cotidiana (Heller, 2008); d) desenvolvimento da consciência por meio da organização intencional e sistematizada dos processos educativos visando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Bernardes, 2012).

Os princípios que norteiam esta pesquisa são: (1) o modo de ação pelo lazer de cunho educativo objetiva-se de forma lúdica, visando despertar novas necessidades para que os participantes da intervenção entrem em atividade, de tal forma que possam criar mudanças na relação com a realidade; (2) a organização da intervenção do lazer deve ser sistematizada visando promover o desenvolvimento humano, considerando: a ludicidade, as relações interpessoais, a colaboração, o intercâmbio, o respeito, a criatividade, a solução de problemas e a reflexão sobre a realidade concreta, como elementos que possibilitem um movimento a favor a emancipação humana; (3) a atividade do lazer deve criar novos motivos para que os participantes desejem realizar ações de estudo, que possam vir a promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.



A intervenção do lazer foi aplicada em dois ciclos. O primeiro ciclo ocorreu na semana de 12 a 15 de janeiro como projeto-piloto; o segundo ciclo ocorreu na semana de 19 a 22 de janeiro como projeto-efetivo. As oficinas na primeira semana foram realizadas com as equipes vermelha e verde, porém apenas para identificar e analisar a viabilidade das ações de lazer para a execução do projeto-efetivo. Na segunda semana ocorreu a execução do projeto-efetivo com as equipes amarela e azul. Todas as equipes eram compostas por uma média de 25 crianças, em cada uma delas.

Para viabilizar a análise das ações na pesquisa de campo, todas as oficinas na intervenção do lazer foram filmadas e fotografadas, foi feito um diário de bordo com anotações e observações do dia, todos os materiais confeccionados pelas crianças foram guardados para documentação do processo, foi feita a transcrição das reflexões e diálogos com as crianças realizados durante a intervenção e registros de diálogos realizados com os monitores em reuniões de análise da intervenção do lazer.

A unidade de contrários que permeia a análise dos dados é evidenciada pelas contradições presentes entre as possibilidades e limites das condições concretas que possibilitaram a realização da pesquisa de campo. Trata-se da concretude e da dialética presente na pesquisa de campo que integra os três eixos de análise: (1) o movimento entre pesquisadora e SESC; (2) o movimento entre pesquisadora e corpo técnico; (3) o movimento entre pesquisadora e participantes.

Os três eixos de análise foram identificados a partir dos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético que identificam a dialética entre as categorias geral, particular e singular (Oliveira, 2005). O movimento de análise dos dados emergentes da intervenção do lazer dá-se por meio da análise do seu objeto constituído historicamente, de forma a compreender a totalidade do processo e seu desenvolvimento por meio da crítica e autocrítica. A concepção de totalidade do objeto de estudo vincula-se à realidade concreta objetivada por meio de diversos elementos integrados entre si enquanto unidade, apesar de individualmente apresentarem as suas particularidades. Enquanto síntese da intervenção do lazer no Programa de Férias no SESC, segue o quadro que apresenta os dados que emergiram no movimento do real, de acordo com os eixos apresentados:



Eixos	Possibilidades	Limites
	<p>A oportunidade desta intervenção ser realizada dentro do Programa de Férias, garantindo as condições concretas necessárias para a execução da pesquisa, como: a) trabalho de divulgação do projeto para que houvesse a quantidade de participantes necessária; b) gestão da inscrição de todos os participantes de forma que pudessem controlar a ficha de autorização de imagem; c) equipe de apoio com 4 profissionais que pudessem acompanhar durante as 2 semanas de execução do projeto; d) oferecer equipamentos de som e alguns recursos materiais que foram fundamentais no processo.</p>	<p>A fragmentação das ações no Programa de Férias como expressão da influência do funcionalismo francês (Dumazedier, 1980), utilizada pelo SESC.</p>
<p>A relação entre pesquisadora e corpo técnico (2)</p>	<p>(a) Antes da execução do Programa de Férias, houve uma reunião com o corpo técnico, composto pelos educadores, identificando a possibilidade de uma apresentação breve do projeto e das ações que seriam desenvolvidas.</p> <p>(b) A possibilidade de intervenção do corpo técnico foi identificada pela pesquisadora pela comunicação em busca de complementar as informações fornecidas ao longo das oficinas, como: as regras da instituição, sobre os combinados estabelecidos entre o grupo, algumas contribuições durante as ações e as chamadas de atenção.</p>	<p>(a) Neste momento, identifica-se um limite na ação da pesquisadora pela falta de consciência quanto à necessidade de se estabelecer o conjunto de ações e operações de forma coletiva entre o corpo técnico, fato que atribuiria sentido e significado a participação dos monitores na intervenção do lazer.</p> <p>(b) Como limite a inviabilidade de fazer uma formação específica no referencial teórico da pesquisa para corpo técnico do SESC: primeiramente porque tal formação exige um tempo considerável, que seria infactível de ser disponibilizado durante o tempo de trabalho dos profissionais, posto que as outras demandas da instituição seriam impactadas; outro aspecto refere-se ao tempo exigido no processo da pesquisa e de formação da pesquisadora para que se tornasse possível o desenvolvimento da formação.</p>



Eixos	Possibilidades	Limites
	<p>(c) Enquanto possibilidade, o corpo técnico contribuiu no processo de reflexão sobre as ações desenvolvidas ao final do projeto-piloto; eles compartilharam com a pesquisadora as suas impressões sobre as ações desenvolvidas, trazendo informações importantes para a busca da superação do projeto-piloto para o projeto efetivo.</p>	<p>(c) o corpo técnico costumava chegar ao trabalho no horário do início das ações do Programa, por isso foi possível apenas uma conversa com os monitores por apenas 5 minutos, quando foram feitas algumas considerações sobre a importância de evitarem o estímulo à competitividade durante as oficinas, sendo tal fato um limite na viabilidade da intervenção do lazer. Porém, não houve tempo suficiente para explicar o motivo e como as tais considerações seriam implicadas no desenvolvimento da intervenção do lazer.</p>
<p>A relação entre pesquisadora e participantes (3)</p>	<p>1ª Oficina: Caça ao Tesouro (Filosofia) Possibilidades: estímulo das relações interpessoais; a ludicidade; comunicação horizontal; contação de histórias e o uso da imaginação</p> <p>2ª Oficina: Experimento Científico (Ciência) Possibilidades: relações interpessoais, a reflexão coletiva, o uso da imaginação, criatividade, a busca de soluções por meio da reflexão da realidade concreta, a colaboração e o intercâmbio.</p>	<p>1ª Oficina: Caça ao Tesouro (Filosofia) Limites: - Competitividade e Intuição 2ª Oficina: Experimento Científico (Ciência) Limites: Individualismo e a competitividade presente entre os participantes 3ª Oficina: Painel e Maquete (Política) Limites: - Intuição da pesquisadora sobre as emoções e afeto. - Conflitos entre os participantes para chegar em consenso.</p>



Eixos	Possibilidades	Limites
	<p>3ª Oficina: Painei e Maquete (Política) Possibilidades: a reflexão coletiva dos problemas da realidade, a colaboração e intercâmbio, o uso da imaginação e do diálogo de forma a chegar em um consenso coletivo para a criação do painei.</p> <p>Para o desenvolvimento do painei, considera-se que “Todo sentimento, toda a emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens que concordam com ela, como se a emoção pudesse escolher impressões, ideias, imagens congruentes com o estado de espírito que nos dominasse nesse instante” (Vygotski, 2009, p.20).</p> <p>O processo de desenvolvimento da maquete que deve ser ressaltado, pois segundo Vygotski (2009, p.24): Os elementos que entram na sua composição são tomados pelo homem da realidade, e no interior deste, no seu pensamento, sofreram uma reelaboração completa, tornando-se um produto da sua imaginação. Por fim, materializando-se, voltaram à realidade, mas trazendo já consigo uma força activa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, completando-se assim o círculo da atividade criadora da imaginação humana.</p>	
	<p>4ª Oficina: Obra de Arte (Arte) Possibilidades, para além do produto, foi o processo de criação em si, que exige o uso da imaginação e a reflexão a favor de uma intencionalidade, para que não seja uma arte em si, mas que busque uma reflexão para mudanças.</p> <p>Esta ação se fundamenta pela ideia que “As obras de arte podem exercer uma tão forte influência sobre a consciência social graças à sua lógica interna” (Vygotski, 2009, p.27).</p>	<p>4ª Oficina: Obra de Arte (Arte) Limites se restringem pelos materiais oferecidos que influenciam nas condições possíveis de criação.</p>



Considerações sobre o Movimento do Real

Entendemos que a consciência dos sujeitos sobre as contradições presentes na realidade concreta podem gerar um movimento de ações em busca de sua superação e transformação. Nesta pesquisa, por meio da unidade de contrários entre as possibilidades e os limites que emergiram das ações na intervenção do lazer, buscamos identificar as contradições emergentes no movimento do real e identificar novas ações necessárias para a superação das condições concretas que integram a atividade do lazer a favor do processo de sua transformação.

Evidenciamos na análise dos resultados nos três eixos norteadores da pesquisa que a fragmentação das ações e a alienação que emergem das relações sociais afetam diretamente no planejamento e execução das ações educativas no lazer e, consequentemente, na formação dos sujeitos.

Concluimos que a elaboração de uma intervenção do lazer que vise a subjetividade integral do sujeito deve ser pensada na compreensão de totalidade, do conjunto de elementos que compõem a realidade concreta de forma integrada, enquanto unidade. Tal posicionamento é decorrente da análise realizada durante a intervenção do lazer, quando se evidencia que as outras esferas da vida (trabalho, estudo, etc.) impactam diretamente no lazer. Da mesma forma, as ações nas atividades das quais os sujeitos participam, dialeticamente, impactam umas sobre as outras, por isso devem estar organizadas e sistematizadas para alcançar uma determinada finalidade. No entanto, é possível verificar que há uma conexão entre as ações nas atividades humanas de forma integrada, por isso todas essas devem estar vinculadas ao mesmo objetivo, para que haja a possibilidade de alcançar a formação integral do sujeito, de forma mais plena possível.

Consideramos, portanto, que o lazer deve ser pensado dialeticamente ao trabalho e ao estudo, de forma que as condições presentes nestas atividades promovam a superação (ainda que parcial) da alienação expressa na fragmentação das ações, na competitividade, no individualismo, enquanto manifestações da lógica que organiza a sociedade contemporânea. Essas condições apresentadas impactam diretamente no desenvolvimento humano, impedindo que haja a subjetividade integral necessária para a formação dos sujeitos.

Identificamos que no planejamento das intervenções de lazer deve haver uma preocupação com a elaboração das ações em sua forma, conteúdo, significados, sentidos, motivos e finalidade, de modo que haja a valorização e participação de todos os sujeitos envolvidos no planejamento e na execução das ações, visando cooperação, colaboração, intercâmbio, respeito e empatia. Sobretudo, o planejamento das ações do lazer deve visar a criação de motivos eficazes e de condições emocionalmente favo-



ráveis para que se objetive em experiências prazerosas, estimulando os sujeitos a entrarem em atividade. Para que a organização das ações do lazer se objetive em formas mais efetivas, é necessário ter a consciência e considerar a complexificação da vivência como a unidade interfuncional básica na constituição dos sujeitos.

Diante de condições de exploração e de opressão que estão intrínsecas nas relações sociais como produtos do modo atual de produção, nos momentos de tempo livre é necessário criar condições que visem o desenvolvimento humano, buscando resgatar aquelas condições que foram degradadas, limitadas ou amputadas ao longo do tempo.

Consideramos que está na lógica interna da atividade do lazer o movimento de objetivação e subjetivação que compõem a formação do sujeito. Por isso, é necessário haver um planejamento das ações na atividade do lazer que se preocupe com a formação de pessoas para que possam agir no presente e projetar o futuro. Trata-se de criar vivências que possibilitem a preparação do presente para a construção do futuro.

As vivências promovidas pelo lazer podem trazer condições que possibilitem a apropriação e reprodução de situações (re)inventadas, possibilitando um movimento de transformação da realidade interna e externa ao homem. Entretanto, não é qualquer intervenção do lazer que gera tal transformação, mas apenas aquelas devidamente organizadas e que visem a emancipação humana.

Consideramos que maioria das teorias de recreação e do lazer apresentam a perspectiva insuficientes para compreender as condições necessárias para a promoção do desenvolvimento humano. Tais teorias geralmente embasam-se em percepções aparentes e imediatas (a-históricas) da realidade concreta e influenciam na formação da sociedade e na organização de instituições que promovem as ações do lazer na sociedade. Expressão desse modo de pensar é a influência do funcionalismo francês que impacta, até os dias de hoje, na formação dos profissionais do lazer, e fundamenta projetos e ações de instituições, como no caso do SESC.

Por isso, quando se visa a formação do profissional que organiza ações de lazer que visem a emancipação humana, é necessário criar condições para a superação das condições formativas hegemônicas, uma vez que o desenvolvimento humano objetiva-se a partir da mediação e apropriação da cultura elaborada historicamente. A realização de cursos de formação ampliada que contemple o enfoque histórico-cultural aos profissionais na área do lazer é uma necessidade, principalmente quando se visa formação da consciência para a formação da subjetividade integral do sujeito em busca de uma vida não-alienada.



Caso a organização da intervenção do lazer não seja a expressão da práxis transformadora os participantes podem ficar alheios ao significado das ações do lazer promotoras do desenvolvimento humano, não atribuindo sentido a tais ações e impactando de forma fragmentada na formação dos participantes.

Sobretudo, consideramos que as ações na atividade do lazer não devem ser pontuais como foi na intervenção do lazer executada nesta pesquisa. As ações do lazer que visem o desenvolvimento humano devem ser planejadas de forma longitudinal para que haja um resultado mais efetivo, pois o tempo é essencial para que possa haver a apropriação da cultura de forma crítica e promova o desenvolvimento da subjetividade integral. No caso do SESC, há diversos projetos que são longitudinais, como o Projeto Curumim atende crianças (de 7 a 12 anos), o Juventudes (de 13 a 19 anos), Trabalho Social com o Idoso (acima de 60 anos) que se organizam visando o desenvolvimento dos participantes.

Importante ressaltar que o lazer é uma atividade que está presente em todos os períodos da vida e, nesta perspectiva, o lazer se torna fundamental como possibilidade de compor com a educação formal de forma ampla, criando novas possibilidades para a superação das ações na vida cotidiana.

Consideramos que a superação da realidade caótica, em busca de transformação social, deve ser pensada na organização e na sistematização de ações educativas, de forma dialética, objetivadas no lazer-trabalho-estudo como unidade integrada de atividades humanas visando à emancipação humana.

As condições da realidade concreta, engendradas pelo trabalho alienado, impactam na constituição do sujeito ao longo de sua vida. Tal fato se exemplifica no período após a educação formal, quando há a possibilidade de os sujeitos seguirem até o fim da vida, apropriando-se de uma cultura alienante e alienada. Por isso, vide a importância do lazer em estar integrado à educação e às outras atividades humanas nas esferas da vida cotidiana e não-cotidiana para que haja possibilidades de promoção do desenvolvimento cultural dos sujeitos, em busca de uma vida não alienada.

Constata-se, por meio das políticas educacionais atuais no Brasil, a não-obrigatoriedade das áreas do conhecimento artes, filosofia e sociologia na educação básica. Tal fato nos leva a resgatar o que já foi analisado por Heller (2008) sobre as necessidades para a superação das objetivações em si, como próprias da vida cotidiana, expressão da alienação instituída historicamente na sociedade de classes.

Nos posicionamos a favor de uma forma de organização de ações do lazer que possam criar vivências que resgatem as áreas do conhecimento (ciência, arte, política e filosofia)



que visem objetivações para si, mediadas na esfera da vida não-cotidiana. O lazer, na sua forma mais genérica, não apresenta exigências enquanto políticas instituídas, ou leis, e tampouco há imposições quanto a sua forma, conteúdo e sistemática.

Assumimos a posição de que o lazer, enquanto atividade geral humana, deve ser organizado de forma a oferecer ações em espaços integrados que compõem a cidade, integrando a escola, os equipamentos culturais e os espaços urbanos. As condições educativas no lazer, na nossa concepção, devem perpassar as ações que são oferecidas pela escola, relacionadas de forma dialética aos equipamentos culturais (museus, teatros, centros culturais, clubes, entre outras instituições) e aos espaços urbanos (parques, praças, áreas de convivência, ruas, etc.), que sejam organizados e sistematizados de forma que visem o desenvolvimento cultural de todos.

Nesta perspectiva, é importante a existência de políticas públicas que incentivem e viabilizem os processos educativos na sua forma mais ampla e integrada para a sociedade. Porém, como as políticas públicas no contexto atual brasileiro estão alinhadas à finalidade do sistema político-econômico vigente que buscam o acúmulo do capital e a manutenção do status quo, é necessário um movimento de luta em busca das condições ideais para que o desenvolvimento humano não seja comprometido. Um movimento de luta que vise inverter a finalidade do sistema, deixando de ser o lucro e passando a visar o desenvolvimento humano.

Defendemos a tese de que há a necessidade de um movimento em busca da unidade lazer-trabalho-estudo, para que se objetive a formação da subjetividade integral dos sujeitos. Contudo, é importante compreender a unidade lazer-trabalho-estudo como uma expressão genérica da vida concreta. No entanto, a vida concreta pode ser composta por outras atividades humanas, as quais estarão no âmbito particular e singular dos sujeitos.

Nestas condições, todas as atividades humanas presentes na vida concreta dos sujeitos devem estar relacionadas de forma dialética, formando a unidade integral (lazer-trabalho-estudo-outras) para que a atividade de lazer vise à formação plena dos sujeitos em favor da emancipação humana.



Referências

- Bernardes, M. E. M. (2012). *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. Curitiba: Editora CRV.
- Dumazedier, J. (1979). *Sociologia empírica do lazer*. Tradução: Silvia Mazza E J. Guinsburg. São Paulo: perspectiva: SESC.
- ____ (1980). *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: SESC.
- Fariñas, G. y Calejon, L. (2017). Vivência, situação social do desenvolvimento e práxis. In: Bernardes, M. E. y Beaton, G. (Org.). *Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano*. São Paulo: EACH USP, p.123-141.
- Heller, A. (2008). *Cotidiano e história*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- ____ (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Marx, K. y Engels, F. (2005). *A ideologia alemã: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista*. Tradução: Frank Muller. 3 ed. São Paulo: Martin Claret.
- Oliveira, S. de; Bernardes, M. E. (2017). O trabalho e o lazer como unidade dialética no processo de humanização. In: Bernardes, M. E. y Beaton, G. (Org.). *Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano*. São Paulo: EACH USP, p. 45-84.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In: Abrantes, A. et al. *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, cap. 2, p. 25- 51.
- Vygotski, L.S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- ____ (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Relógio D' água Editores.
- ____ (2001). *Obras escogidas. Volumes 2*: Madrid: Machado Libros.
- ____ (1999). *Teoria e método em psicologia*. Tradução: Claudia Berliner. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.



Práctica docente: “Mi Contacto en Asia”

Gerardo Antonio Díaz Jiménez

Introducción

Las presentes páginas constituyen la segunda parte del trabajo realizado en el seminario conducido por la Dra. Gloria A. Fariñas sobre el enfoque histórico-culturalista en la Universidad de la Salle Bajío ubicada en la ciudad de Guanajuato, México. (Díaz, 2017). En la primera parte se ha mostrado como hipótesis que los procesos que L. S. Vygotski presenta para comprender el desarrollo del pensamiento y del lenguaje en el sujeto se pueden aplicar de manera análoga a los procesos interculturales entre personas o grupos. En esta segunda parte, se presenta el reporte de una práctica docente que se llevó a cabo en el semestre Agosto-Diciembre 2017 en la mencionada Universidad y que consta, a su vez, de cuatro partes: En primer lugar se hace una breve descripción del contexto universitario en donde se realizó y de la experiencia educativa en sus términos generales. En un segundo momento y sobre la base de los fundamentos teóricos, se presenta la Base Orientadora de la Acción (BOA) Galperin (1959) que guio la actividad y el desarrollo de la misma incluyendo los detalles que los alumnos utilizaron para acompañar el proceso. En tercer lugar y de manera sintética, se incluyen resultados cualitativos de apreciación y cuantitativos, expresados por los mismos alumnos/as que participaron en esta actividad. Por último, se concluirá con algunas notas que nos permitirán también una conexión con la parte de investigación que concluirá los trabajos de este taller.

1. Descripción de la experiencia educativa

En el ámbito de la materia “Pensamiento y Cultura Asiáticos” que se imparte en el primer semestre de la carrera de Lenguas Modernas e Interculturalidad en la Universidad de la Salle Bajío (México), se asignó a los alumnos/as una actividad denominada “Mi Contacto en Asia” en la que se pedía a los estudiantes entrar en contacto (personal o a través de las redes sociales) con una persona originaria del continente asiático y que preferentemente viviera ordinariamente en dicho continente. La actividad en sí misma resultó un reto para los estudiantes en varios niveles:

- a) En primer lugar fue ya un desafío entrar en las redes sociales e intentar contactar con una persona que habla otro idioma, vive en otro país y que es totalmente desconocida. Se advirtió a los estudiantes (todos mayores de 18 años) que mantuvieran sus distancias y que limitaran sus intervenciones al ámbito académico que originó el contacto.



- b) Una vez superadas las dificultades iniciales, los 30 estudiantes del grupo de Lenguas Modernas e Interculturalidad 101 realizaron la actividad de acuerdo a las indicaciones dadas en la BOA que se denominó: *Proceso para llevar a cabo la actividad: 'Mi Contacto en Asia'* y 29 de los 30 alumnos entregaron su reporte personal escrito.
- c) La actividad concluyó con un momento en el que los estudiantes compartieron en pequeños grupos los resultados de la misma, entregaron un reporte por escrito con sus reflexiones personales con la finalidad de corroborar a nivel cuantitativo sus percepciones y se aplicó un cuestionario que permitió verificar la pertinencia de la BOA seguida, además de revisar la conveniencia de realizar un diálogo intercultural sobre criterios pre-definidos.

2. La base orientadora de la acción

Como se mencionó anteriormente, se utilizó una BOA de nivel III (Galperin, 1959) de acuerdo al esquema presentado en el taller de la perspectiva histórico culturalista (Díaz, 2017), con las excepciones que se ponen en evidencia y que corresponden al nivel II también presentado por Galperin:

Tabla 1: BOA de nivel III y II

<ul style="list-style-type: none"> • <i>El sujeto construye una imagen orientadora completa individualmente (en este caso el docente proporcionó el Mapa de la Cultura al grupo y corresponde al nivel II)</i> • <i>Se le enseña al sujeto a diferenciar los puntos de apoyo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Se forma un análisis general que sirve de referencia</i> • <i>Se aplica a una tarea particular</i> • <i>La formación de la acción especial a través de la ejecución de esta tarea particular</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Se diferencia el proceso y el resultado del aprendizaje</i> • <i>Ejecución correcta</i> • <i>Abre diferentes perspectivas</i> • <i>Abre una posibilidad real de formación</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Independiente, general y completa (no es totalmente independiente por las ayudas que el maestro ya proporciona elaboradas).</i>
--	---	---	--



2.1 De la materialización a la abstracción

2.1.1 *Plano material:*

- Conocimientos básicos: existen diferentes países con diferentes culturas; el ser humano nace sin cultura y ésta se desarrolla en primer lugar por la interacción con otras personas (interpsíquico) y sólo en un segundo momento a nivel interno (intrapíquico). Se considera material en cuanto su adquisición no requiere de ningún proceso interno para ser aprendido por una persona, a diferencia de la reflexión que se hace sobre la cultura.
- Percatarse que en el propio país de origen (México) existen diferencias culturales muy importantes.
- Tener presente el concepto de “cultura” como producto específicamente humano que se desarrolla de manera diferente en las varias regiones culturales, niveles sociales, religiones, lenguas, ambiente físico, y demás.
- Investigación sobre situaciones históricas que hayan involucrado encuentros y/o conflictos entre culturas diferentes.
- *Control: Elaboración de lista de países de donde surgirá “mi contacto”; definición de cultura; percepción de la importancia de un diálogo intercultural “positivo”.*

2.1.2 *Acciones preparatorias:*

- Elegir un país sobre el que se quiere profundizar.
- Buscar un contacto en dicho país.
- Crear un ambiente de confianza para el diálogo: mostrar interés en el conocimiento de la lengua del interlocutor al preguntar sobre saludos, expresiones de agradecimiento, para disculparse, etc.
- Proponer temas específicos de diálogo: aspiraciones de un joven, oportunidades relacionadas con el género, la edad; paso de la infancia a la edad adulta; cuidado del entorno; creencias religiosas
- Expresar el deseo de pasar a un nivel de diálogo serio relacionado con el ámbito académico.
- Expresar el deseo de que este diálogo intercultural sea respetuoso sin pretensiones de poseer la verdad, al menos por parte del alumno.
- *Control: verificación de la búsqueda de un contacto y de los temas específicos de diálogo apenas mencionados.*

2.1.3 *Interiorización-exterioización:*

- El alumno define con claridad los temas del diálogo mencionados desde la perspectiva de la cultura propia.
- Investigación para superar el nivel de “percepciones personales” y llegar al de conocimientos organizados con base en autores reconocidos.



- Estudio de puntos específicos de la cultura del interlocutor para establecer puntos de contacto.
- Presentación por parte del docente del hecho que la cultura no se elige sino que aun cuando las maneras de pensar, de hablar y comportarse son anteriores al individuo, lo condicionan a lo largo de su vida.
- Presentación por parte del docente de los cuatro elementos del mapa de la cultura: concepto de sí mismo, concepto del otro, concepto del mundo y concepto del ser trascendente para que el diálogo se convierta en formal.
- Presentación por parte del docente de los elementos básicos que Vygotski propone para entender “el habla del otro”, particularmente los conceptos de sentido y significado.
- *Control: inclusión de los elementos encontrados en el diálogo en el mapa de la cultura sobre los indicadores que ahí se presentan.*

2.1.4 Palabras:

- Expresión oral y escrita de los elementos encontrados con base en los esquemas culturales propios.
- Descubrimiento de que el lenguaje tiene importancia cuando se refiere a culturas diferentes y que exigen actitudes específicas de respeto, como es evitar vocablos como “raro”, “curioso” y utilizar en cambio conceptos como “diferente”, “peculiar”, “singular”.
- Como aporte complementario, se pueden establecer puntos de semejanza y diferencia entre las culturas sobre tres aspectos esenciales: lo biológico, lo cultural y lo ambiental.
- Entrega de los resultados de la actividad por escrito y presentación oral de la actividad a los compañeros del grupo.
- Descubrimiento de que el significado (fuera de mí) y el sentido (en el interior de las personas) se convierten en elementos esenciales para entender los procesos de diálogo intercultural y que estos dos elementos son clave para cualquier proceso de diálogo entre personas de culturas diferentes.
- Argumentación frente a los compañeros tanto de la misma como de otras carreras de elementos que fundamenten el diálogo intercultural sobre criterios que se consideran adecuados de acuerdo al esquema propuesto logrando así un salto cualitativo en una segunda actividad (que no se presenta en este texto pero que sí se realizó).
- *Control: redacción de un texto en el que se expresa el proceso realizado y en el que se especifican los puntos encontrados en el diálogo con el contacto con una persona de Asia.*

2.1.5 Plano interno o mental:

- Descubrimiento de que todas las culturas tienen los cuatro elementos del mapa de la cultura. Éste se valora a través de la expresión oral y escrita con la que los alumnos compartieron los resultados de la actividad realizada.



- Inferencia: que estudiando estos cuatro elementos se puede llegar a un conocimiento básico de la propia cultura y de otras culturas.
- Aplicación del mapa de la cultura al análisis de encuentros entre culturas en la historia sobre el esquema del mapa de la cultura.
- Elaboración de una actividad abierta a otros estudiantes de la universidad para que el alumno explique a otros la importancia de tener esquemas para que el encuentro entre culturas se convierta en un diálogo intercultural respetuoso.
- Descubrimiento consistente en que dentro de su entorno cercano actual (Bajío) se está llevando a cabo un proceso de encuentro entre culturas con la llegada de empresas japonesas a la región.
- Intención de acercarse a una cultura ajena a la propia, conocerla e inquirir sobre ella a una persona nativa de otro país.
- Identificación de elementos para convertirse en “intérprete cultural” y analizar otros procesos para identificar vicios y oportunidades en el diálogo intercultural.
- Descubrir las potencialidades que tiene un diálogo intercultural sano para la construcción de un mundo mejor, para el respeto de la vida, la cultura y el ambiente.
- Constatación de que el encuentro entre personas no es otra cosa sino el encuentro entre vivencias personales y colectivas, y de que es importante llegar a la base afectivo-volitiva para alcanzar la comprensión del pensamiento ajeno y sus motivaciones (Vygotski, 2015).
- Descubrir que la cultura es algo relativo que se puede convertir en un absoluto cuando se radicalizan las posiciones que impiden un diálogo.
- *Control: Expresión oral y escrita del significado de la actividad realizada en relación con su formación como profesionista que se prepara a ser experto en el diálogo intercultural; identificación de ámbitos en los que debería favorecer su formación personal y de ámbitos en los que se podría trabajar a nivel profesional durante la carrera y en el futuro; extrapolación de lo aprendido a otros ámbitos de la vida sea a nivel personal como profesional. Cuestionario elaborado sobre escala Likert para relevar resultados cuantitativos.*

La siguiente tabla presenta los requisitos que los alumnos tenían que cumplir, pero no ha de entenderse como un algoritmo o niveles ordenados que automáticamente producirán el resultado esperado. Se respetan así los principios teóricos (que se indican a la izquierda y en negritas en la siguiente tabla) y se llega a las operaciones deseadas a través de las acciones propuestas (a la derecha y en cursivas).



Tabla 2: Requisitos previos

Formación de la base orientadora de la nueva acción	<i>Ver diferencias culturales en las acciones que realizan las personas</i>
Formación de la base material de la acción	<i>Identificar las constantes con base en elementos específicos encontrados en el diálogo</i>
Formación de su forma lingüística	<i>Llegar al concepto de diálogo intercultural con el "Mapa de la Cultura como base".</i>
Formación de la acción como acto mental	<i>Llegar al habla y expresión escrita de la intencionalidad habitual del Mapa de la Cultura. Se llegó a ver y utilizar el "Mapa de la Cultura" como una fórmula válida en otros contextos.</i>

Se presenta a continuación (Anexo A) el texto que se proporcionó a los alumnos y que integra los elementos mencionados de la BOA utilizada. Cabe aclarar que se solicitó la autorización de los alumnos/ para utilizar el material que produjeron para esta actividad relacionada con el taller histórico-culturalista impartido por la Dra. Gloria Fariñas. (Díaz, 2017). De hecho, esta actividad de "Mi Contacto en Asia" tuvo valor para una evaluación parcial y también un puntaje asignado para la evaluación final.



Anexo A

Proceso para llevar a cabo la actividad “Mi contacto en Asia”

Esta actividad tiene valor para la evaluación del segundo parcial y para la evaluación final. Habrá dos entregas escritas que se indicarán en el proceso, una para cada parcial.

Objetivos:

- Realizar un diálogo intercultural que tenga en cuenta los criterios presentados en clase sobre temas específicos del Mapa de la Cultura, utilizando un lenguaje adecuado.
- Reflexionar a nivel personal sobre la actividad y presentar en pequeños grupos de manera verbal lo aprendido en el diálogo y entregar personalmente una autorreflexión escrita (primera entrega).
- Aplicar lo aprendido a la actividad “Asia en el Bajío” que se propone a estudiantes de otras carreras de la universidad.
- Concluir la actividad con una autorreflexión que se comparte de manera verbal y escrita que contiene las indicaciones que se entrevén para el crecimiento personal y profesional del alumno (segunda entrega).

Preguntas guía:

- ¿Cómo construir un diálogo intercultural sano, qué requisitos cumplir, qué ámbitos considerar, qué pasos dar para un diálogo intercultural formal?
- ¿El instrumento llamado Mapa de la Cultura me ayudó, en la formalización del diálogo con una persona de otra cultura?
- ¿La experiencia realizada a nivel personal fue importante para aplicar lo aprendido en la actividad llamada “Asia en el Bajío” que involucra a estudiantes de otras carreras?
- ¿Qué aprendí que me pueda ayudar en mi proceso de formación como profesionista en Lenguas Modernas e Interculturalidad

Fases y tiempos para el segundo parcial:

Fase 1: Preparación.	Responsable (Alumno o profesor)	¿Hecho?
Revisión de conceptos básicos: cultura, revisión de situaciones positivas y conflictivas en las relaciones interculturales	Profr	
Presentación del Mapa de la Cultura y presentación detallada de los elementos del Mapa de la Cultura para el Chat	Profr	
Premisas del uso correcto del lenguaje	Profr	



Fases y tiempos para el segundo parcial:

Fase 2: Chat	Responsable (Alumno o profesor)	¿Hecho?
Elección de tu contacto en Asia	AI	
Estudio personal de elementos generales de la cultura del interlocutor	AI	
Creación un ambiente de confianza para el diálogo, mostrar interés en el conocimiento de la lengua y cultura del interlocutor (saludos, expresiones de agradecimiento, de disculpas, etc.)	AI	
Mostrar interés explícito sobre temas seleccionados del Mapa de la Cultura y al mismo tiempo mostrar disponibilidad a compartir sobre los mismos	AI	
Formalización del diálogo sobre temas específicos del Mapa de la Cultura. El plan del chat incluye los puntos que me interesa tratar de manera explícita:	AI	
<ul style="list-style-type: none"> <i>Yo mismo: aspiraciones de un joven y concepto de éxito o realización, paso de la infancia a la edad adulta</i> 	AI	
<ul style="list-style-type: none"> <i>El otro: diversidad de oportunidades y desafíos en relación con el género y la edad</i> 	AI	
<ul style="list-style-type: none"> <i>El Mundo: cuidado del entorno, organización del tiempo (puntualidad, calendarización...)</i> 	AI	
<ul style="list-style-type: none"> <i>o El Ser Trascendente / La Trascendencia: creencias o convicciones religiosas y la relación de estas creencias con la vida diaria</i> 	AI	
Cierre respetuoso del diálogo formal y agradecimiento	AI	



Fases y tiempos para el segundo parcial:

Fase 3: Presentación escrita y oral de la actividad	Responsable (Alumno o profesor)	¿Hecho?
Primera entrega: Se entrega por escrito el proceso realizado para llegar al diálogo con la persona de otra cultura. ¿Se cumplieron los objetivos de esta primera etapa de la actividad? ¿Qué aprendí? ¿Me resultó útil el Mapa de la Cultura? ¿Qué aspectos considero fueron adecuados o de ayuda y cuáles fueron inadecuados o constituyeron un obstáculo? Diálogo en pequeños grupos y puesta en común	AI	

Fases y tiempos de la evaluación final:

Fase 4: Preparación de la actividad en el foro abierto	Responsable (Alumno o profesor)	¿Hecho?
Trabajo personal y en equipo por países: ¿Qué elementos de la cultura de cada uno de los tres países (India, China, Japón) es importante considerar para que se pueda presentar a los alumnos de otras carreras la cultura y el pensamiento asiáticos en general y de cada país en lo particular?	AI – Prof.	
Trabajo en equipos: Preparación de la actividad “Asia en el Bajío” sobre los aspectos que se decida presentar de los mismos países.	AI	
Fase 5: Presentación escrita y oral sobre el significado de la actividad	Responsable (Alumno o profesor)	¿Hecho?
Segunda entrega: Expresión oral y escrita (autorreflexión) del significado de la actividad realizada en relación con mi formación como profesionista que se prepara a ser experto en el diálogo intercultural; identificación de ámbitos en los que debería favorecer mi formación personal y de ámbitos en los que se podría trabajar a nivel profesional durante la carrera y en el futuro	AI	
Diálogo en pequeños grupos y puesta en común	AI	
Conclusiones generales de la actividad y entrega de la hoja del proceso	AI – Prof.	

¡Gracias desde ahora por su entusiasmo y participación en estas actividades!
Gerardo Antonio Díaz Jiménez



Resultados de la aplicación de la BOA

Con base en los objetivos propuestos para esta actividad y las preguntas de fondo que la orientaron, al concluirla notamos lo siguiente: en primer lugar, los alumnos expresaron en repetidas ocasiones la utilidad de servirse de un instrumento de análisis de la cultura para actividades de otras materias que cursaron este semestre y para el contacto con personas de su propia cultura. En segundo lugar, el descubrimiento que los alumnos hicieron al realizar un diálogo formal sobre elementos predeterminados: esto dio un giro a la conversación que tuvieron con su contacto asiático. Sobre este punto, los alumnos percibieron que aquellas ocasiones en las que emplearon términos técnicos durante su chat, sus interlocutores asiáticos no siempre pudieron entender de qué les estaban hablando. De alguna manera, los alumnos se dieron cuenta de que se empezaban a convertir en “aprendices formales e intencionales” de diálogos interculturales.

Resulta claro que en repetidas ocasiones los alumnos externaron la utilidad y conveniencia de servirse de un instrumento de análisis de la cultura para actividades de otras materias que cursaron este semestre (como la materia de “Interculturalidad” en donde estudiaron expresiones culturales indígenas de México) y para el contacto con personas de su propia cultura. En este sentido, los mismos alumnos extrapolaron el esquema del mapa de la cultura y lo aplicaron a situaciones de su vida ordinaria.

Más allá de la satisfacción del docente al ver cumplidas las metas de aprendizaje, se puede apreciar en los reportes escritos por los alumnos que siguieron el esquema propuesto, los cuatro elementos que Vygotski considera como esenciales para que los procesos psíquicos superiores estén presentes en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. (Wertsch, 1988). Estos cuatro elementos que menciona (la atención voluntaria, la conciencia de los procesos, la memoria selectiva y los procesos relacionados con la abstracción o conocimiento científico) se encuentran de manera explícita en los reportes escritos y en las intervenciones orales que los alumnos hicieron (se omiten los nombres por no ser esenciales en este reporte de la práctica docente). Los alumnos afirman textualmente en sus reportes (Lenguas Modernas e Interculturalidad grupo 101, 2017):

- “El mapa de la cultura me fue una herramienta indispensable para la elaboración de este trabajo, ya que me facilitó mucho para entablar una conversación con temas importantes hacia mi contacto y por ende, pude obtener información que antes no conocía de ese país y mi cosmovisión cambió”.
- “De manera laboral me ayuda ya que este tipo de actividades me permiten desarrollar mis habilidades interpersonales, de lenguaje, comunicación y empíricas.”
- “Creo que para un estudiante de interculturalidad, entender la cultura y conectarse con ella en esos niveles es indispensable porque al adentrarse en ella aprendes a apreciarla, comprenderla y respetarla, facilitando su estudio al igual que la comuni-



cación con el país. Creo que sería necesario plantearle asuntos como estos a otras carreras para fomentar la inclusión y la formación de una comunidad más fuerte, que es lo que la universidad busca: ver cómo dentro de la misma institución está la interculturalidad y que se vea la importancia de ésta para que al ser egresados se formen personas que sepan respetar diferentes puntos de vista, modos de vida y de pensamiento.”

- “Siento que esta actividad cambió por completo mi manera de ver el mundo, especialmente el continente asiático, ya que me ayudó a relacionarme más estrechamente con esa tierra que parece tan lejana; me quedo con las buenas lecciones aprendidas durante este curso como lo son la meditación, el equilibrio en todos los ámbitos de mi vida, perder el miedo de expresarme de una forma distinta a los demás, el diálogo armonioso entre mis compañeros y entre personas que piensen distinto de mí. Considero que esta actividad me fortaleció en el ámbito laboral ya que gracias al mapa de la cultura puedo conocer más a fondo a una persona y sé qué preguntar de manera respetuosa”.
- “Me siento orgullosa de que todos en nuestro salón pudieron de alguna manera entrar un poco en una relación intercultural con una persona de otro país y al compartir su experiencia pude escuchar sus opiniones y el agrado completo del grupo para la actividad, que sin lugar a dudas fue algo nuevo e innovador”.
- “Para concluir, en mi opinión este tipo de actividades es indispensable para nosotros como futuros egresados de la carrera de lenguas modernas e interculturalidad, pues es vital conocer las distintas ideologías y maneras de vivir de la gente alrededor del globo. Es importante no tomar como referencia nuestra cultura y ninguna otra para hacer comparaciones estereotipadas y evitar lo más posible llamarlos tanto a ellos como a sus costumbres “raro” o “extraño”.”

Ciertamente, el esquema del reporte no incluyó todos los aspectos que se presentaban en los objetivos (ver el esquema de la actividad), lo que puede ser considerado un límite al enfoque que propone Vygotski, pues necesariamente debe incluir los cuatro elementos para constatar la presencia de las funciones psíquicas superiores en el proceso. Pero revisemos brevemente estos cuatro aspectos de acuerdo a cuanto los alumnos expresaron:

- **Atención voluntaria:** es evidente que a nivel de estudiantes universitarios dedicaron tiempos y energías específicas para esta actividad. Aun cuando hubo un rechazo inicial por parte de algunos de ellos, pues les parecía una actividad “difícil”, finalmente se concentraron y la hicieron;
- **Conciencia de los procesos:** si bien se les presentó de manera preparada, en la BOA a partir de la cual orientaron sus acciones se indicaban pasos concretos que dar y ellos mismos aportaron elementos para la secuencia que se debía seguir en el diálogo (ver ANEXO A).



- **Memoria selectiva:** tanto a nivel de aprehensión de conocimientos como de interés en la cultura del interlocutor asiático, los alumnos/as hicieron esfuerzos por centrarse en lo que era importante o interesante y dedicaron esfuerzos focalizados a aspectos específicos, tanto de la cultura como de su propio proceso de formación en tanto intérpretes culturales.
- **Procesos relacionados con la abstracción o conocimiento científico:** en las reflexiones escritas que los alumnos/as entregaron sobre este punto, se ven pocas definiciones o conceptos abstractos. Lo que sin duda se logró fue percibir el mapa de la cultura como un instrumento que puede ser utilizado en otros contextos (generalización). Varios de ellos expresaron su satisfacción por tener en sus manos un instrumento que, según sus propias expresiones, “seguramente utilizarán muchas veces en su vida”.

Para revisar el impacto que tuvo la actividad, nos puede ayudar la evaluación cuantitativa que se hizo del proceso a través de un cuestionario. Esto nos permitirá constatar la ausencia o presencia de los elementos que se plantearon en la BOA. Presentamos pues los reactivos propuestos y las respuestas obtenidas en los enunciados que se respondían de acuerdo a la escala de Likert y que corresponden a los objetivos y propuestas de fondo de la actividad. La escala utilizada corresponde a los siguientes grados de apreciación:

Totalmente de acuerdo	4
De acuerdo	3
En desacuerdo	2
Totalmente en desacuerdo	1

Los enunciados con sus respectivos resultados sobre los 30 cuestionarios de los alumnos/as son (en la última columna se indica la ponderación media obtenida de los 30 cuestionarios recibidos):

<i>Reactivos</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>Media</i>
<i>1. Considero importante el diálogo intercultural hecho sobre criterios claros.</i>	0	0	4	26	3.86
<i>2. El mapa de la Cultura me ayudó en el diálogo intercultural que establecí.</i>	0	3	15	11	2.96
<i>3. Puedo ayudar a otras personas en procesos de interculturalidad.</i>	0	0	19	11	3.36
<i>4. La actividad “Asia en el Bajío” me ayudó a precisar mis conocimientos.</i>	0	3	8	19	3.53
<i>5. La experiencia adquirida con la actividad “Mi contacto en Asia” contribuye a mi formación.</i>	0	0	7	23	3.76
<i>6. Es importante formalizar el diálogo a partir de criterios claros.</i>	0	0	7	23	3.76
<i>7. Las instrucciones para el diálogo intercultural fueron claras.</i>	1	0	11	18	3.56



Aunque el enfoque histórico culturalista no privilegia las dimensiones cuantitativas o estadísticas como reveladoras absolutas de los procesos realizados y de los resultados obtenidos, la presentación de los números anteriores procura confirmar cuantitativamente las afirmaciones de los alumnos anteriormente presentadas. Sólo es digno de notar que el puntaje más bajo corresponde exactamente al que se refiere a la utilización del mapa de la cultura, puesto que de alguna manera contradice lo que expresaron por escrito en sus trabajos y oralmente en el salón de clases; tal vez en el primer semestre de la carrera no perciben la importancia de un marco teórico de referencia intencional para un diálogo entre culturas. Desde la perspectiva histórico culturalista resultaría mucho más interesante y enriquecedor el elaborar la BOA junto con los alumnos, que de haber participado en su elaboración se hubieran visto involucrados en todas las fases de la actividad. Lamentablemente, las limitaciones de tiempo no permitieron esta modalidad.

Como se proponía en el ensayo previo a esta práctica docente en esta misma obra:

A nivel educativo surge la pregunta sobre la posibilidad y conveniencia de propiciar encuentros sistematizados entre culturas. Siempre es posible que se den procesos espontáneos al encontrarse personas de diferentes culturas, sobre todo gracias a la enorme y creciente movilidad humana que encontramos en el mundo contemporáneo; pero también es posible que se instauren “procesos psíquicos superiores” de atención, intencionalidad y abstracción que permitan un acercamiento más profundo y fructuoso con signos y símbolos adecuados y comprensibles para ambas culturas.

Aun cuando los resultados pueden parecer ambiguos, el tiempo dirá sin duda si actividades como ésta contribuyen de manera directa y explícita a la formación del profesionista en Lenguas Modernas e Interculturalidad. Por respeto a los procesos tenidos en cuenta en la elaboración, no se tiene en cuenta en este reporte el subsistema de las características psicológicas aunque tampoco se ignoró (generalización, reducción, asimilación, forma, concientización, solidez y criticidad).

Conclusiones y vínculo con la investigación

Para concluir este reporte se indican varias direcciones en las que se puede profundizar entre las que está, en primer lugar, el nivel académico. El ejercicio realizado sobre el esquema aprendido y asimilado en el taller sobre el enfoque histórico-culturalista (Díaz, 2017) permitió constatar que la propuesta de L. S. Vygotski sigue siendo actual. Los principios teóricos de este autor y su escuela abren horizontes ilimitados a los procesos del conocimiento humano (Leontiev, 1969). El que alumnos del primer semestre de universidad (acompañados por un neófito de Vygotski) puedan beneficiarse por la sencillez del esquema presentado abre horizontes muy optimistas. Se podría afirmar que en un ambiente educativo como el de México, en el que el maestro muchas veces



pretende ser el poseedor de conocimientos y donde la crítica o el espacio de reflexión no es favorecido sino incluso sancionado, el proceso de aprendizaje cambia cuando se le ofrecen al alumno instrumentos que le permitan ayudarse a sí mismo a crecer y desarrollarse. Esto es algo que se podría considerar nuevo, al menos en la práctica de muchas instituciones educativas.

En segundo lugar y a nivel de contenidos, queda el reto de conectar de manera explícita los principios presentados en el ensayo previo a esta práctica docente, que sugiere aplicar las leyes y los procesos que Vygotski atribuye a la persona al diálogo entre culturas. Los procesos que en primer lugar se dan a nivel intersíquico y luego se verifican a nivel intrapsíquico suceden en el diálogo intercultural o en el encuentro entre culturas. Ésta era una de las premisas que formaban la base de esta práctica docente y que es preciso corroborar en la última parte de los trabajos que prevé este taller del enfoque histórico-culturalista y que corresponde a la investigación.

La meta última es descubrir, o al menos entrever, líneas que permitan al ser humano un desarrollo pleno de su persona dentro de su ámbito cultural y al mismo tiempo proponer modelos que puedan ser utilizados en nuestro mundo contemporáneo, dentro del cual el encuentro entre culturas es un hecho innegable e ineludible aun si muchas veces el ciudadano común no sabe qué hacer con estas diferencias. De esta forma surge el reto de una investigación con fundamentos sólidos claros, que pueda llegar con metodologías y procesos adecuados a quienes en el ámbito laboral, en la vida cotidiana, en la familia y a nivel educativo tienen que identificar caminos para que la convivencia entre culturas sea más que un obstáculo insuperable, un trampolín que lleve al ser humano a un nuevo nivel global.

Finalmente una palabra de agradecimiento a la Universidad de la Salle, que ofrece la posibilidad de conocer perspectivas educativas diferentes, a los estudiantes que colaboraron de manera entusiasta y convencida en la realización de esta actividad y de manera particular a la Dra. Gloria A. Fariñas L., que acompañó al grupo que con intereses variados se aproximaron a lo largo del 2017 a la teoría de L. S Vygotski y su escuela en el Seminario del pensamiento histórico-culturalista (Díaz, 2017).



Referencias

- Díaz J. Gerardo. (2017). *Seminario apuntes clase del pensamiento histórico culturalista por Gloria Fariñas*. Universidad De La Salle Bajío.
- Galperin P. Ya. (1959). *Tipos de La orientación y tipos de la formación de las acciones y de los conceptos. Discursos de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la Federación Rusa (2)*.
- Leontiev, Alexei. (1969). *El Hombre y la cultura*. En Martínez Roca, El hombre nuevo, Barcelona.
- Lenguas Modernas e Interculturalidad grupo 101. (2017). Material impreso entregado por los alumnos.
- Vygotski, L. S. (2015). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós, México.
- Wertsch, V. J. (1988). **Vygotski y la formación social de la mente**. Cognición y desarrollo humano. Paidós, México.



Créditos

Lic. Marco Aurelio González Cervantes
Rector

Mtro. Amonario Asiáin Díaz de León
Vicerrector

Lic. Julián Espejel Rentería
Director de Formación Integral y Bienestar Universitario

C.P. Miguel Francisco Ferreira Sierra
Director de Administración y Finanzas

Mtra. Patricia Villasana Ramos
Directora General de Posgrados

Lic. Alejandra Rentería Mena
Directora General de Licenciatura

Dra. María del Rosario Ortiz Carrión
Director Académico de la Escuela Educación y Desarrollo Humano

Mtro. Cristhian B. Córdova Azuela
Director de Imagen y Comunicación



Universidad
De La Salle®
Bajío

Escuela de
**Educación y
Desarrollo Humano**

