

Coloquio científico de un apotegma: el desarrollo humano como problema de la psicología contemporánea. Notas desde los referentes histórico-culturales¹

A scientific discussion about an apothegm: The human development as an issue of modern psychology. Remarks from historical-cultural references

Arledys Díaz-Pupo*

Recibido: 28 de febrero del 2011 **Aprobado:** 18 de marzo del 2011

RESUMEN

El artículo presenta una reflexión derivada del proceso de investigación que se está llevando a cabo en el Colegio Universitario Municipal (CUM) de Holguín, Cuba, que conceptualiza el desarrollo humano como fenómeno dialéctico y complejo. El análisis parte de los fundamentos epistemológicos de la dialéctica materialista y busca las posibles relaciones entre estos y la teoría histórico-cultural. Además, establece direcciones viables en la instrumentación de la práctica educativa orientada al desarrollo humano, y evidencia ciertas cuestiones asociadas a las relaciones complejas existentes entre educación y desarrollo humano. Se presentan dichos fenómenos no sólo como intrínsecos a las relaciones de ciencia-tecnología-sociedad, sino también como premisa y resultado de éstas. Se utiliza además categorías del enfoque histórico-cultural y se proponen generalizaciones teóricas para orientar una práctica educativa desde los presupuestos vigotskyanos. En el estudio, también se argumenta la necesidad de producir nuevos indicadores y criterios de calidad y pertinencia para la educación. Finalmente, se cierra con las posibles direcciones para un debate contemporáneo del desarrollo y la educación, así como alternativas para discusiones teóricas metodológicas.

Palabras claves: complejidad, dialéctica, educación, situación social del desarrollo, vivencia, zona de desarrollo próximo.

ABSTRACT

This paper offers some reflections of a research project made in Colegio Universitario Municipal (CUM), Holguín, Cuba, about human development as a dialectic and complex phenomenon. They come from a research process about a Psychology student learning. This analysis is based on an epistemological foundation of dialectical materialism and shows probable relationships between those epistemological bases and a cultural-historical theory. Therefore establishes feasible ways by organizing, creating and constituting an educational practice for human development. Also evidences certain aspects from complex relations between education and human development; shows these phenomena not only as inner science-technology-society relations but also as premises and results derived from them. In addition categories from historical-cultural approach and some theoretical generalizations are proposed to guide an educative praxis based on Vigotsky's ideas revisited. So supports a need to produce new quality indicators and criteria and relevance to education. Finally, offers some possible ways to a contemporary debate about development and education as well as alternatives for theoretical and methodological discussions.

Keywords: complexity, dialectics, education, social development situation, experience, ZPD.

Cómo citar este artículo: Díaz-Pupo, Arledys (2011), "Coloquio científico de un apotegma: el desarrollo humano como problema de la psicología contemporánea. Notas desde los referentes histórico-culturales", en *Revista Pensando Psicología*, vol. 7, núm. 12, pp. 100-116.

¹ Título de la investigación: "Desarrollo de las dinámicas de aprender a aprender en estudiantes de Psicología a partir de un diseño de intervención histórico-culturalista", financiada por la Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya". Lugar de realización: sede universitaria municipal (actualmente Colegio Universitario Municipal, CUM) de Holguín. Curso 2010-2011.

* Licenciado en Psicología de la Universidad de Holguín. Miembro activo del Grupo de Estudios Científicos sobre Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la Universidad de Holguín, Cuba. Actualmente trabaja en la Residencia estudiantil del centro antes mencionado, sede "Oscar Lucero Moya", Holguín, Cuba. Correo electrónico: adiazp@ict.uho.edu.cu.

Introducción

“Caminando los senderos del futuro...”

Todas las escuelas, sistemas o modelos teóricos surgidos en psicología han asumido desde sus proposiciones una concepción de desarrollo y, en consecuencia, una manera particular de conceptualizar, organizar y gestionar el proceso educativo. De alguna forma, todos estos sistemas se han preguntado cómo se produce el desarrollo psicológico (y humano en general) en las personas.

Por supuesto, esto es comprensible si se atiende y comprende la necesidad del ser humano de conocer —lo más exactamente posible— cómo se producen los cambios distintivos en los fenómenos de la realidad y qué leyes o principios rigen estos movimientos y cambios, tanto de la materia, como de las ideas. Este asunto de vital importancia para el desarrollo de las ciencias y de la humanidad está relacionado indiscutiblemente con las posiciones epistemológicas asumidas por los científicos para conocer, determinar, conceptualizar y definir la realidad. Éstas tienen un importante papel en la elaboración del saber científico, en tanto la epistemología es, en el más amplio sentido del concepto, la ciencia que define los modos de acceder al conocimiento y, en consecuencia, lo que asumimos como tal.

Los basamentos epistemológicos determinan igualmente las elaboraciones teóricas y lo que, a juicio de este autor, parece más importante: la instrumentación práctica de la teoría, lo metodológico. Es importante destacar que las relaciones entre los presupuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos no se dan a partir de ningún concepto absoluto, sino que dependen de su cristalización y manifestación en el investigador. En las ciencias sociales y humanistas estas cuestiones son de suma importancia, ya que los fenómenos que estudian son por naturaleza complejos. Las ciencias que intervienen en los fenómenos sociales y humanos deberían procurar constantemente el desarrollo de valores éticos profesionales relacionados con

este asunto, con el fin de elevar la pertinencia del impacto de los procesos investigativos para los profesionales y la sociedad en general.

Fenómenos complejos como la subjetividad, el aprendizaje, la educación y el desarrollo humano en general exigen una coherencia epistemológica-teórico-metodológica como requisito para su estudio y la integración multidisciplinaria para su abordaje. De esta manera, el estudio del desarrollo humano individual y social se erige como una asignatura pendiente de todas las ciencias sociales. Unido a lo anterior, es incuestionable la necesidad de comprender los enrevesados laberintos de la mente humana que han tenido los diferentes investigadores de la psicología, lo cual está atravesado por la necesidad de entendimiento del desarrollo psicológico.

En las elaboraciones presentadas a continuación, existe una amplia gama de contenidos y ejemplos descritos implícitamente, que por cuestiones de tiempo y espacio forman parte de la información entre líneas. Independientemente de esto, existe en los análisis elementos científicos suficientes para que el lector realice sus consideraciones personales con respecto al tema.

La propuesta de este quehacer germina de las consideraciones y fundamentos teóricos vigotskyanos, desde los cuales el autor presenta una breve reseña de algunos de los elementos que distinguen las concepciones de desarrollo humano de determinados sistemas o escuelas psicológicas. Esto se hace con el objetivo de que sirva como un colofón favorecedor de recursos para su comparación, hecha tanto con los fundamentos epistemológicos más generales de la dialéctica materialista, como con su concreción en los presupuestos y principios teóricos metodológicos del enfoque histórico cultural.

Finalmente, existe la esperanza de que la propuesta exhibida en estas líneas sea favorecedora del debate, la reflexión, el diálogo científico y desarrollador. Como premisa, se propone el principio de que la verdad absoluta no existe y, por tanto, el progreso del arte de la ciencia está sujeto a las leyes que rigen el movimiento interminable de la materia y del pensamiento: el desarrollo.

Desarrollo

Reseñas de las concepciones de desarrollo de algunos sistemas psicológicos contemporáneos²

La comprensión del desarrollo ha tenido desde la psicología un tratamiento científico en cada una de sus escuelas o enfoques. Muchos de los aportes sobre este fenómeno se han producido al margen de las propias producciones teóricas que distinguen cada movimiento científico en particular.

En algunos casos, estas elaboraciones surgieron como fruto de condiciones azarosas que posteriormente se convirtieron en teorías propiamente dichas. Existieron situaciones en las que los planteamientos psicológicos contenían reseñas importantes sobre el desarrollo y que, en ocasiones, los mismos científicos las desconocían. En otros casos, los elementos internos de las proposiciones psicológicas portaban importantes aspectos sobre el desarrollo humano. En los casos más extremos, éste no fue un asunto importante para la teoría. Sin embargo, es menester destacar que en esencia toda teoría psicológica contiene una concepción de desarrollo, sea esto consciente o no para el científico o el investigador (Cordovés Santiesteban, 2009a, 2009b; Díaz Pupo, 2009, 2010; García, 2009a, 2009b).

Apuntes sobre el psicoanálisis y sus perspectivas del desarrollo humano

Sin pretender realizar una disertación de todas las concepciones psicológicas realizadas sobre el desarrollo, es válido decir que todas las escuelas parten de una concepción de desarrollo. Para el psicoanálisis, por ejemplo, el desarrollo psicológico estaba estrechamente ligado al psicosexual (Freud, 2000, 2000a, 2000b). El psicoanálisis clásico (freudiano) determinó un grupo de fases por el que debía transitar el ser humano en su desarrollo.

Los conflictos psíquicos y su viabilidad de resolución estarían pendientes de la detención de una fase, a la cual denominaron fijación, o del retorno a una fase precedente, regresión. Freud consideró que en correspondencia al crecimiento de los niños su deseo se orientaba hacia diferentes áreas del cuerpo, en las que se busca la satisfacción libidinal (Campa Gallardo y Orosa Fraiz, 2001; Cordovés Santiesteban, 2009a, 2009b, 2010; Di Caprio, 1997; Domínguez García, 2003; Fariñas León, 2001, 2004, 2004a; Fernández Rius, 2003; Freud, 2000, 2000a, 2000b; García, 2009a, 2009b, 2010; González Rey, 1982, 1985a, 1985b; Hall y Lindzey, 1978; Hinkelammert, 2006; Rubinstein, 1981).

Estas variaciones quedaban contenidas en el inconsciente de las personas y luego, bajo determinadas condiciones del medio social y personal, se expresaban en forma de pulsiones, conflictos, necesidades, entre otras, es decir, contenidos inconscientes que de no tener un adecuado tratamiento especializado o de mantenerse dichas condiciones mentales o sociales podían terminar en verdaderos trastornos psicológicos (Cordovés Santiesteban, 2009a, 2009b; Di Caprio, 1997; Fernández Rius, 2003; Freud, 2000, 2000a, 2000b; García, 2009a, 2009b).

De estas ideas, unidas a otras cuestiones teóricas imposibles de mencionar aquí, surge la noción de una secuencia de etapas psicosexuales en las que son trascendentes diferentes zonas erógenas. Así, los niños pasarían del autoerotismo a la sexualidad reproductora, y desarrollarían su psiquis adulta en la medida en que resolvieran los diferentes momentos de detención o regresión de cada una de las fases. Entonces, cualquier alteración no superada de estas etapas traía consigo una variación en el desarrollo normal de los individuos.

El tránsito de una etapa a otra tampoco estaba establecido por las personas, sino por las propias determinaciones internas contenidas en el inconsciente, todo ello sobre la base de cada zona erótica significativa y determinante de la etapa del desarrollo (Fernández Rius, 2003; Freud, 2000, 2000a, 2000b). Estas cuestiones son sumamente significativas, pues demuestran

² En estos momentos, el autor de este trabajo se encuentra enfrascado en la elaboración de un profundo volumen sobre el tema referenciado. Se espera que el material esté totalmente terminado para el 2013, el cual se presentará como un libro de corte teórico referencial sobre el desarrollo humano.

las concepciones teóricas que fundamentan la perspectiva del desarrollo humano.

Las personas estaban inevitablemente sujetas en su desarrollo a los condicionamientos irrefrenables de su historia sexual y a las determinaciones fatales y descontroladas de su inconsciente. En esta concepción, al individuo le es imposible tomar las riendas de su desarrollo, tanto de los momentos de su ocurrencia, como de sus implicaciones. La perspectiva psicologizante del desarrollo determinó la visión de un ser humano reprimido, sumido en un eterno conflicto de desarrollo.

En la versión freudiana del psicoanálisis, se proponen las siguientes etapas del desarrollo: la oral, anal, fálica y genital. Incluye, además, un periodo de latencia entre las etapas fálica y genital, el cual el mismo Freud no consideró como una fase en sí pues no se producía ningún cambio significativamente nuevo. En este periodo se despliegan fuerzas psíquicas que, de acuerdo con sus consideraciones, inhibían el impulso sexual y reorientaban su dirección. La teoría psicoanalítica freudiana establecía que los impulsos sexuales inadmisibles en este periodo eran canalizados a niveles de actividades más aceptados por la cultura (Cordovés Santiesteban, 2009a, 2009b; Cruz Tomás, 2006; Díaz Pupo, 2009, 2010; Freud, 2000, 2000a, 2000b; García, 2009a, 2009b).

Para los estudios del desarrollo humano, los aportes realizados por el psicoanálisis supusieron un gran avance, pues demostraron el importante papel que tenían los condicionamientos, específicamente las necesidades internas fisiológicas en el curso del desarrollo personal. Igualmente, continuó aportando significativos recursos teóricos y científicos, que se constituyeron como fundamentos de nuevos estudios e investigaciones.

Entre sus principales limitaciones estuvo tanto el hecho de asociar el desarrollo inevitablemente con los condicionamientos sexuales, como el enfoque psicologizante del ser humano, que no logró trascender la barrera de lo individual en la comprensión de lo psicológico, lo cual se hizo extensivo a sus concepciones de

desarrollo. Pienso que independientemente de esto sus aportes deben ser de obligada reflexión para todos aquellos que pretendan adentrarse en el estudio del desarrollo humano.

La epistemología genética de Piaget: epítome de sus representaciones teóricas sobre el desarrollo humano

Otro aporte importante para el estudio del desarrollo psicológico lo fueron las investigaciones realizadas por Jean Piaget sobre la inteligencia y el desarrollo moral. Para la epistemología genética de Piaget, el desarrollo sólo era plausible a partir de los cambios visibles de la inteligencia sensoriomotriz, y las variaciones que desde ésta se producían en cada una de las etapas del desarrollo, llevando implícitos los cambios en el desarrollo psicológico característico de cada etapa.

La inteligencia sensoriomotriz, que él mismo describe como una inteligencia práctica que se sustenta en la acción —además, casi espontánea en el curso del desarrollo natural de las personas—, es la base sobre la cual se sustenta toda la noción de desarrollo de esta teoría.

Esto significa que la inteligencia sensoriomotriz era un suceso básico del desarrollo explicable desde los fenómenos de *asimilación* y *acomodación*, los cuales consideró como los dos procesos esenciales distintivos del desarrollo del psiquismo humano y del individuo en general (Cruz Tomás, 2006; Domínguez García, 2003). Sin detenernos a explicarlos, se observa que fueron concebidos por él como capacidades innatas que se desarrollaban ante determinados estímulos (exigencias del medio social y físico), y, por tanto, eran determinantes naturales y espontáneos de la inteligencia sensoriomotriz. Igualmente, ambos procesos estaban relacionados con determinadas etapas o periodos etarios exactos del desarrollo, en los cuales —sin modificarse la esencia de estos— se cambiaban sus manifestaciones en las expresiones de la inteligencia sensoriomotriz. De ahí la concepción de estadios de desarrollo.

De lo anterior se desprende la coherencia teórica piagetiana del desarrollo: la relación del individuo (niño) con el entorno físico es

un suceso natural y espontáneo, en el cual la persona, individuo o sencillamente el niño “asimila” (asimilación) las condiciones que el entorno social impone (estímulos determinados que cobran sentido en cada etapa del desarrollo natural) y desde las cuales el niño se “acomoda” (acomodación). En consecuencia, el desarrollo de la inteligencia sensomotriz con el consecuente impacto en el desarrollo moral y psicológico del individuo se desprende de la calidad de estos procesos.

Piaget también trabajó en las transformaciones morales de los niños y los tipos de pensamientos relacionados con los estadios morales, lo que presupuso la noción de que el desarrollo de las actitudes morales era una reorganización secuencial relacionada con la edad (Cruz Tomás, 2006). Piaget demostró con sus investigaciones que existían diferencias cualitativas significativas entre el pensamiento infantil y el del adulto (Cordovés Santiesteban, 2009a, 2009b; Cruz Tomás, 2006; Díaz Pupo, 2009, 2010; Domínguez García, 2003; García, 2009a, 2009b). Según él, hay además diferencias cualitativas en los diferentes momentos o etapas de la infancia, por lo que el desarrollo psíquico, al igual que en el psicoanálisis, estaba concebido en forma de estancos característicos de los momentos del desarrollo natural. Demostró que la capacidad cognitiva y la inteligencia se encontraban estrechamente ligadas al medio social y físico.

Entre las muchas cuestiones que destacan de las concepciones sobre el desarrollo de la perspectiva piagetiana, resalta la idea lineal del desarrollo, el cual en términos gráficos estaría representado con un vector que siempre iría hacia adelante o hacia arriba. Se concibió magistralmente la parálisis del desarrollo, pero no su retroceso como cualidad de los fenómenos, específicamente de los psíquicos. Se logró una concepción que entendía el desarrollo como subordinado a unos determinados momentos o etapas en las que el medio social es ponderado por encima de cualquier otro tipo de condicionamiento (Cordovés Santiesteban, 2009a, 2009b; Cruz Tomás, 2006; Díaz Pupo, 2009, 2010; Domínguez García, 2003; García, 2009a, 2009b).

Su visión de estadios convertidos en momentos y manifestación de diferentes tipos de pensamiento lo llevó a la noción de que cada etapa anterior se constituía en fundamento de la siguiente, por lo que un sujeto no podía pasar de una etapa a otra sin vencer el nivel anterior. Es decir, para lograr el estadio de las operaciones concretas era necesario inevitablemente pasar por el estadio preoperatorio. Esto supuso significativos avances en el estudio del desarrollo y permitió dar nuevas explicaciones a sus fenómenos.

La psicología de la conducta y su visión del desarrollo humano

Una mención especial en el análisis del desarrollo lo constituyen, a juicio de este autor, los aportes de la “escuela conductista de psicología”.³ Las consideraciones y principios teóricos sobre la conducta humana realizados por los investigadores conductistas produjeron un notable impacto para la psicología como ciencia y profesión. De hecho, el autor de este trabajo considera que estos postulados son actualmente los más arraigados en la práctica educativa contemporánea, sin dejar de reconocer el significativo avance que desde otras perspectivas del saber se ha realizado (Cordovés Santiesteban, 2010; Corral Ruso, 1999, 2002; Díaz Pupo, 2009; Fariñas León, 2004, 2004a, 2005, 2008; García, 2010).

Para el conductismo, el desarrollo está concebido en primera instancia como un proceso adaptativo (Bleger, 1973; Di Caprio, 1997; Cordovés Santiesteban, 2009a, 2009b, 2010; Fariñas León, 2005; García, 2009a, 2009b), es decir, cuanta más capacidad de adaptación tenga el individuo al medio social y natural, más desarrollo humano se puede decir que posee. Esto implica la automatización por parte de los individuos de conductas adaptativas, las cuales deben formarse en condiciones específicas de educación (Bleger, 1973; Addine Fernández, 2004; Cordovés Santiesteban, 2010; Di Caprio, 1997; Díaz Pupo, 2009; Fariñas León, 2005; Fernández Rius, 2003; García, 2010; Ortiz y

³ Me refiero en todo momento al conductismo clásico de John B. Watson.

Mariño, 2003; Hren *et al.*, 1978; Nuttin, 1965; Rogers, 1980; Rubinstein, 1981; Zilberstein y Collazo, 2004).

Estas conductas son, por tanto, enseñadas, o son formas de comportarse. Desde el conductismo, la educación se concibió como un gran laboratorio social (Cordovés Santiesteban, 2009a, 2009b, 2010; García, 2009a, 2009b; Hren *et al.*, 1978), en el que se debían enseñar a los individuos conductas que les permitieran la adaptación al medio. Además de esta concepción general, los conductistas se empeñan en demostrar que el proceso de desarrollo humano es un proceso de socialización. Mediante éste el individuo se “ajusta” de manera más o menos adecuada a las exigencias (contingencias) sociales, expresadas en las condiciones del desarrollo tecnológico determinado por las sociedades modernas. Todo lo anterior apunta al desarrollo como un proceso imposible de controlar por los individuos y, en consecuencia, un fenómeno conductual que responde a leyes exclusivamente externas. En el contexto educativo se responsabiliza al maestro, casi de manera exclusiva, por el aprendizaje de sus estudiantes.

Aprendizaje y desarrollo son desde esta perspectiva una misma cosa: cuanto más aprendas más desarrollado estás. Por supuesto, estamos hablando aquí de aprender conductas que implican al mismo tiempo el aprendizaje de cuanta información es elaborada por la sociedad (Hren *et al.*, 1978). Esto significa que las mismas leyes que determinan el curso del aprendizaje rigen también el curso del desarrollo.

Así, cada escuela fue elaborando sus concepciones sobre el desarrollo psicológico. Para los propósitos que persigo, me interesan las elaboraciones que propuso el Enfoque Histórico Cultural (EHC), debido a la fuerte necesidad de instrumentación educativa que para el desarrollo social tiene en el momento.

Enfoque histórico cultural y desarrollo humano

El enfoque histórico cultural no escapa a esta realidad. En las producciones teóricas de su principal exponente —Vigotsky— y de las

figuras más relevantes de la psicología marxista, se encuentran implícitas elaboraciones significativas, tanto de los principios más generales de sus concepciones sobre lo psicológico, como de la manera en que la psicología podría favorecer el desarrollo humano desde esa concepción filosófica. Lo epistemológico se explicaría desde los fundamentos más generales de la dialéctica y la complejidad.⁴ Desde este enfoque, se pueden resaltar los siguientes puntos cardinales que caracterizan el desarrollo humano:

- *Carácter social:* de acuerdo con los fundamentos de la filosofía marxista, el carácter social es determinante de los fenómenos relacionados con el ser humano. Para este trabajo, es significativo el determinismo social de la psiquis, es decir, las etapas filogenéticas del surgimiento del psiquismo, en las cuales se explica claramente el apareamiento de la conciencia y su propiedad fundamental: la subjetividad. Es imprescindible destacar el impacto que ha tenido la teoría filosófica del surgimiento de la conciencia para las elaboraciones psicológicas histórico-culturales.
- *Carácter emergente:* el objeto de estudio (en este caso el desarrollo) surge de la interacción de varios fenómenos (condiciones). Todos los fenómenos son relacionales, lo cual hace alusión a los pares dialécticos, que serán mencionado más adelante. De ahí se desprende la concepción de que la relación es el principio fundamental, capaz de explicar la esencia del fenómeno (es el determinante).
- *Carácter dialéctico:* las relaciones que se producen tienen como característica la unidad y la lucha de contrarios. Todas las condiciones tienen esencia propia, incluso la relación puede tomarse como una condición más, es decir, puede abordarse como un objeto de estudio en sí.

⁴ En este trabajo se pueden distinguir, explícita e implícitamente, numerosos puntos de encuentros entre la dialéctica y el pensamiento complejo.

La unidad se refiere a que los pares dialécticos están unidos entre sí, por lo que contienen parte de la esencia de su opuesto (se relaciona con el principio hologramático del que habla la complejidad) (Morin, 1998, 1999). La unidad es una realidad que refleja las relaciones de convergencia, cooperación y sinergia establecidas entre los pares dialécticos (Lenin, 1960).

La lucha consiste en que cada nivel de integración o condiciones (pares dialécticos) tienen existencia propia, por tanto, tienen esencia y cualidades que los distinguen. Además, la lucha de contrarios expresa la propiedad de las condiciones (pares dialécticos) de tratar de existir por sí mismas, aunque esto sea dialécticamente imposible (Leontiev, 1981; Lenin, 1960). Los pares o condiciones dialécticas son contrarios porque rivalizan entre sí, son auténticos y tienen esencia propia.

- *Carácter histórico*: todos los fenómenos son históricos. El desarrollo, como fenómeno objeto de estudio, tiene una historia en la ontogenia y en la filogenia. De la primera se derivan las regularidades particulares del desarrollo individual en cada sujeto; desarrollo ontogenético: lo particular del desarrollo. De la segunda, surgen las regularidades generales del desarrollo; desarrollo filogenético: lo general del desarrollo. Tanto lo primero como lo segundo implican la comprensión del fenómeno desde toda su historia; ontogenético y filogenético: comprender el desarrollo como teoría y práctica (los estudios que se han realizado). El carácter histórico está estrechamente relacionado con la temporalidad ya que todo tiene una, lo que permite asegurar que el tiempo es inherente al desarrollo, entendido como dinámica pasado-presente, orientado a la futuridad. Es decir, se observa el tiempo como fenómeno dialéctico en el que el pasado, el presente y el futuro son condiciones o pares dialécticos integrados en la temporalidad fenomenológica (fenoménica) del desarrollo.

Por último, la historia nos apunta al ritmo como cualidad de los fenómenos: ritmo del desarrollo. Está relacionado con los avances y retrocesos propios de los fenómenos, los aparentes estancamientos, etcétera. Esto se explica desde las leyes más generales de la filosofía: ley de la negación de la negación, ley de los cambios cuantitativos en cualitativos, ley de la unidad y lucha de contrarios.

El enfoque ciencia, tecnología y sociedad (CTS), y sus relaciones con el modelo de ser humano. Consideraciones desde los presupuestos histórico-culturalistas

El enfoque histórico cultural, a partir de sus fundamentos epistemológicos, comprende al ser humano como un ente social complejo, por lo que sus categorías y principios teóricos van encaminados a cumplir con esa exigencia epistémica. Como parte de lo anterior se impone el reconocimiento de los fenómenos en sus manifestaciones singulares, particulares, y generales: complejidad.

Lo teórico sintetiza entonces los fundamentos epistemológicos en toda una hipótesis científica que puede responder a diversas ciencias, no sólo a la psicología (pensamiento complejo). Éstas sintetizan lo dialéctico del fenómeno, su carácter emergente e histórico, así como la legitimidad de lo singular, lo particular y lo general. Dichas categorías son verdaderas unidades de análisis (Vigotsky, 1987) al servicio de la ciencia, y deberían comprenderse como herramientas tecnológicas a favor de las ciencias sociales. Los principios teóricos y categorías cardinales del enfoque histórico cultural son: la situación social del desarrollo (SSD); la zona de desarrollo próximo (ZDP); la vivencia; la personalidad; la subjetividad, entre otras que referiremos según sea necesario.

La situación social del desarrollo, entre otras cosas, apunta a la noción de la interrelación entre las condiciones internas y externas como un factor imprescindible para el desarrollo. Vigotsky, citado en Bozhovich (1976, p. 99), define la situación social del desarrollo como

[...] aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa y que

condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente periodo evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen hacia el final de dichos periodos.

El desarrollo no está determinado por las condiciones en sí mismas, sino por el carácter de la relación entre éstas (la relación o las cualidades de la relación). El "sujeto" no determina su desarrollo, ya que es una condición más de éste, aunque él, como condición, presenta una marca especial debido al carácter consciente que tiene ante su crecimiento personal. La situación social del desarrollo denota el carácter activo del sujeto ante aquél. Finalmente, en esta categoría queda claro que las fuerzas ciegas, internas, tanto biológicas como psicológicas, no dominan al sujeto, ni lo fatalizan en un futuro inevitable. Según Fariñas León (2005), es el sujeto quien crea su propia situación social del desarrollo, ya que no está encadenado a su pasado funestamente, sino que actúa como una condición histórica útil para el presente-futuro.

El enfoque histórico-cultural nos demuestra que la educación puede desarrollar en el sujeto mecanismos de concientización de los procesos inconscientes, lo cual se denomina proceso de toma de conciencia, y tiene una importante significación en los designios vigotskianos en el estudio, investigación y sistematización de los fenómenos subjetivos, cuanto más del desarrollo.

La noción de conciencia tiene varias manifestaciones en los procesos de desarrollo de la personalidad: reflexión, eficacia, autocontrol, autoeducación, entre otras. Una de las representaciones más distintivas de este fenómeno del desarrollo humano es el principio de desarrollo cultural en correspondencia con los sistemas interiorización-exteriorización. Esto se relaciona con la toma de conciencia pero se diferencia de ésta en la cualidad del fenómeno, es decir, en cómo se elaboran los sentidos psicológicos y cómo ocurre la apropiación y la exteriorización. También se relaciona con la necesidad de diferenciar el concepto de información del de conocimiento, ya

que la información está en el afuera (condición externa), o en el tránsito hacia lo interno.

De manera general, la toma de conciencia es esencial para el desarrollo, pues le permite al sujeto tener las riendas controladas y actuar conscientemente. Esto último tiene estrecha relación con lo que Vigotsky (1987) denominó como enraizamiento cultural o arraigo a la civilización. En muchos de los trabajos de este autor, queda explícita la idea de que las personas no se socializan, sino que, en su defecto, se enraízan en una cultura determinada. Es evidente que desde los fundamentos filosóficos, históricos y culturales el sujeto no se socializa, pues la condición de seres sociales se encuentra determinada en el desarrollo filogenético de la humanidad.

Lo anterior quiere decir que las personas alcanzaron su socialización en el proceso filogenético durante la evolución y el surgimiento de la conciencia. Cuando nacemos, ya somos seres sociales, pero no culturales, por lo que en el curso del desarrollo ontogenético alcanzamos tal condición. De esta manera, se despeja una incógnita significativa para los estudios del desarrollo: la manifestación general y singular del fenómeno del desarrollo contiene los elementos para explicar las diferencias entre socialización y culturalización. El desarrollo filogenético respondería a la socialización, mientras que el desarrollo ontogenético representaría la culturalización.

Nos socializamos en la filogénesis del desarrollo de la especie o de la humanidad. Nos culturalizamos en la ontogénesis de nuestro propio desarrollo personal. Por esto, por primera vez se reconoce el desarrollo como un proceso de subjetivación de la cultura y no como socialización o adaptación al medio social. Entonces, es esencial favorecer el enraizamiento cultural a fin de incrementar la apropiación de herramientas psicológicas para el desarrollo.

El patrimonio cultural está asociado al enraizamiento cultural mediante el proceso de subjetivación, y expresa la relación dialéctica originada en los fenómenos de

reproducción-creación cultural. Estos demuestran un principio esencial de los fundamentos de la dialéctica: la transformación como indicador del desarrollo. El patrimonio cultural actúa como un promotor del desarrollo y de la apropiación de la cultura por parte del sujeto, ocasionando cambios en este último, y, al mismo tiempo, el sujeto transformado aporta a la cultura con contribuciones personales.

La apropiación y uso de dominios culturales en forma de herramientas para transformar la realidad personal y social demuestra que el desarrollo, visto desde esta perspectiva, responde cabalmente al principio teórico de progreso cultural, progreso del sujeto-personalidad. Desde el enfoque histórico-cultural, toda la intención del desarrollo se funda en el desarrollo de la personalidad. La educación tiene un papel capital en este quehacer. Por tal motivo, la personalidad merece una atención cardinal como constituyente del sujeto psicológico. Esto es un principio raigal del enfoque histórico-cultural.

Otro de los principios fundamentales de este modelo teórico es la noción de desarrollo cultural en estrecha relación con los sistemas de actividad y comunicación. Desde los postulados del enfoque no existen otras vías por las cuales obrar o transitar para alcanzar el desarrollo que no sean la actividad y la comunicación. Sus fundamentos, desde el materialismo dialéctico, son de obligada referencia para la comprensión de los fenómenos sociales. Toda la red de relaciones complejas están mediadas por las condiciones de relación: actividad y comunicación.

Para finalizar esta parte, y unido a lo expuesto anteriormente, se encuentra la categoría zona de desarrollo próximo. Ésta fue definida por Vigotsky (2006b, pp. 53-54) 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 o en colaboración de un compañero más capaz”; demuestra tanto

las limitaciones de la condición humana, como sus potencialidades ilimitadas.

La zona de desarrollo próximo nos apunta a la mediación como fenómeno y dialéctica de los fenómenos. Alude, igualmente, a la relación de condiciones que en este particular se integran en un concepto unitario: las mediaciones desde las perspectivas de cooperación e independencia de las condiciones para el desarrollo. La legitimación del “otro” más capaz como condición de desarrollo (los principios de la otredad y la mismidad) demuestra que siempre es necesario un “otro” más experto en herramientas culturales para facilitar un proceso del desarrollo óptimo.

Cuando se habla de cooperación e independencia, o un “otro” más capaz, no sólo se hace referencia a los sujetos intervinientes (referencia clásica de la zona de desarrollo próximo), sino a todos los objetos del conocimiento, situaciones o fenómenos con los que se relacionan las personas y que se convierten en condiciones para el desarrollo. En este orden de ideas, se puede nombrar como “otros” desarrolladores a los problemas teóricos y prácticos con los cuales se enfrenta el sujeto, los contenidos de una materia científica, fenómenos de la naturaleza, etcétera, en general cualquier cosa que nos obligue a apropiarnos o producir recursos para su comprensión, estudio y transformación.

Cualquiera de esos “otros” que demande en las relaciones posibles a establecer con ellos la producción de nuevas funciones psíquicas superiores debiera ser entendido como un recurso para generar, orientar y favorecer el desarrollo humano. Es decir, permiten elaborar o apropiarse de herramientas culturales para relacionarse con los pasados, actuales y nuevos “otros”, desarrolladores o no.

La categoría zona de desarrollo próximo —esencialmente instrumental y de incalculable valor metodológico— devela la necesidad de estudiar al ser humano como un sujeto en desarrollo ilimitado y constante. El sujeto,

infatigablemente, se está apropiando de dominios culturales que le son imprescindibles para la vida.⁵ Todo lo relacionado con estas categorías y principios está relacionado con el estilo de vida, principio y categoría que integra, en un todo único e irrepetible, los elementos anteriores y otros que no han sido señalados.

Innovación educacional. Requisitos para la práctica educativa⁶

Lo metodológico se relaciona con los modos de hacer. Nos remonta inevitablemente a la necesidad de plantearnos las preguntas qué y cómo. Los sustentos teóricos y epistemológicos descritos anteriormente nos llevan a plantear los siguientes requisitos para una innovación educativa:

- La práctica tradicionalista de la educación no responde a los fundamentos expuestos, lo cual hace evidente una necesidad de cambio en la práctica educativa (desde la visión del EHC).
- Necesidad de uso de parámetros e indicadores de nuevo tipo (para abordar el desarrollo humano), que respondan a las exigencias teórico-epistemológicas descritas anteriormente. Innovación educativa.
- Las categorías del enfoque histórico-cultural responden a diversas ciencias, por lo que el abordaje del desarrollo humano se debe gestar desde una perspectiva interdisciplinaria del desarrollo.
- Debe existir una implementación metodológica de lo singular general y particular. En este caso seguiría:
 - Nivel de integración de la ciencia (psicología y sus disciplinas [ej. un trabajo de curso]) en relación con la tecnología (tecnología de la educación y de todas las ramas del conocimiento al servicio de la

educación) y la sociedad (enfoque CTS),⁷ que llevaría implícito el criterio ético de la ciencia al servicio del progreso de la humanidad. Su expresión más exacta en nuestro caso es la de psicología-educación-sociedad (Fariñas León, 2004, 2004a, 2005, 2008).

- Nivel de integración del objeto de estudio. Plano intradisciplinario (ej. sistemas de conocimientos de la asignatura “Psicología educativa”), interdisciplinario (ej. metodología de la Investigación I y II, redacción y estilo, personalidad, etcétera.), o transdisciplinario, que llevaría implícito la asunción de determinadas posiciones teórico-metodológica en la investigación y la innovación. Sería el estudio del desarrollo (ej. personalidad en desarrollo) desde las diferentes ciencias.
 - Implica que todas las ciencias asuman un único sistema teórico-metodológico (el enfoque histórico-cultural u otro) como fundamento teórico-epistemológico.
- Nivel de integración subjetivo, referido en este caso a los diferentes actores de la práctica educativa, de la investigación y la innovación.
 - Planificar y propiciar intencionalmente el desarrollo del sujeto en correspondencia con las aspiraciones de cambios que exigen los tiempos presentes (tendencia a asumir posiciones con conciencia CTS; pensamiento interdisciplinario).
 - Favorecer el desarrollo de la capacidad para asumir posturas críticas dogmáticas con respecto al objeto de estudio y su aplicación.
- Los criterios fundamentales de evaluación deberían estar ligados a cambios importantes en el desarrollo del sujeto:

⁵ Existen dominios culturales externos que todavía no han sido apropiado por el sujeto; semi-internos (cuasi internos) o en tránsito hacia lo interno, también puede decirse semiapropiados o cuasi apropiados y, por último, los internos o apropiados o interiorizados por el sujeto.

⁶ Para su elaboración, se tuvieron en cuenta las sistematizaciones teóricas de Fariñas León (2004, 2004a, 2005, 2008).

⁷ Es privativo de este nivel, pero tiene una expresión en todos los demás.

- Profundización del desarrollo de los contenidos de la personalidad. Intereses profesionales, autovvaloración, concepción del mundo, etcétera.
- Conciencia crítica y autocrítica.
- Pensamiento complejo.
- Valores humanos y profesionales. Responsabilidad profesional y ciudadana.
- Autoría, originalidad, etcétera.

A continuación, se presentan gráficos o recuadros que resumen los elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos desde el enfoque histórico cultural. Estos pueden servir de referente para la orientación del investigador o profesional de las ciencias psicológicas. Para su elaboración, se tuvieron en cuenta los trabajos de Cordovés Santiesteban (2009a, 2009b, 2010; Díaz Pupo, 2009, 2010; Fariñas, 2004, 2004a, 2005, 2008), y los elementos presentados en este trabajo.

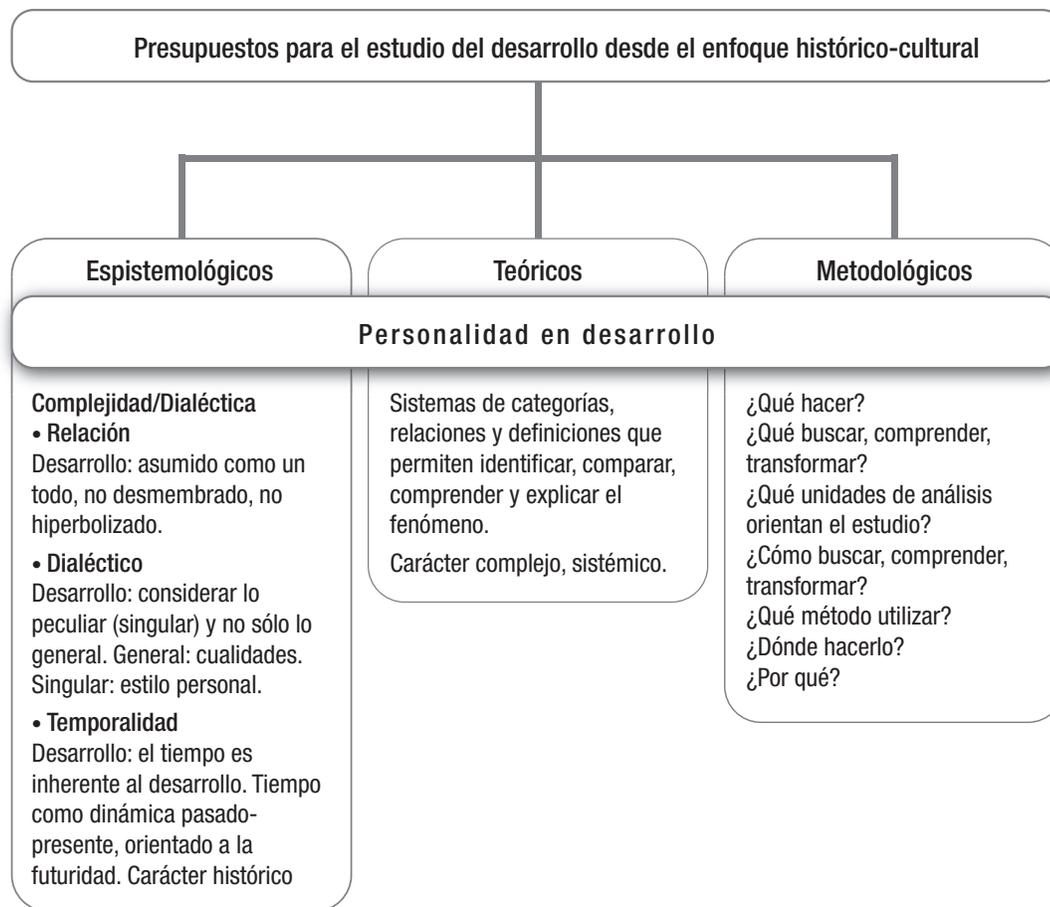


Figura 1. Presupuestos para el estudio del desarrollo desde el enfoque histórico cultural
Fuente: Cordovés Santiesteban, 2009a, 2009b, 2010; Díaz Pupo, 2009; García, 2009a, 2009b

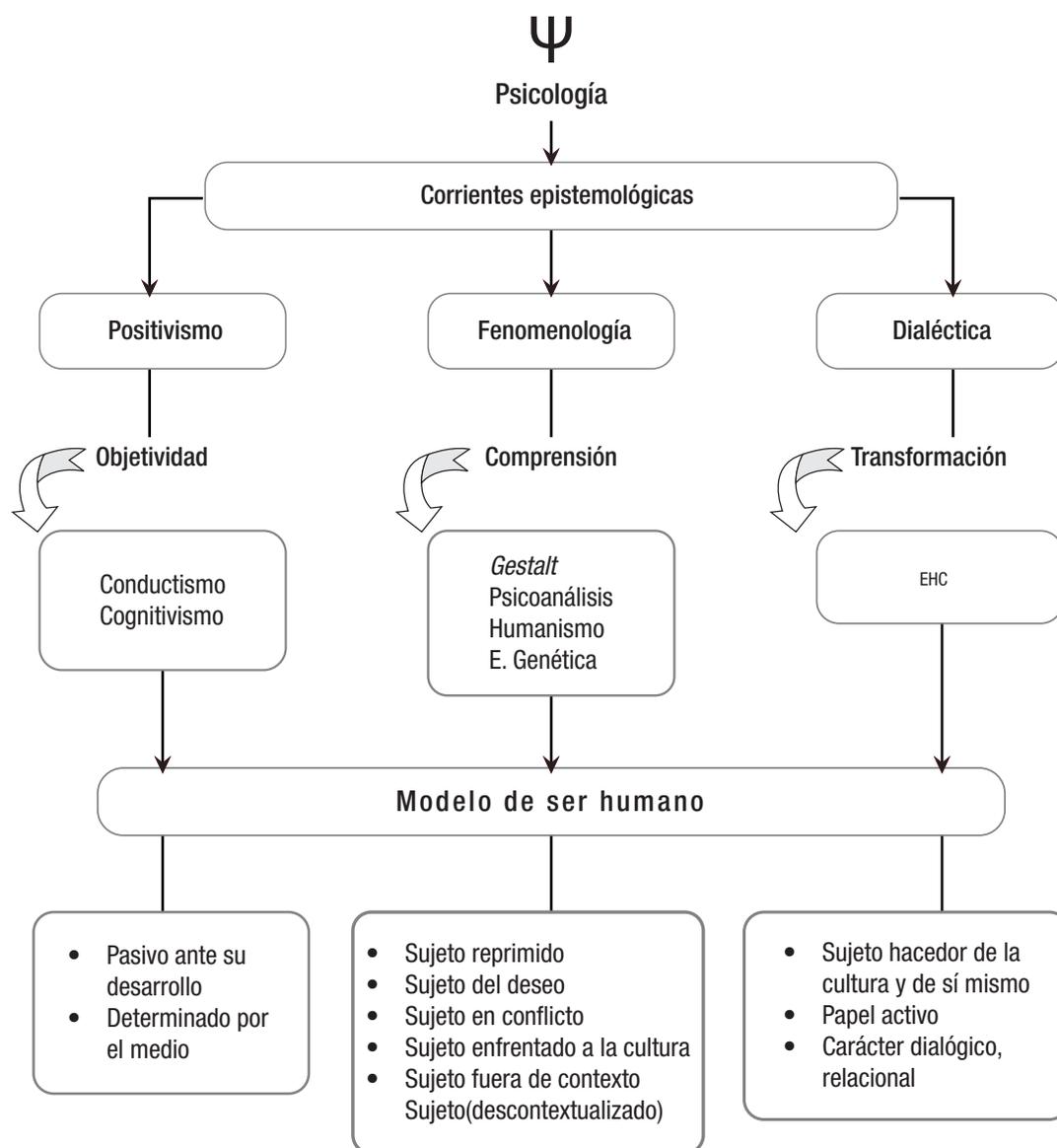


Figura 2. Corrientes epistemológicas en la psicología

Fuente: Cordovés Santiesteban, 2009a, 2009b 2010; Díaz Pupo, 2009; García, 2009a, 2009b

La instrumentación de la teoría del enfoque histórico-cultural: apuntes de sus implicaciones para la educación orientada a favorecer el desarrollo humano

El enfoque histórico-cultural parte de las bases filosóficas marxista-leninistas (concepción dialéctica de la realidad) para la comprensión de lo psicológico, por lo que cualquier práctica, incluyendo la educación, debe estar orientada

a la transformación de la realidad. ¿Cuál es esa realidad desde las concepciones histórico-culturalistas? Desde la perspectiva vigotskiana el desarrollo se expresa en términos de transformación humana, no siendo su finalidad la adaptación al medio, sino su transformación.

De acuerdo con lo expresado por Vigotsky (1987, 2006a, 2006b), la apropiación de la cultura y del legado histórico de la humanidad por parte del sujeto responde a la ley genética del desarrollo, la cual plantea que las funciones psíquicas

superiores (FPS) aparecen en dos planos, primero como funciones psicológicas compartidas (interpersonal) y luego como individuales (intrapersonal). Asimismo, establece que este proceso de apropiación de dominios culturales (en palabras de Roberto Corral) debe ocurrir en el escenario de una situación social del desarrollo (SSD), lo cual quiere decir que sólo puede explicarse en el marco de esta condición psicológica.

Siguiendo esta línea de análisis, los cambios originados en el desarrollo de un sujeto determinado en el marco de su situación social han de ocurrir a partir de relaciones *vivenciales* (la *vivencia* como unidad de análisis de la SSD), capaces de transformar todo el universo psicológico del sujeto. Cuando esta transformación se hace estable en forma de contenido psicológico y regula el comportamiento del sujeto en las esferas más importante de la vida, decimos entonces que dicho contenido psicológico pasa a ser parte de lo que se conoce en el enfoque histórico-cultural como personalidad.

Vigotsky expresa (citado en Fariñas, 2005) que los mayores esfuerzos de la psicología deben estar orientados al estudio de la personalidad, ya que la considera el objeto de estudio de esta ciencia. En las palabras del mismo Vigotsky, esto no significa desterrar el resto de la realidad psicológica y reducir la psicología a sólo el estudio de la personalidad. En cambio, significa que toda la intencionalidad en estos estudios deben penetrar en las complejas relaciones que figuran en la personalidad y como ésta se relaciona con otros contenidos psicológicos, es decir, cómo se establecen esas relaciones, qué particularidades tienen, cómo se mediatizan, entre otros.

Esta cuestión es determinante, pues en términos psicológicos hablamos de desarrollo cuando la relación del sujeto con el medio es capaz de transformar sus funciones psicológicas y, con esta transformación, su relación con dicho medio. Desde el enfoque histórico-cultural hablamos en términos de capacidades psicológicas de transformación de la realidad personal y social como indicador de desarrollo psicológico y humano. Esta premisa atraviesa toda la concepción educativa, ya que la educación se convierte

en una vía o en un proceso intencional para favorecer el desarrollo de las altas funciones psicológicas (AFP) en función de la transformación, tanto individual y de los demás, como de toda naturaleza y del universo social.

Al respecto Bozhovich explica (citada en Domínguez, 2003, p. 347): “De aquí se ve claramente que una verdadera asimilación de los conocimientos⁸ concluye sólo cuando éstos se convierten en parte de su concepción del mundo, es decir, cuando cambian los puntos de vista del alumno acerca de la realidad que le rodea y su actitud hacia la misma”.

Entonces, la intencionalidad de la educación debería estar encaminada a la transformación de la personalidad —principal herramienta psicológica de transformación de sí mismo y de la realidad externa—. Toda la elaboración de materiales, herramientas metodológicas, métodos e instrumentos de las influencias educativas deberían estar al servicio de la transformación de la personalidad como principio y fin de la educación.

La educación está llamada a potenciar y estimular el surgimiento y desarrollo de actitudes, hábitos, motivos, rasgos de carácter, necesidades, intereses, ideales, proyecto de vida, autovaloración, entre otros. Esto quiere decir que está llamada a la transformación de la concepción del mundo de sus actores (no sólo del alumno), lo que se traduciría como el arribo a una nueva situación social del desarrollo. Esta cuestión explica en alguna medida la afirmación de Vigotsky de que la educación conduce al desarrollo.

Así, cada uno de los contenidos de la personalidad se convierte *ipso facto* en objetivos de educación, pues de lo que se trata no es de que los estudiantes se apropien de nuevos conocimientos (como lamentablemente sucede actualmente en la educación de muchos países, incluyendo a Cuba), sino que esos conocimientos tengan la fuerza transformadora suficiente para cambiar la relación de los aprendices con la realidad.

⁸ Entiéndase desarrollo.

La siguiente sería la definición de desarrollo desde las concepciones histórico-culturales:

De todo lo dicho se desprende que la asimilación de los conocimientos en la escuela no se reduce a la acumulación cuantitativa, a la ampliación y a la profundización de lo que el niño sabía antes. Los conocimientos nuevos no sustituyen sencillamente a los viejos, sino que lo cambian y reestructuran, reestructurando también las formas anteriores del pensamiento infantil. Como resultado, se manifiestan las particularidades de la personalidad, expresadas en una nueva motivación, en una nueva actitud hacia la realidad, hacia la práctica, y hacia los propios conocimientos (Bozhovich, citada en Domínguez, 2003, p. 347).

Aunque parezca simple, la tarea de la educación es compleja, pues, en síntesis, de lo que se trata es de que los contenidos de la personalidad favorezcan el desarrollo de la autoeducación (tercera función de la autovaloración), de modo que los sujetos sean capaces de tomar las riendas de su desarrollo. Es importante destacar también que si esta educación no es capaz de generar un desarrollo en los individuos que sobrepase los límites de la transformación social en términos del cambio de la realidad individual, no podríamos decir que se ha propiciado dicho desarrollo.

Surgen entonces preguntas necesarias sobre la base de estas premisas: ¿qué condiciones debe tener la educación para producir el desarrollo?, ¿cómo concebir el desarrollo? Las consideraciones histórico-culturalistas describen el desarrollo como un proceso emergente de las condiciones en las que se produce, por lo que él mismo es el resultado de las múltiples relaciones que se dan en la situación social; es el resultado de las condiciones externas e internas para el desarrollo.

El desarrollo no está determinado en toda su extensión por las influencias educativas, ni por el sujeto, aunque hay que reconocer que éste tiene un nivel de activismo, conciencia, intencionalidad y orientación en su propio desarrollo, debido a que es él quien lo vive.

En el enfoque histórico-cultural el desarrollo está determinado por la relación, todo lo demás son condiciones para éste y son, por

tanto, influyentes del desarrollo pero no sus determinantes. Esta perspectiva nos permite hacer análisis y evaluaciones diferentes acerca del papel de los aprendices y el papel de los maestros en la educación. Lamentablemente, se culpa casi en toda su extensión a los profesores, atribuyéndose una explicación casi de manera absoluta a la relación que se da entre sus métodos y los resultados que obtienen los estudiantes.

En este sentido habría que determinar cuál es el papel de los maestros en la educación y cuál el de los aprendices en su autoeducación. De cualquier manera, no deberíamos perder de vista el hecho de que el desarrollo en el enfoque histórico-cultural está determinado por la relación y que es un proceso emergente. Esta postura demuestra claramente el carácter azaroso del desarrollo y que no es posible controlar todo el proceso desde la educación escolarizada, familiar u otro contexto educativo.

La suposición o la noción de que en la educación todo es controlable no responde a los presupuestos histórico-culturales, en los cuales se asume el desarrollo como proceso determinado por las relaciones complejas. El desarrollo es un proceso no lineal que tiene su especificidad en las expresiones de continuidad y discontinuidad, las cuales se relacionan no sólo con la idea de los cambios constantes sino también con la necesidad de entender el desarrollo como transformaciones contantes que ocurren en diferentes direcciones y como fenómenos de aceleraciones bruscas y retrocesos.

Se concibe el desarrollo además como un proceso a saltos generalmente bruscos, violentos, ya que desde las concepciones dialécticas la acumulación de cambios cuantitativos ocurre de manera latente y provoca una transformación en las cualidades del fenómeno, en este caso del psíquico. El desarrollo es un proceso de acumulación, que sólo tiene su expresión manifiesta cuando su acumulación transforma el objeto en sus relaciones con la realidad. Esta característica riñe notoriamente con la idea del cambio inmediato; las transformaciones que se procuran

lograr en los aprendices y maestros, desde las concepciones histórico-culturalistas, son imposibles de obtener y observar inmediatamente.

Esto es comprensible si asumimos y entendemos que el objeto a transformar desde las concepciones histórico-culturalistas es la personalidad. Los contenidos de la personalidad no son cualidades psicológicas que se transforman de hoy para mañana, en tres meses o en un semestre, sino que se van reconfigurando constantemente de manera latente y oculta, y en determinadas condiciones o situaciones emerge el nuevo contenido como una transformación del sujeto.

Estos elementos —sumamente sintetizados— deberán servir para orientar una práctica educativa en total coherencia con los presupuestos histórico-culturales. Lamentablemente, un grupo importante de investigadores (Cordovés Santiesteban, 2010; Corral Ruso, 1999, 2002; Díaz Pupo, 2009; Fariñas León, 2004, 2004a, 2005, 2008; García, 2010; Osorio García, 2009; Rodríguez-Mena, 2003) han demostrado que, aunque se utilizan las categorías del enfoque histórico-cultural y se declara que la educación cubana es histórico-culturalista, la práctica y los modos de actuación de los profesionales de la educación no responden a estas concepciones.

Conclusiones. Despertar: ¿realidad o utopía?

Todas las cuestiones planteadas más arriba tienen sin duda implicaciones significativas para la evaluación y el diagnóstico del desarrollo desde la educación. A partir de aquí, sería importante determinar qué evaluar, qué diagnosticar y cómo hacerlo. Algunos de los temas relacionados con este asunto han quedado declarados explícitamente en las consideraciones teóricas y epistemológicas descritas anteriormente.

Independientemente de esto, esos temas toman forma en otras precisiones que por su importancia deben ser esclarecidas en otros apartados. A continuación, relaciono algunas ideas que pueden servir como conclusiones y como adeudos para la elaboración de próximos trabajos de este tipo.

Para tales propósitos expongo que:

1. El primero de estos asuntos está relacionado con la pregunta sobre qué evaluar del desarrollo, tema que se concreta en su operacionalización. En este sentido lo que se debe evaluar es el grado de transformación de la personalidad en su función autorreguladora. Queda el tratamiento teórico de este presupuesto como requisito de este artículo.
2. Como consecuencia de lo anterior, se impone también el cómo evaluar el desarrollo.
3. La consideración de las potencialidades explícitas e implícitas que pueden tener los materiales, instrumentos, etcétera, para favorecer dicha transformación (es nuestro caso). Todo lo que ha sido descrito es aplicable a todos los agentes (profesores, alumnos, tutores, entre otros), así como a materiales e instrumentos del proceso educativo.
4. El cómo hacer es más importante —a nuestro juicio— que el saber: ¡lo fundamental es saber hacer! Los sistemas de conocimientos por sí mismos no representan nada; es más imprescindible evaluar cómo se utilizan estos conocimientos en la cotidianidad y en la transformación de la realidad.
5. Además, se hace necesario recordar que la transformación del desarrollo humano tiene múltiples expresiones, como los indicadores funcionales de la personalidad, es decir, se mide en términos de cuánto han cambiado estos indicadores en la expresión de la función reguladora de los contenidos de la personalidad, a partir de las influencias educativas y de la apropiación por parte de los sujetos de los contenidos aprendidos. Los contenidos de la personalidad están implícitos en las manifestaciones de los indicadores funcionales de ésta.

Éstas podrían ser las cuestiones conclusivas de este trabajo y los lazos que nos atan en nuevas consideraciones y análisis sobre el tema del desarrollo. Sin embargo, independientemente de esto, lo más importante es ser coherente con la idea del desarrollo constante del conocimiento,

por tal motivo dejo tanto estos puntos conclusivos a modo de pistas para un próximo debate sobre el tema, como el escenario listo para otras opiniones y puntos de vistas. Además, propongo en síntesis teórica un grupo de preguntas elaboradas sobre la base de las investigaciones realizadas por el grupo de estudios del desarrollo humano al cual pertenezco, y que se sustentan en los trabajos de Cordovés Santiesteban (2009a, 2009b, 2010), García (2010), Díaz Pupo (2009, 2010), Fariñas León (2004, 2004a, 2005, 2008) y Osorio García (2009): ¿existe alguna práctica psicológica que no sea educativa?; ¿en qué contexto(s) transcurre la educación y el desarrollo?; ¿educación es igual a escuela?; ¿escuela es igual a desarrollo?; ¿nos adentramos en un fenómeno unidisciplinar?

Referencias

- Addine Fernández, F. (2004), *Didáctica: teoría y práctica*, La Habana, Pueblo y Educación.
- Bleger, J. (1973), *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, Paidós.
- Bozhovich, L. I. (1976), *La personalidad y su formación en la edad infantil*, La Habana, Pueblo y educación.
- Campa Gallardo, D. y Orosa Fraiz, T. (2001), *Introducción a la psicología*, La Habana, "Félix Varela".
- Campa Gallardo, D. y Orosa Fraiz, T. (2009a), "Apuntes de conferencias en Universidad de Holguín", Departamento de Psicología, Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya", sede Celia Sánchez Manduley.
- Campa Gallardo, D. y Orosa Fraiz, T. (2009b), "Comunicaciones personales", Departamento de Psicología, Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya", sede Celia Sánchez Manduley.
- Cordovés Santiesteban, A. (2009a), "Apuntes de conferencias", Departamento de Psicología de la Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya", sede Celia Sánchez Manduley.
- Cordovés Santiesteban, A. (2009b), "Comunicaciones personales", Departamento de Psicología de la Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya", sede Celia Sánchez Manduley.
- Cordovés Santiesteban, A. (2010), "Habilidades estratégicas de aprendizaje en estudiantes de Psicología de la SUM Holguín", [tesis de maestría no publicada, CD], Departamento de Psicología de la Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya", sede Celia Sánchez Manduley.
- Corral Ruso, R. (1999), "Las lecturas de la zona de desarrollo próximo", en *Revista Cubana de Psicología*, vol. 16, núm. 3. pp. 4930-4937.
- Corral Ruso, R. (2002, octubre-diciembre), "La zona de desarrollo próximo y la pedagogía universitaria", en *Revista Temas*, núm. 31, pp. 27-32.
- Cruz Tomás, L. (2006), *Psicología del desarrollo*, La Habana, "Félix Varela".
- Di Caprio, N. S. (1997), *Teorías de la personalidad*, 2ª ed., México, McGraw-Hill.
- Díaz Pupo, A. (2009), "Aprender a aprender en estudiantes de Psicología: una propuesta de intervención histórico-culturalista" [trabajo de diploma no publicado, CD], Departamento de Psicología de la Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya", sede Celia Sánchez Manduley.
- Díaz Pupo, A. (2010), "Propuesta de bases orientadoras de la acción para estimular las habilidades conformadoras del desarrollo personal desde la asignatura 'Psicología de la personalidad' en condiciones de Colegios Universitarios Municipales" [en línea], disponible en <http://wb.ucc.edu.co/pensandopsicologia/>, recuperado: 13 de mayo del 2010.
- Domínguez García, L. (2003), *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud*, La Habana, "Félix Varela".
- Fariñas León, G. (2001), *Toward a hermeneutical reconstruction of galperin's theory of learning*, La Habana, "Félix Varela".
- Fariñas León, G. (2004), "L. S. Vigotsky en la educación superior contemporánea: perspectivas de aplicación", en *Universidad 2004*, La Habana, "Félix Varela".
- Fariñas León, G. (2004a), *Maestro para una didáctica del aprender a aprender*, La Habana, Pueblo y educación.
- Fariñas León, G. (2005), *Psicología educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*, La Habana, "Félix Varela".
- Fariñas León, G. (2008), "Aprender a aprender en la educación superior: experiencia cubana desde una perspectiva vygotskyana" [en línea], disponible en <http://www.universidad2008.cu/Esp/Cursos.asp>, recuperado: 13 de mayo del 2010.
- Fernández Rius, L. (2003), *Pensando en la personalidad. Tomos I y II*, La Habana, Editorial.
- Freud, S. (2000), *Análisis profano. Obras completas*, tomo III, Madrid, Biblioteca nueva.
- Freud, S. (2000a), *El yo y el ello. Obras completas*, tomo III, Madrid, Biblioteca nueva.
- Freud, S. (2000b), *Psicología de las masas y análisis del yo. Obras completas*, tomo II, Madrid, Biblioteca nueva.

- Freud, S. (2009a), "Apuntes de conferencias", Universidad de Holguín, Departamento de Psicología, Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya", sede Celia Sánchez Manduley.
- Freud, S. (2009b), "Comunicaciones personales", Departamento de Psicología, Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya", sede Celia Sánchez Manduley.
- García, D. (2009a), "Apuntes de conferencias en Universidad de Holguín", Departamento de Psicología, Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya", sede Celia Sánchez Manduley.
- García, D. (2009b), "Comunicaciones personales", Departamento de Psicología de la Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya", sede Celia Sánchez Manduley.
- García, D. (2010), "Estilos de vida y formación de psicólogos: describiendo sus interrelaciones en un estudio de casos", [tesis de maestría no publicada, CD], Departamento de Psicología de la Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya", sede Celia Sánchez Manduley.
- González Rey, F. (1982), "La categoría personalidad en la psicología marxista", en *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*, La Habana, Pueblo y Educación, pp. 45-59.
- González Rey, F. (1985a), *Psicología. Principios y categorías*, La Habana, Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (1985b), *Psicología de la Personalidad*, La Habana, Pueblo y Educación.
- Hall, C. y Lindzey, C. (1978), "Teoría psicoanalítica de la personalidad de S. Freud", en *Teoría de la personalidad*, Limusa, México, pp. 67-128.
- Hinkelammert, F. J. (2006), *El sujeto y la ley. El retorno al sujeto reprimido*, La Habana, Caminos.
- Hren, C. et al. (1978), "La escuela primaria de la Learning Village", en *Control de la conducta humana. Vol. 3*, México, Trillas, pp. 164-175.
- Lenin, V. I. (1960), *Obras escogidas de V. I. Lenin en tres tomos. T-II*, Instituto de Marxismo-leninismo del cc del pcus (trad.), Moscú, Progreso.
- Leontiev, A. N. (1981), *Actividad, conciencia, personalidad*, La Habana, Ciencias Sociales.
- Morin, E. (1998), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa Editorial.
- Morin, E. (1999), *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*, París, Unesco.
- Nuttin, J. (1965), *El enfoque de H.J. Eysenck en la structure de la personnalité*, París, Presses Universitaires de France.
- Ortiz, E. y Mariño, M. (2003), *Problemas contemporáneos de la didáctica de la educación superior*, Cuba, Holguín.
- Osorio García, C. M. (2009), "La formación profesional como dirección del proyecto de vida en un grupo de trabajadores sociales que estudian psicología en la SUM Holguín" [trabajo de diploma inédito, Facultad de Psicología, Universidad de Holguín, Cuba.
- Rodríguez-Mena, M. (2003), "La calidad de los aprendizajes como problema actual de la educación. Bases epistemológicas y psicológicas", en *Revista Cubana de Psicología*, vol. 20, núm. 2, pp. 6502-6511.
- Rogers, C. (1980), "Una teoría de la personalidad y la conducta", en *Selección de Lecturas de Personalidad*, La Habana, Universidad de La Habana, ENPES.
- Rubinstein, S. L. (1981), *Principios de psicología general*, La Habana, Edición Revolucionaria.
- Vigotsky, L. S. (1987), *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, La Habana, Ciencias Sociales.
- Vigotsky, L. S. (2006a), "La crisis de los siete años", en *Colectivo de autores: Psicología del desarrollo del escolar. Selección de lecturas*, tomo I, La Habana, "Félix Varela", pp. 60-71.
- Vigotsky, L. S. (2006b), "Interacción entre aprendizaje y desarrollo", en *Colectivo de autores: psicología del desarrollo del escolar*, tomo I, La Habana, "Félix Varela", pp. 45-59.
- Zilberstein, J. y Collazo R. (2004), *Preparación pedagógica integral para profesores universitarios*, La Habana, "Félix Varela".