

# Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural

*Breve ensayo sobre los conocimientos  
psicológicos en la enseñanza*

Félix Temporetti <sup>(1)</sup>



*Purmamarca, Jujuy (1995) · M. Bolsi*

(1) Docente de la UNR.  
Docente de posgrado UNL.  
E-mail: ftempore@unr.edu.ar

“Yo no tengo opinión en pedagogía. ... El rol del psicólogo es antes que nada dar los hechos que puede utilizar el pedagogo y no ponerse en su lugar para darle consejos. Al pedagogo le toca ver cómo utilizar lo que uno le ofrece. La pedagogía nos es simplemente una psicología aplicada. Es además un conjunto de técnicas que el especialista debe ajustar por sí mismo.” (Jean Piaget, *Conversaciones con Piaget*, 1977)

(2) Me refiero al período comprendido entre 1970 y 2005.

Mi experiencia profesional se desarrolló en Argentina –fundamentalmente en las Provincias de Santa Fe y Buenos Aires– y en España –en las comunidades de Valencia y Madrid. Trabajé en distintas tareas desde el nivel inicial hasta el superior de grado y de posgrado, con intervenciones en la educación especial, en particular, con niños en situación de marginación social y niños identificados como deficientes mentales.

Con adultos profesionales, con universitarios, con jóvenes, con niños y con bebés. Con ricos, no tan ricos y con pobres, con integrados y desintegrados, con incluidos y marginados.

En suma, una experiencia atravesada por la diversidad y con el contraste continuamente en el tapete, acicateando la reflexión. Diversidad que hizo de la comparación un instrumento privilegiado en el análisis y con la que me siento en deuda por los servicios prestados a la producción de conocimientos y a la efectividad de las propuestas.

Hace ya más de treinta años que, en mi calidad de psicólogo y docente, vengo haciendo y pensando en el campo de la educación. Por diversas circunstancias, algunas buscadas de manera explícita y otras por sorpresa, he intervenido –en mayor o en menor grado– en casi todos los niveles, en varias ramas y en dispares ámbitos socioeconómicos y culturales en los cuales se organiza la educación.<sup>(2)</sup> Es en el marco de este recorrido profesional que pretendo reflexionar sobre *la cuestión de la enseñanza*.

Desde mi punto de vista, siempre se enseña para que otros aprendan, aunque bien es cierto que muchos docentes, sobre todo en la educación superior, se ocupan de enseñar y dejan el aprender bajo la casi exclusiva incumbencia y responsabilidad de los alumnos. Sea como fuere, en ambas situaciones está comprometida, con mayor o menor grado de conciencia, una concepción o creencia –científica o popular– sobre el sujeto que aprende y el docente que enseña. Es que nuestra forma de enseñar –como nos lo recuerda Linaza (2003)– “está íntimamente vinculada al modo como concebimos el conocimiento, a cómo concebimos a quién aprende y al proceso mediante el que se puede transmitir dicho conocimiento a otro ser humano” (Linaza, 2003:109). Quienes estamos persuadidos de esta estrecha relación entre enseñar y aprender sabemos que dicha tarea es una mezcla de arte y ciencia, de intuición y lógica, de previsión y sorpresa. ¿Cómo enseñar para que los alumnos aprendan de manera efectiva? O, en una formulación más amplia: ¿cómo tener éxito en la tarea de educar?

Aunque básicos y elementales, estos interrogantes siguen demandando respuestas satisfactorias a una problemática cuyo debate suele estar atado a los vaivenes de las políticas educativas y de los “paradigmas” científicos en los cuales dichas políticas se inspiran. Más allá de esas idas y vueltas, de las teorías de moda y de los gobiernos de turno, los docentes en todos los niveles seguimos enseñando y cada uno lo hace a su manera y como mejor puede. En este transcurrir, he podido apreciar que un conjunto de creencias sobre los alumnos y su educación ha persistido casi sin sufrir modificaciones, reforzado por los supuestos “cambios” o resistiendo ante cualquier modificación el *estatus quo* logrado. Estas ideas, verdaderas representaciones sociales o significados históricamente construidos, constituyen una parte sustancial de la cultura de la educación. Una de ellas sobre la cual quiero discurrir aquí es *el individualismo*, concepción sostenida tanto desde la teoría como desde las prácticas de la psicología y de la educación.

### **La psicología individual y el individualismo en educación.**

En una de sus agudas reflexiones, Bruner (1996) concluye que los psicólogos hemos invertido buena parte de nuestros esfuerzos en estudiar cómo los sujetos se apropian de los contenidos de la cultura propuestos por la educación. Poca atención se ha prestado al proceso inverso: cómo la cultura y la enseñanza conforman el aprendizaje, el conocimiento y las maneras de pensar, imaginar y sentir de los alumnos. La perspectiva individual, tanto en psicología como en pedagogía, no es un signo de estos tiempos posmodernos y neoliberales, sino que, tanto en su versión conceptual como metodológica, ha constituido uno de los pilares sobre el cual ambas disciplinas han pensado y construido la mayor parte de su saber y de su hacer.

El individualismo –desde la psicología y la educación– sostiene que la acción humana podrá ser estudiada, explicada, interpretada y modificada con mayor rigor científico si la indagación y la acción parten y se restringen al individuo visto, por lo general, diseccionado o fragmentado en una serie

(3) Jerry Fodor ha defendido la autonomía disciplinar de la psicología. Si bien sus argumentaciones se han dirigido contra los biólogos que pretenden reducir el estudio de lo mental al estudio de lo cerebral, también ha cuestionado a los “culturalistas” que pretenden explicar lo mental a partir de lo social y cultural. El *solipsismo metodológico*, considerado por Fodor como una estrategia de investigación en la psicología cognitiva, es la tesis según la cual la psicología debe ocuparse de los estados y procesos psicológicos en sentido estricto y cuya adscripción corresponde al sujeto al cual se atribuye dicho estado.

(4) La perspectiva individual ha sido la concepción clásica, tradicional y hegemónica desde la psicofisiología de Wundt, en el escenario del laboratorio experimental, pasando por el conductismo de Thorndike con sus ensayos y errores, la psicología de la Gestalt con sus estructuras perceptivas, hasta la actual psicología cognitiva con sus mapas conceptuales y sus ideas previas. La “espontánea” y casi “natural” construcción psicogenética de Piaget y sus estadíos, así como los tempranos aportes de Jerome Bruner sobre el aprendizaje por descubrimiento, quedan incluidos en esta orientación o perspectiva más individual.

de facultades, funciones o mecanismos.<sup>(3)</sup> La psicología, como ninguna otra disciplina social, se ha encargado de elevar al *podium* los procesos psicológicos y la dramática interna individual, y de transformarlos en el *alfa* y *omega* para cualquier explicación o interpretación científica. En esta psicología individual se reconocen dos tradiciones: una de ellas, la anglosajona, con el empirismo lógico, del cual el conductismo es su cabal expresión, y la franco-germana, heredera del racionalismo y la ilustración, de la cual el computacionalismo culminó siendo un digno exponente. En síntesis, esta orientación individual, con sus más y con sus menos, ha sido y es la más desarrollada tanto al nivel de la investigación como en las intervenciones profesionales. Su hegemonía en la formación de psicólogos, psicopedagogos, psicolingüistas y educadores es tal que muchos por convicción y otros por ignorancia suelen considerarla como la única mirada posible para una psicología y una pedagogía científicas.<sup>(4)</sup> Cuando este modelo individualista y solipsista se traspasa sin más fuera del “consultorio” o del “gabinete”, trae como consecuencia inevitable la “patologización” de quienes están en situaciones de marginación económica y social. Esto suele ocurrir contrariando la buena fe de muchos psicólogos ingenuos que no toman recaudos críticos de los instrumentos que utilizan.

La distinción entre una orientación individual y otra sociocultural en la psicología, aunque está planteada desde el momento mismo en que se inicia la construcción científica de la disciplina en los finales del siglo XIX, vuelve a surgir con fuerza, como veremos más adelante, en la segunda mitad del siglo XX. Algo similar ocurre en el campo de la educación. Por ejemplo, en la actualidad las propuestas en torno de los conceptos de “aprendizaje cooperativo” e “inteligencia distribuida” retoman el instrumentalismo y la cooperación como actividad diferenciada del trabajo individual, que fueron conceptos centrales en el pensamiento y en las propuestas pedagógicas tanto de John Dewey (1859-1952) como de Célestin Freinet (1896-1966). Sus proyectos educativos tenían un carácter marcadamente cooperativo, tanto en la formación docente como en la enseñanza. Ambos aportaron ideas para superar la perspectiva individualista. Para ambos la escuela es una comunidad que se construye con la colaboración de todos.

Desde la perspectiva individual, la enseñanza es importante como ade-

cuación al sujeto que aprende y la mejor enseñanza es aquella que tiene en cuenta los mecanismos y procesos psicofisiológicos y/o las operaciones, estructuras, planes o esquemas mentales que operan directamente sobre el mundo, físico o social, sin mediación alguna. El aprendizaje depende, en lo esencial, de la acción de sujetos individuales, singulares, alumnos brillantes, mediocres o perturbados. Desde esta concepción se han adecuado, justificado y promovido prácticas y procedimientos individualistas en la enseñanza y la educación, desde los bancos fijos hasta los manuales, el estudio, las tareas, la resolución de problemas y la evaluación, en su gran mayoría, individuales, de cada uno y de uno en uno.

Tal vez el contenido principal utilizado en el ámbito de la formación docente, para dar cuenta de las relaciones entre la psicología y la pedagogía, y en particular entre la psicología y la didáctica, han sido –y aún siguen siendo– las denominadas *Teorías del Aprendizaje*. Bajo este rótulo se discurre, se organizan cursos, seminarios y se escriben manuales que suelen ser elaboraciones de los autores –por lo general utilizando la deducción– a partir de las hipótesis, supuestos y resultados de la producción científica de los proyectos de psicología más conocidos.<sup>(5)</sup> De este modo es ya una tradición presentar las teorías que sobre el aprendizaje elaboraron los conductistas, y se agregan de manera audaz las supuestas “teorías del aprendizaje” de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, los computacionalistas, y de otros psicólogos de menor monta. Estas “teorías” se enseñan bajo la creencia de que los docentes, una vez que las han aprendido, las aplicarán en los ámbitos, en las áreas y disciplinas específicas en las cuales se desempeñan.

Más allá de las confusiones y los errores conceptuales y prácticos a los que conduce el plantear de este modo la relación entre la psicología y la educación, lo que interesa ahora es mostrar cómo este discurso elaborado sobre el aprendizaje ha sido y sigue siendo una de las herramientas que culminan afianzando las prácticas individualistas aunque las concepciones originales de algunos autores, como es el caso puntual de Lev Vygotsky y Jerome Bruner, no sólo escapan a tales intenciones sino que parte de sus esfuerzos cuestiona precisamente la hegemonía del individualismo en la psicología y la educación. Esto no ha ocurrido con los psicólogos del pragmatismo por la sencilla razón de que el pensamiento y la obra de

(5) Considero que los proyectos de psicología más relevantes –la sustancia de nuestro saber en la disciplina– son: la psicología empírico-subjetiva y la *Völkerpsychologie*. 1860, 1879 (Wundt y la inspiración de Lazarus y Stendhal); la psicología en el pragmatismo. 1890, 1900 (James, Peirce, Dewey y Mead); el psicoanálisis. 1900 (Freud, Melanie Klein, Lacan); el conductismo. 1910, 1912 (Thorndike, Watson y Skinner); la psicología de la Gestalt. 1912, 1920 (Wertheimer, Köhler y Koffka); la psicología sociohistórica. 1925 (Vygotsky); la psicogénesis. 1926 (Piaget e Inhelder); el computacionalismo. 1960, (Newell y Simon, Neisser, Anderson, Rumelhart y McClelland); la psicología cultural. 1990 (Bruner, Cole y Wertsch).

Charles Peirce, William James, George Mead y John Dewey son prácticamente desconocidos para muchos psicólogos y científicos de la educación; de este modo no se les ha atribuido, hasta el momento, una “teoría sobre el aprendizaje”.

### **¿Teorías del aprendizaje?**

Creo que el término *aprendizaje* y su plural *aprendizajes* constituyen instrumentos útiles en el ámbito conceptual y metodológico de la Pedagogía. Se utilizan para dar cuenta tanto del proceso como de los logros que tienen lugar en contextos institucionales concretos (escuelas, institutos, universidades, la calle o los grupos de compañeros) y en disciplinas o en áreas de conocimientos precisas, en oficios o en tareas de todo tipo que demandan la supervivencia y la vida en comunidad. En estos escenarios de la educación, el término *aprendizaje* suele llevar implícita la *enseñanza*. Al decir *aprendizaje(s)* en el contexto de una institución que educa se condensa la dupla *enseñanza-y-aprendizaje*. La inmensa mayoría de los contenidos de la enseñanza se aprenden porque se enseñan. Esto es una lección práctica que maestros y profesores avezados saben muy bien sea cual fuere el nivel o la rama en la cual ejercen. Es el predominio de la visión individual la que luego hace caer todo el peso y la responsabilidad del aprender en el alumno o aprendiz. De este modo la cabeza y el cerebro, lugares donde se atribuyen la residencia de los procesos mentales o la “mente” para algunos, constituyen los órganos y las instancias comprometidas tanto para los éxitos como para los fracasos en el aprender. En la psicología las teorías del aprendizaje propiamente dichas son escasas. El único proyecto de psicología que hizo del término *aprendizaje* un concepto central fue el conductismo pero, aun en este caso peculiar, ningún psicólogo con cierta formación se atrevería a decir que el conductismo es una teoría del aprendizaje. Ni la psicología genética (psicogénesis) construido por Jean Piaget, ni la psicología sociohistórica elaborada por Lev Vygotsky; ni la psicología cultural alentada por Jerome Bruner son ni contienen en sus desarrollos una teoría del aprendizaje, ni tuvieron tales pretensiones, aunque todas ellas, en mayor o menor medida, en su calidad de Proyectos Psicológicos, tienen algo –y

mucho— que decir a los educadores sobre el proceso de enseñar para que otros aprendan. Pero es ésta otra cuestión sobre la cual reflexionar en otro momento y que tiene que ver con las relaciones que se pueden y deben establecerse entre la psicología y la pedagogía. En estos proyectos *Psi*, el término *aprendizaje* es un término secundario que da cuenta del cambio en el comportamiento en función de la experiencia y se entiende que dicho cambio ocurre bajo el amparo y orientación de instituciones que educan y enseñan. Según el marco teórico y la teoría sobre el conocimiento de la cual se parte, se utilizan otras expresiones en lugar del término aprendizaje. Se habla preferentemente de: *adquisición, construcción o apropiación* de conocimientos.

La manera en que los psicólogos y otros profesionales que incursionan en el campo de la educación hemos enseñado sobre estas cuestiones deja mucho que desear. Me refiero sobre todo al poco rigor conceptual y a la escasa precisión acerca de lo que queremos decir cuando decimos *aprendizaje*. No es de extrañar que en ciertas circunstancias, no escasas por cierto, las tan mentadas *teorías del aprendizaje* suelen estar más cerca de los relatos de ficción que de los enunciados científicos. Aunque los docentes las estudien y las “utilicen” cuando enseñan, a la larga este discurso genera confusión y finalmente desconcierto ante un fracaso poco evaluado en los escenarios educativos en los que ocurre.

### **¿Quién aprende?**

Creo que otro contenido central en la revisión crítica que debemos hacer sobre el tema de la enseñanza es la manera de concebir la naturaleza psicológica de los individuos y su disposición a cambiar y transformarse. Por ejemplo, ¿cómo se concibe a los alumnos/as o aprendices?, ¿como individuos (sujetos) concretos, inteligentes, encarnados, sexuados, históricos y situados en una cultura que transforman y en buena medida los constituye?, ¿como poseedores de un sistema o mecanismo inteligente, general y abstracto, que los habilita, para aprender o procesar la información? En las respuestas a interrogantes de este tipo reaparecen las divergencias entre las explicaciones e interpretaciones más o menos individualistas, más o menos socioculturales. Las opciones que

(6) Crisis que fue preocupación inicial en Wundt y James; crisis que condujo a Freud a “abandonar la casa” y establecer “su” psicoanálisis como disciplina enfrentada mientras que Watson y Pavlov arrojaban lo “psi” –considerado por muchos como esencial para la disciplina– por la venta de la ciencia. Crisis de la cual Vygotsky intentó salir airoso en la década del 20 proponiendo una psicología dialéctica, social e histórica aunque no hemos sabido de tal proyecto sino recientemente, dado la condena al silencio de la que fue víctima su obra. Por un largo período la sistematización por “escuelas” o “paradigmas” se utilizó para justificar diferencias, acotar territorios, establecer barreras y decretar exclusiones. No sólo luchas epistemológicas, sino también luchas de poder, en algunos casos con intenciones inconfesables.

(7) Más de cien años después de Wundt, James, Dewey y Freud la Psicología vuelve a discutir la naturaleza de su objeto de estudio, decir qué clase de ciencia es, de qué se ocupa y cómo lo hace. La subjetividad, lo subjetivo, el sujeto psicológico vuelven a ocupar el centro de la escena.

La cuestión es saber qué se quiere decir con estos términos y si estamos diciendo lo mismo.

al respecto se realizan, por lo general sin grandes explicitaciones, están muchas veces más próximas a las concepciones o ideologías que sustentan las instituciones en sus “idearios” y a las ideologías particulares de los docentes. Esta cuestión tiene importantes repercusiones en las prácticas educativas concebidas como prácticas socioculturales; más aún, adquiere una dimensión ideológica y política en el contexto argentino y latinoamericano en el que nos toca intervenir donde muchos niños y jóvenes tienen no sólo el desafío del aprendizaje escolar sino el problema del crecimiento y del desarrollo en un contexto plagado de desigualdades como consecuencia de políticas *non sanctas* que subordinan los valores humanos a intereses económicos y de poder de unos pocos. Creo que esta ambigüedad en la delimitación del sujeto de la educación en su dimensión psicológica guarda una estrecha relación con la denominada crisis histórica de la psicología.<sup>(6)</sup> En nuestros días, el debate que más interesa a la educación está dado entre el computacionalismo y la psicología cultural. Hasta hace poco la discusión estuvo entre el asociacionismo empirista de los conductistas –a quienes se les atribuyeron excesos en la intervención y en la dirección del aprendizaje de los alumnos– y el constructivismo de los pragmáticos primero y de los psicogenetistas después –a quienes se les criticó dejar a los educandos solos frente al conocimiento del mundo–.<sup>(7)</sup> Más recientemente, y de la mano –o en “la bolsa”– de la reforma neoliberal, el sujeto que aprende ya no quedó solo ni atosigado, sino más bien desdibujado o despedazado. No son pocos los docentes que se preguntan: ¿a quiénes estamos enseñando? Mientras tanto, en nuestras academias de psicología, contribuyendo a la fragmentación posmoderna, cobró fuerza un argumento que alentó la separación entre la psicología por un lado y el psicoanálisis por el otro. A la primera se le asignó “la cognición” mientras que la segunda se quedaba con “el sujeto” incluido el deseo y sus vicisitudes. De este modo, renunciando a una rica historia disciplinar, algunos psicólogos desprevenidos se hicieron cargo de semejante distinción. Por otro lado y coincidiendo con la anterior distinción, los nuevos escritores del saber psicológico para la educación agruparon bajo el rótulo “cognitivo” toda la tradición subjetiva o mentalista de la psicología, sin miramiento, sin discriminaciones, para estar a tono, tal vez desde un relato inconsciente, con el mandato imperial hegemónico, o

quizás porque “cognitivo” casi suena igual que “conocimiento” y éste parece estar ligado a las instituciones educativas. Dejando fuera al Conductismo –rey de la conducta– y al Psicoanálisis –amo del sujeto–, todo lo demás, ya sea como antecedentes o como nueva versión revisada y actualizada, pasó a integrar una “psicología cognitiva”. En este contexto, la “nueva educación” prometida por la reforma neoliberal generó (¿o degeneró?) una verdadera mezcla terminológica del más torpe eclecticismo. Se elaboró una verdadera “Macedonia conceptual” compuesta de “conceptos y procedimientos”, “aprendizaje significativo”, “conflicto cognitivo”, “mapas conceptuales” e “ideas previas”, todo aderezado con una buena dosis de “zona de desarrollo próximo” sostenida en un “currículo en espiral” elaborado en el marco de un “proyecto institucional”. Esta ensalada surrealista se distribuyó, de norte a sur y de mar a mar, a legiones de bien intencionados docentes que acudieron al llamado de la denominada transformación educativa, algunos movidos por el deseo de “saber de qué se trata”, otros impelidos por la necesidad imperiosa y justa de permanecer “actualizados” en el cargo. Aún hoy, bajo el silencio de ministerios y academias, algunos “formadores” desprevenidos siguen ofreciendo dosis de una medicina contraindicada y haciendo caso omiso a la irónica advertencia que Ovide Menin nos hiciera: “A la luz de la *cognitive theory* van y vienen de Madrid a Buenos Aires. ¡Oh, Cristóbal Colón, qué regalitos nos has dejado!” (Menin, 1996:21).<sup>(8)</sup> Después de esta actualización de contenidos “para mejorar la educación” cada docente hizo lo que pudo para entender, planificar y enseñar en la esperanza de que ya vendrá una escuela mejor. Pero en los escenarios en que se libra la práctica de la enseñanza una pregunta sigue sin respuesta convincente para la mayoría de los docentes: ¿a quiénes estamos enseñando?<sup>(9)</sup>

El debate en la Universidad, que aún no ha tomado estado público en el campo de la Educación, creo que es el siguiente. Con el triunfal retorno de la “nueva” mente (*mind*, ya no *psique*), alentado y financiado por la denominada revolución cognitiva norteamericana, el conocimiento pasó a denominarse cognición (*cognition*) y lo psíquico devino un puro mecanismo computacional. Tal como ocurrió con el conductismo, la psicología cognitiva –aunque ahora de manera encubierta– se deshizo del

(8) Con entusiasmo renovador y tecnocrático, bajo atractivos títulos tales como: “Teorías cognitivas del aprendizaje” o “El sujeto de la psicología cognitiva”, se mezclaron conceptos sin importar la procedencia teórica. En esta ensalada confluyeron la psicología cognitiva –de clara orientación computacional– la teoría de la gúestalt, la teoría psicogenética elaborada por Piaget, la psicología de Vygotsky y la propuesta de Jerome Bruner. Esta mezcla conceptual resulta medianamente entendible si se la sitúa en el contexto político y científico de la España posfranquista donde el conflicto y la negociación fueron la moneda corriente. Las propuestas psicopedagógicas, en el marco de la nueva política educativa de los ’80 y la reforma de la educación de una España democrática integrada en la Comunidad Europea no fueron la excepción.

(9) Recordemos que los ilustrados Locke y Rousseau, tal vez como reacción a la pedagogía sin sujeto de los jesuitas, reivindicaron la existencia de un sujeto psicológico y que este reconocimiento debía quedar reflejado en las propuestas para educarlo.

(10) La psicología cultural toma como contenido principal las aportaciones realizadas por Jerome Bruner, así como los estudios de Michael Cole, Silvia Scribner, James Wertsch, Barbara Rogoff, David Olson, por nombrar los más conspicuos y “populares” investigadores contemporáneos. Todos ellos –en mayor o menor medida– son tributarios de las ideas de Lev S. Vygotsky y de los pragmáticos norteamericanos John Dewey, George Mead y Pierce. Se han inspirado en una larga tradición, no hegemónica o marginal en el pensamiento psicológico, “acallada” por numerosos gestos del positivismo en ciencia. Lo que hoy denominamos psicología cultural encuentra claros referentes en el pensamiento de Giambattista Vico, de Johann Gottfried Herder, de Mortiz Lazarus, de Hajim Steintal, de Wilhelm Wundt y Sigmund Freud. Además, en la última mitad del siglo XX, las contribuciones de Ludwig Wittgenstein, John Austin y Mijail Bajtin en el campo del lenguaje, de John Searle en la filosofía de la mente y Clifford Geertz en la antropología cultural, han reactualizado la vigencia de la cuestión mente-cultura como problemática crucial en las Humanidades y Ciencias Sociales.

(11) En el marco de la denominada psicología cultural se afirma que cuando el individuo aprende no sólo se apropia de un elemento de la cultura sino que, en igual medida, la cultura se apropia de un aspecto del sujeto, esto es, lo constituye, lo

Sujeto. En nuestro convulsionado contexto sociocultural, plagado de contradicciones y conflictos, concebir a los niños y jóvenes como meros procesadores de información puede resultar tanto un error metodológico como una vileza. Por el contrario, el Sujeto de nuestra tradición psicológica y educativa desde los orígenes de la escuela activa y de la escuela nueva –hoy retomado por la psicología cultural– es ante todo un sujeto biológico e histórico, con historia familiar, local y social; un sujeto que entre otras muchas cosas piensa, actúa, desea, co-labora, transgrede y, cuando las circunstancias le son propicias, hace la digestión; seres que no pueden estar solos y son capaces de conciencia aunque en buena medida sus actos están estructurados desde el inconsciente. Un sujeto en cuya construcción la cultura y, por ende, los que asumimos la tarea de educar, estamos, nos guste o no, ética y humanamente implicados y comprometidos.

### **Las prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural.**

Desde mediados de los '70 hasta la actualidad se asiste en la psicología y en la pedagogía a un cambio de perspectiva. Lo social y lo cultural han adquirido un nuevo protagonismo para dar cuenta de los por qué, para qué y cómo de la acción humana. El proceso de enseñar y aprender se concibe como un proceso interactivo similar a la idea de “enseñaje” utilizada por Pichón Riviere en la década de los '50 cuando nacía la psicología en nuestro país, en la Facultad de Filosofía y Letras de Rosario, en el marco académico de la Universidad Nacional del Litoral.

Aunque la psicología cultural, en su formulación actual, presenta matices y diferencias (divergencias en los enfoques), hay acuerdos en los siguientes supuestos básicos: mente y cultura son aspectos diferentes de un mismo fenómeno. Cultura y psique se inventan una a otra.<sup>(10)</sup> La inteligencia crea cultura pero la cultura creada da forma a las maneras de pensar, sentir, desear y resolver problemas; extiende y potencia la capacidad misma que da lugar a ello. La educación es una de las formas que toma la cultura, en cada contexto con sus matices locales.<sup>(11)</sup>

Desde esta perspectiva la enseñanza no puede ser pensada ni interpretada

al margen de los individuos que aprenden, de las capacidades (o discapacidades), de las intenciones y aspiraciones personales, como tampoco al margen de las prácticas y de los contextos institucionales, sociales, culturales y políticos en los que los protagonistas (docentes y alumnos) actúan y se educan. De este modo se afirma que toda psicología además de individual es también psicología cultural y una psicología cultural es también una psicología del individuo. A principio de los años '20, Vygotsky (1926) escribió: "Las reiteradas menciones del carácter social del proceso educativo no implican de ningún modo que en la escuela se supriman los problemas de la personalidad (*lichnost*) o se muestre indiferencia hacia ésta. Después de todo, la educación (*vospitanie*) siempre tiene que ver con las distintas personalidades de los alumnos y el ambiente social se conforma o, mejor dicho, se realiza en una serie de individuos distintos". Y a continuación agregó: "Se sobreentiende que el papel y la importancia orientadora de la personalidad del educando en el proceso educativo de ningún modo pueden recordar a ese 'dueto pedagógico' al que se reduce la educación individualista como proceso encerrado enteramente entre maestro y alumno. Mientras que anteriormente la personalidad del alumno constituía el centro del mundo educativo, ahora ésta adquiere un nuevo significado y un nuevo sentido" (Vygotsky, 1926 [2001]:453). La individualidad a la que se refiere concierne al respeto por las diferencias individuales, a la singularidad de cada individuo, irrepetible y único, y a la realidad de que la psicología humana sólo existe en un individuo concreto y situado al que un docente, también concreto y situado, debe educar. Hay un insustituible momento individual en el proceso de aprender, de conocer, del cual nadie puede zafar, salvo en cualquiera de las formas de alienación. Ha sido Jean Piaget, con su exhaustivo y riguroso proyecto sobre la psicología de la inteligencia, uno de los que más insistieron y nos enseñaron acerca de las vicisitudes de esta impronta personal del pensamiento humano. En relación con ello escribió: "El verdadero criterio de una pedagogía activa... está relacionado a nuestro juicio con el modo de adquisición de la verdad: no hay actividad auténtica mientras el alumno suscribe la verdad de una información que le ha sido transmitida por el adulto... por el contrario hay actividad cuando el alumno redescubre o reconstruye la verdad mediante

transforma, lo conforma. En esta dialéctica constituyente entre el sujeto y la cultura, la transacción, negociación y construcción de significados son el componente esencial. Conocer y aprender se transforman, en esta perspectiva, en construir significados compartidos en un contexto institucional y geopolítico preciso. Conocimiento, comunicación, lenguaje e intersubjetividad son procesos inseparables y con un funcionamiento interdependiente.

acciones materiales o interiorizadas que consisten en experimentar o razonar por sí mismo” (Piaget, 1957 [1999]:211-212).

Por otro lado, la apreciación de las prácticas educativas como prácticas socio-culturales amplía notablemente el campo de influencia y de reflexión de la psicología en la educación. Este planteamiento implica atender al estudio de los procesos de adquisición de conocimientos concebidos como interdependientes de los proyectos y procesos específicos de enseñanza y educación. Frente a la concepción “clásica” de inspiración positivista que pone el acento exclusivamente en el aprendiz, en el aprendizaje y en las “teorías” sobre el mismo que realimentan el círculo psicopedagógico solipsista, se reivindica que la explicación de la construcción del conocimiento en el marco escolar no se puede hacer al margen del estudio de la influencia educativa que lo propicia –sea actual o virtual– y de los medios –vínculos y artefactos– que disponen quienes aprenden y de aquellos que ofertan quienes enseñan. Esta manera de concebir el proceso de enseñar y aprender impone, entre otras cuestiones, un recorte particular de la unidad de análisis en la investigación, marca pautas específicas sobre las modalidades de intervención del docente y sobre la cooperación entre compañeros tanto en el momento de aprender como en el de evaluar. Nociones como “instrumento” y “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1930), “representaciones sociales” (Moscovici, 1961), “formato” y “negociación de significados” (Bruner, 1982), “marco de actuación” (Kaye, 1986), “acción mediada” (Wertsch, 1991), “participación guiada” (Rogoff, 1993), “artefactos” (Cole, 1996) inciden en el mismo aspecto: la necesidad de ayuda social y cultural para progresar en la resolución de una tarea, la comprensión de un fenómeno o la adquisición de una habilidad.<sup>(12)</sup>

Además de lo dicho, la psicología cultural reivindica el estudio del sujeto y su educación desde una perspectiva en la que prima la actuación y la agencia. La acción y los aspectos funcionales de ejecución son considerados sobre los meramente formales o estructurales. Se impone la idea de un sujeto que actúa intencionalmente por medio de los sistemas simbólicos que encuentra en la cultura de la educación que le tocó en suerte. Este punto de vista ha revelado que, más allá de la existencia de universales psicológicos, lingüísticos y culturales, es importante la

(12) Bruner (1975, 1982, 1983) concibe a los formatos como situaciones de interacción donde la acción del niño y del adulto está regulada de acuerdo con pautas predecibles y repetitivas, con cortes y turnos claros, lo que permite alcanzar los objetivos de ambas partes en el proceso de la comunicación. Dentro de estos marcos de interacción es posible crear, por tanto, un conjunto de expectativas comunes a los participantes que hace posible a cada uno de ellos reconocer la señal del otro y anticipar su propia respuesta. La idea de “marco de actuación”, según Kaye (1986), tiene su origen en la dependencia de la interacción social respecto del contexto en la que ésta se produce; con otras palabras, los marcos constituyen los contextos a través de los que los adultos facilitan el aprendizaje de las habilidades sociales. El proceso de “participación guiada” según Rogoff (1989; 1990) supone, por un lado, la participación del niño en actividades culturalmente valoradas y, por el otro, una guía/dirección por parte del adulto. Este mecanismo es prácticamente común a todas las culturas.

diversidad de actuaciones, de usos en la resolución de tareas, los cuales son, en gran parte, dependientes del tipo de experiencias educativas y, por tanto, de la apropiación de saberes específicos.

Por otro lado, la acción humana –con gestos, imágenes o palabras– se despliega casi siempre como acción conjunta, interactiva e intersubjetiva. El concepto de interactividad, definida como la articulación de las actuaciones del educador y de los alumnos y de los alumnos entre sí en torno de una tarea o contenido de aprendizaje, supone pues una llamada de atención sobre la importancia de analizar las actuaciones de los alumnos en estrecha vinculación con las del educador y la de sus compañeros. En el transcurso de la interacción social, los interlocutores modifican y transforman su comprensión del escenario discursivo, lo cual implica un proceso permanente de “negociaciones” para mantener la comunicación, enriquecer el conocimiento y avanzar en el dominio de las tareas propuestas. Desde esta mirada sociocultural, los problemas e interrogantes que se formulan apuntan a indagar en qué medida y de qué manera las distintas modalidades de interacción e intersubjetividad y los sistemas simbólicos de cada cultura constituyen y conforman la psicología y las adquisiciones de los sujetos.

De este modo la psicología y la pedagogía cabalgan en la ineludible combinación entre lo social y lo individual, entre lo general (común) y lo particular (especial), entre el trabajo en equipo regido por el intercambio, el diálogo y la cooperación, y la necesaria producción y reflexión personal (individual) ante ciertas exigencias y tareas prácticas y concretas que les plantean la escuela y la vida cotidiana.

Para finalizar y a la vista de todo lo expuesto, quiero subrayar una cuestión que me parece prioritaria: la urgente necesidad de revisar la Psicología que se enseña a los docentes haciendo un análisis crítico y una reformulación de la misma. Tal revisión, en nuestro medio, recoge la propuesta que Ovide Menin nos hiciera a mediados de los '90: “Tengo para mí, que en materia de formación docente, si de cambiar el modelo se trata, una fuerte interpenetración de áreas cognoscitivas debería ser la clave de una nueva propuesta, densa, crítica, reconstructiva. Clave que debería construirse con los abordajes de la historia epistemológica de la educación, la antropología sociocultural, la política, la sociología y la psicología. Parámetros que considero todavía vigentes a des-pecho de esa suerte de salvaje

modelo gerencial que el neocapitalismo puja por meternos a la brava con la aquiescencia de muchos tecnócratas salidos de nuestras propias filas... De cualquier manera creo que en este momento y en este lugar no debo avanzar más allá del alerta (...)” (Menin, 1996:14). Por mi parte creo que se trata de una psicología en construcción que, en la actualidad, está a la búsqueda de una denominación que la identifique: psicología sociocultural, psicología cultural. En este debate constructivo la Educación debe estar presente, no sólo como campo de práctica sino como escenario de prueba de la teoría (Bruner, 1996) teoría que sea un instrumento válido para orientar de manera efectiva y honesta el accionar de los docentes en nuestro contexto argentino y latinoamericano cuando despunta el siglo XXI.

#### Referencias bibliográficas.

**Bringuier, J.C. (1977):** *Conversaciones con Piaget*. Barcelona, Gedisa [1985].

**Bruner, J. (1996):** *Educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

..... **(1982):** “Los formatos de la adquisición del lenguaje” en José Luis Linaza (comp.): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza [1989].

**Cole, M. (1996):** *Psicología cultural*. Madrid, Morata [1999].

**Linaza, J.L. (2003):** “Cambios en la concepción de educación” en *La enseñanza del derecho*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

**Menin, O. (1996):** *Crisis en la psicología educativa*. Rosario, Homo Sapiens [1997].

**Moscovici, S. (1961):** *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huelmul [1979].

**Piaget, J. (1957):** “La actualidad de Juan Amós Comenius” en *De la Pedagogía* (1998). Buenos Aires, Paidós [1999].

**Kaye, K. (1986):** *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona, Paidós.

**Rogoff, B. (1990):** *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, Paidós [1993].

**Vygotsky, L. (1926):** *Psicología pedagógica*. Buenos Aires, Aique [2001].

**Wertsch, J. (1991):** *Voces de la mente*. Madrid, Visor [1993].