

LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DEL DESARROLLO Y LA ALTERIDAD. IMPLICACIONES PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN

Adrián Cuevas Jiménez

Doctor en educación. Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala.
acuevas@campus.iztacala.unam.mx

Recibido: 22 de Mayo de 2013

Aceptado: 1 de Junio de 2013

Resumen

El papel que se asigna al otro en el desarrollo del individuo es algo incuestionable y ampliamente aceptado en los diversos autores que abordan el desarrollo humano.

Sin embargo, existen diferencias en la concepción de ese papel y en la manera de asumirlo; mientras en algunos puntos de vista se le plantea como una determinación lineal, en otras perspectivas se le concibe como un simple agregado contextual que dispone o propicia las condiciones para el desarrollo pero la prioridad se coloca en el propio individuo. Desde la concepción histórico-cultural del desarrollo de L. S. Vygotski y autores cercanos como M. Bajtín, entre otros, el planteamiento del papel del otro se ubica más allá del nivel en que lo conciben esas perspectivas, al considerar el papel del otro no como un factor de determinación ni como una cuestión secundaria, sino como elemento inherente al proceso de formación del ser humano. Con base en este punto de

vista el objetivo del presente trabajo es analizar el papel del otro en el desarrollo del individuo y señalar algunas de sus implicaciones para la transformación y mejora de la educación.

Palabras clave: El otro, determinación lineal, desarrollo, concepción histórico-cultural.

Abstract

The importance of social relations for human development is considering by some perspectives in Psychology, however this idea is highly discussed.

Some conceptions refers a linear determination, other perspectives conceive social relations as the context of development, giving the priority to the individual subject in this process. From the Historic-Cultural conception of development, the relationship with others is treated as a main factor in the formation of humans. From this perspective, the objective of this paper is to analyze the relation with others and its importance for human development and to improve the education.

Key words: The other, linear determination, development, historic-cultural conception.

El concepto de “alteridad” es planteado en este trabajo en el sentido que denota su raíz latina “alter”: otro. En consecuencia, con el término “alteridad” se denomina aquí a toda situación de implicación del otro, y cuando se habla en este espacio del otro, se hace referencia a alguien que no soy yo, es decir, a todos los demás que existen como otros para mí. Para nuestro caso particular en este escrito, que se plantea como objeto la formación del individuo como persona, con especificidad en el ámbito educativo, se considera el papel que ese otro, el papel que los demás tienen en dicho desarrollo. Esto implica, de inicio, tomar postura en relación con las principales perspectivas que abordan y explican el desarrollo del ser humano dentro de la psicología.

Entrando en esta materia, podemos decir que en la actualidad ninguna concepción que se avoque al estudio del ser humano niega su naturaleza social; es decir, todos los teóricos asumen que el hombre sólo puede constituirse como tal en un contexto social y en vínculo con los demás con los que interactúa en su medio; sin embargo, es preciso señalar enfáticamente que existen diferencias en el carácter que adquiere ese papel del otro desde uno u otro punto de vista. Así, en algunas perspectivas se concibe un papel determinista de ese medio social en la formación del individuo, concediendo prioridad a la influencia del otro, de manera que el desarrollo humano se asume como un producto determinado por esa influencia y, en consecuencia, no se le otorga importancia a la participación de ese individuo como sujeto dinámico y activo en su propio desarrollo; dentro de esta visión se ubica, principalmente, dentro de la psicología, la perspectiva conductual en sus diferentes variantes.

En el otro lado de la concepción anterior se encuentran los puntos de vista que otorgan mayor importancia al propio individuo, reduciendo el papel de los demás a un agregado contextual o concediéndoles solamente una función de simples facilitadores del desarrollo individual; aquí ubicamos, principalmente, las posiciones de orientación biologicista y piagetiana, en la esfera de la disciplina psicológica.

En el ámbito educativo estos grandes bloques diferentes de puntos de vista en torno al papel del otro, tienen implicaciones también distintas en la estructuración de los vínculos del yo con el otro y, por lo tanto, en el tipo de individuo que tienden a formar. Desde los puntos de vista que conceden prioridad al papel de los demás y la plantean como una determinación, el otro, particularmente el profesor, el especialista, y el adulto en general, asumen el papel principal y protagónico; en esta visión se encuentran los fundamentos, razonados o sólo implícitos en la práctica, de la llamada educación tradicional, donde el profesor constituye el centro de la

relación profesor-alumno y del proceso enseñanza-aprendizaje, y esa manera de asumir la relación representa una orientación formativa de un yo como alumno con posible tendencia a la obediencia, a la sumisión, a la pasividad, a la falta de crítica, a la reproducción y a la repetición mecánica o memorista de contenidos.

Desde el otro bloque conceptual, en donde se subvalora al otro y adquiere prioridad el papel del individuo, si bien se avanza en la consideración de éste como sujeto de su desarrollo, no se logra ponderar la relación como un proceso y, en consecuencia, en el contexto de la educación no se obtiene una interacción orientadora del proceso enseñanza-aprendizaje; aunque se induce la formación de un sujeto con cierto grado de independencia, ante la falta de parámetros, que se forman en la vinculación con y desde el papel que asumen los demás, se propicia un desarrollo del yo sustentado en la espontaneidad y en la falta de orientación.

Adicionalmente, ambas visiones sobre el papel del otro en la educación escolar colocan el acento en las cuestiones consideradas como propiamente académicas y/o en el ámbito de la esfera cognitiva, sin concederle la misma importancia a los aspectos afectivo-motivacionales en el desarrollo del yo como alumno en su relación con el otro, asumiendo a ambas esferas del desarrollo como cuestiones separadas y no como formaciones indisolubles de un proceso único.

Desde el marco de este trabajo existe otra manera de concebir el papel del otro en la formación del yo, que se sustenta en los planteamientos de la concepción histórico-cultural del desarrollo de Vygotski, en los desarrollos de algunos de sus seguidores (Bozhovich, Leontiev, Corral), así como en los aportes de otros autores cercanos a esta visión (Dreier, Hojholt, Lave y Wenger, entre otros).

El objetivo de este trabajo es abordar el papel del otro en el desarrollo del individuo desde esta perspectiva y señalar algunas de sus implicaciones en el contexto de la educación.

La concepción histórico-cultural del desarrollo y el papel del otro

Desde este punto de vista el ser humano nace y se desenvuelve en un contexto concretamente “situado” (Lave y Wenger, 2003), es decir, en un medio social donde ya existen determinadas creencias, valores, una lengua, objetos de uso, costumbres, prácticas e interacciones sociales, o sea, una cultura que necesariamente representa la huella del otro; el niño requiere insertarse activamente en ese medio y convertirse en parte del mismo. Esa implicación dinámica ocurre en “contextos locales de práctica” (Dreier, 1999; Hojholt, 1997) como el hogar, la escuela, los centros de trabajo, las agrupaciones sociales, etc., que se encuentran interrelacionados dentro de un contexto social más general; en todos esos ámbitos de participación del sujeto está siempre presente el otro, directa o indirectamente.

El desarrollo del ser humano no está determinado de manera lineal ni por la herencia biológica ni por el otro, es decir, no representa un producto o resultado unidireccional de algo; se trata más bien de un proceso activo y dinámico que sucede a partir de la apropiación por cada individuo de ese mundo cultural en el que nace y que está necesariamente impregnado y mediado por su relación con el otro con quien interactúa en su medio. Para que esa apropiación ocurra se requiere nacer con el organismo o estructura biológica del ser humano y, asimismo, desenvolverse en la relación social con los demás que le rodean; es pues un proceso activo porque implica la participación del propio individuo en su desarrollo y social porque sólo puede suceder en la relación con los demás.

Ese proceso de desarrollo de la persona es único e irrepetible, es decir, cada uno hace suyo, construye para sí ese mundo cultural de manera personal y única, cada uno se va formando ideales, propósitos, maneras de ser y de actuar, autovaloraciones,

sentimientos y emociones en relación con su mundo y consigo mismo que son muy propias e irrepetibles y que participan en la regulación, autorregulación y formación de sí mismo; “debido a mi posición única e irrepetible en el espacio y el tiempo, yo soy la única persona capaz de realizar mis actos concretos, que repercuten de manera concluyente en el otro, pero, antes que nada, que están “hechos para el otro”, buscando su mirada y su sanción” (Bajtín, 2000: 17).

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es el planteamiento fundamental en la perspectiva de Vygotski, que sintetiza el papel del otro y el carácter del desarrollo como proceso social, único e irrepetible, a partir de una visión psicogenética del ser humano; en la concepción original de Vygotski se define 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: 133). Aunque esta definición original se remite a la relación entre enseñanza y desarrollo, su implicación rebasa el ámbito de la educación formal, englobando la comprensión de la génesis humana; representa un planteamiento general y de gran potencialidad, aún no explotado en toda su extensión, que resulta bastante promisorio al conocimiento y a la práctica no sólo de las ciencias psicológicas, sino de otros ámbitos del conocimiento y desempeño humanos que a Vygotski mismo no le dio tiempo de considerar (Labarrere, 1998; Morenza, 1998; Corral, 1999, 2001).

El planteamiento de Vygotski de que en toda función psicológica humana la utilización de instrumentos semánticos compartidos interpersonalmente precede genéticamente a su dominio intrapersonal, define también una distancia en cada momento del desarrollo entre el dominio personal (actual) y el dominio compar-

tido con los demás (realización futura), como potencialidad que se genera en dicha relación.

Los elementos que se encuentran implicados en el concepto de ZDP son: el sujeto aprendiz, el instrumento semántico a ser aprendido y el sujeto más experimentado o capaz. La potencialidad no está determinada unilateralmente por alguno sólo de estos elementos, tampoco ellos fungen como simples facilitadores o factores que actualizan algo que preexiste, sino que ella emerge de la relación en una acción compartida que supone la interdependencia de ambos sujetos. Lo que se comparte son sistemas de signos semánticos elaborados a través de la historia social y fijados en la cultura, y la potencialidad se plantea no sólo en tanto ejecución posible sobre la realidad, sino también sobre el propio sujeto que la realiza como una función reguladora y transformadora de sí mismo (Corral, 2001).

Con respecto al sujeto aprendiz, éste se ubica en un dominio parcial del sistema a incorporar, como potencialidad ya existente en el dominio del sujeto, pero que sólo desde su relación con los demás, que le posibilitan múltiples direcciones, se abren nuevos espacios para el cambio y la transformación.

En cuanto al otro sujeto más capaz o experto, es preciso señalar que desde una visión genética siempre existe el “otro”, “El otro es la primera condición de la emergencia del sujeto que se dice “yo” (Bajtín, 2000: 17). En la relación compartida con el otro se incorpora el sistema simbólico que se forma, pero una vez alcanzado el dominio personal del mismo, la huella del otro no se desvanece, sino que permanece en los sistemas de signos que contribuye a formar, pues los sistemas simbólicos nunca son neutrales, ya que no están separados de criterios, necesidades, valoraciones, propósitos e ideales acordes a la cultura respectiva; de ahí que la relación con el otro, que el conocimiento en general, se conciba como un solo proceso afectivo-cognitivo indisoluble, y de

aquí también la expresión de que “El hombre, a solas consigo mismo, sigue funcionando en comunión” (Vygotski, 1987: 162).

La relación con el otro, de la que emerge la potencialidad y el desarrollo, abarca una amplia diversidad de relaciones: niños-niños, niños-adultos, adultos-adultos, padres-hijos, hermanos-hermanos, gobernantes-gobernados, maestro-alumno, etc., bastando solamente una asimetría en torno al dominio del instrumento simbólico que se comparte; dicha asimetría puede estar dada por innumerables circunstancias, entre las que se encuentran: el diferente grado de conocimiento, las divergencias en los puntos de vista acerca del mismo, intencionalidades diversas hacia él, vínculos emotivos distintos, diverso sentido personal, etcétera. Es decir, si cada ser humano vivencia y hace suyo su mundo cultural de manera única e irreplicable, entonces toda relación de una persona con otra implica ya algún grado de asimetría y, en consecuencia, la posibilidad de emergencia de potencialidades y desarrollo de una y otra; sin embargo, si esto se organiza de una manera más explícita e intencionada, especificando un objeto en torno al cual compartir la interrelación, se hace posible un desarrollo con mayor implicación y orientación, como lo sugiere la experiencia de formación profesional que sirve de ilustración en este escrito.

Algunas implicaciones de la concepción histórico-cultural para mejorar la educación.

Aunque Vygotski se remitió específicamente al campo de la instrucción para ejemplificar la aplicación de la ZDP, en realidad, como ya ha sido señalado, esta categoría tiene alcances mucho más abarcadores en tanto concepción general del hombre, “el concepto de ZDP es un concepto de desarrollo del hombre, no sólo del área de aprendizaje o enseñanza” (Corral, 2001: 73).

Concretando con respecto al aprendizaje, para Vygotski este proceso ni es independiente del desarrollo ni es en sí mismo desarrollo, aunque su correcta organización y dirección conducen al mismo; es decir, el aprendizaje constituye un momento necesario para el desarrollo de las características humanas históricamente formadas y, en ese sentido, la interacción aprendizaje-desarrollo, que ocurre desde los primeros días de la vida del ser humano, tiene valor, de manera general, para los diversos espacios de relaciones interpersonales: niños y adultos, niños y niños, adultos y adultos, bastando que exista una diferencia sobre el conocimiento de unos y otros, que los puntos de vista sobre el objeto de conocimiento no coincidan, que las intenciones entre ellos difieran. Vygotski fue enfático en señalar que el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, fundado en el nivel real de desarrollo, es decir, en lo que ya el sujeto domina por sí mismo, aunque es necesario, resulta insuficiente para relacionarse a un proceso de educación desarrolladora porque limita las posibilidades orientadoras del desarrollo: “Una enseñanza orientada hacia una etapa de desarrollo ya realizado es ineficaz desde el punto de vista del desarrollo general del niño; no es capaz de dirigir el proceso de desarrollo, sino que va a la zaga. La teoría del área de desarrollo potencial origina una fórmula que contradice exactamente la orientación tradicional: *la única buena enseñanza es la que adelanta al desarrollo*” (citado en Morenza y Torré, 1998: 7).

Es decir, para que la enseñanza sea desarrolladora, debe adelantarse al desarrollo; sin embargo, esto no puede ocurrir de manera espontánea o mecánica sino que, debe basarse en la ZDP, en las potencialidades del sujeto que, como ya se ha asentado, emergen en la relación con el otro.

Asimismo, en el transcurso de toda su vida el individuo se encuentra inmerso en sistemas de actividad y sistemas de comunicación dentro de los distintos “contextos locales de práctica”

en los que participa; esto significa que su desarrollo psíquico se lleva a cabo como una unidad afectivo-cognitiva indisoluble. Las operaciones intelectuales se basan en la actividad, pero el sentido psicológico y el valor emocional que el sujeto les atribuye para sí y que le da un sentido muy propio a su uso, tiene necesariamente que ver con la comunicación con los otros, la cual constituye la base de las principales emociones de la personalidad y la fuente de reflexión y elaboración personal que le permite su expresión como individualidad creadora en su medio, y de aquí el planteamiento, desde la concepción de Vygotski, del desarrollo psíquico como un proceso de unidad afectivo-cognitiva. “Lo esencial en el proceso de relación hombre medio, no es la conformación de una imagen intelectual y sensorial fría de todo cuanto le rodea, sino la formación de una compleja ideología, así como de resortes psicológicos muy específicos (ideales, convicciones, etc.), que sólo se forman por el sentido psicológico que cobra la realidad para el hombre, mediante sus relaciones con los demás” (González, 1997: 156-157). 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.

Por otro lado, desde esta concepción se asume que existen distintas maneras de aprender y que los seres humanos desarrollan distintos tipos de intereses y de habilidades (Fariñas, 1995). Esto implica no absolutizar una forma de aprendizaje, sino considerar todos los que sean pertinentes a cada contexto sociocultural y, asimismo, tener en cuenta los distintos tipos de contenidos del conocimiento y los diversos intereses que en torno a ellos los individuos se van formando.

Asimismo, cabe plantear que en la actualidad nadie puede aprender todo lo que hay para aprender, y que, por lo tanto, la elección es inevitable. Esto indica que es inviable una enseñanza basa-

da en la transmisión de información y de contenidos establecidos en programas escolares globales y cada vez más sobrecargados, así como un aprendizaje para su reproducción por el alumno. Se trata más bien de desarrollar habilidades para usar y crear procedimientos que sean útiles para la realización de una tarea y para la búsqueda de información y creación de conocimiento; de formar la capacidad para tomar decisiones conscientes para regular las condiciones que definen la tarea (Fariñas, 1995; Rico, 1998).

Con respecto a la evaluación del desempeño, desde esta perspectiva no tendría como criterio único y fundamental el logro de las metas preestablecidas y fijas en un programa único, ni tendría que dar ocasión a la comparación del desarrollo del individuo con los desempeños de los otros, porque el desarrollo de la persona es único e irrepetible; su fundamento tendría que ser el avance del alumno confrontado con su propio curso de desarrollo en función de las áreas de conocimiento de su interés, algo así como qué tanto lo que ayer fue ZDP es ahora un desarrollo actual en él, y esta función sería tanto del profesor como del mismo alumno. No tendría cabida aquí la comparación entre los alumnos ni sus clasificaciones.

Finalmente, a partir del principio fundamental de la ZDP que se plantea desde esta perspectiva, es imprescindible reconocer y hacer explícito que el tipo de aprendizaje que le subyace, es el aprendizaje a través de la interacción; la finalidad inmersa es la cooperación, la colaboración con los otros que, como se ha planteado con antelación, de alguna manera son más capaces o expertos; en consecuencia, es posible postular que mientras más vínculos de colaboración se establezcan mayor será el aprendizaje y la potenciación del desarrollo de un individuo. Y con respecto a las actividades vinculadas al aprendizaje escolar también deben ser diversas, incluyendo entre otras los grupos de discusión, seminarios, cine-debates, exposiciones de alumnos y grupos, todo lo

cual implica aumentar la actividad de los estudiantes en su tiempo no formal y, asimismo, la reducción del monólogo conferencista del profesor, aún dominante en la educación. A la vez, el profesorado requiere una formación para su participación y gestión de procesos abiertos y múltiples que presupone la comunicación en la diversidad de actividades en la escuela (González, 2009).

Conclusión

La importancia del otro en el desarrollo humano es algo incuestionable y ampliamente aceptado en los diversos autores y perspectivas que abordan dicho desarrollo. Sin embargo, en torno a la concepción de ese papel y a la manera de asumirlo, ese consenso queda diluido en diversidad de posiciones. En la postura aquí asumida, el papel que tiene el otro no se reduce a concebirlo como un factor de determinación ni mucho menos como una cuestión secundaria de disposición de condiciones, sino como una cuestión fundamental e inherente al proceso de formación del ser humano.

La alteridad constituye la fuente principal del desarrollo de la persona y, en consecuencia, para la formación de los estudiantes, principalmente si se organiza de manera explícita para cada situación formativa de las múltiples que se consideren, y en el plano de la colaboración.

En esa perspectiva el escenario escolar requiere pasar de un espacio para la reproducción de información y contenidos formales a un espacio social de intercambios, reflexión y debate, que posibilite la participación estudiantil desde la diversidad de sus formas de organización psicológica. Asimismo, la ampliación y los desafíos de la apertura al debate y la reflexión hacia diversas áreas, que conduzcan al diálogo con los contenidos de las disciplinas escolares.

Bibliografía

- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy*. México: Editorial Taurus.
- Corral, R. R. (1999). “Las lecturas de la zona de desarrollo próximo”. *Revista cubana de psicología*. Vol. 16, núm. 3, pp. 200-204, Universidad de la Habana.
- (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.
- Dreier, O. (1999). “Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social”. *Psicología y Ciencia Social*, Vol. 3, núm. 1, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, México.
- Fariñas, G. (1995). *Maestro. Una estrategia para la enseñanza*. La Habana: Editorial Academia.
- González, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- (2009). “La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad”. *Actualidades Investigativas en Educación*. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica, ISSN 1409-4703. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Hojholt, Ch. (1997). “Child development in trajectories of social practice”. Trabajo presentado en la *Conferencia Bianual de la Sociedad Internacional para la Psicología Teórica*, Berlín.
- Labarrere, S. A. (1998). *Vygotski y la educación.*, Puebla, México: Centro Interdisciplinario de Docencia y Desarrollo Social, A. C.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala.
- Morenza, P. L. y Torré, C. D. (1998). “Escuela histórico-cultural”. *Educación*, núm. 93, pp. 2-11, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Rico, M. P. (1998). *¿Cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- (1987) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.