

Capítulo V. La cultura y el desarrollo del ser humano

María José Lera, 2002,
Paradigmas en la Educación y el Desarrollo.

La capacidad de actuar para cambiar el desarrollo

Índice

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Retomando la historia: la importancia de la cultura | 2 |
| 2 | Johann Friedrik Herbart | 4 |
| 2.1 | El realismo de Herbart | 5 |
| 2.2 | La importancia de la educación en el desarrollo humano..... | 6 |
| 2.3 | El método de instrucción educativa..... | 8 |
| 3 | La apercepción y el interés | 9 |
| 3.1 | El legado de Herbart | 11 |
| 4 | Implicaciones en la psicología | 14 |
| 4.1 | El análisis del discurso | 15 |
| 4.2 | Las perspectivas postvygotskianas..... | 17 |
| 4.3 | La psicología cultural..... | 19 |
| 4.4 | La narrativa..... | 21 |
| 4.4.1 | El pensamiento narrativo | 24 |
| 5 | Implicaciones en la educación: la acción transformadora | 27 |
| 6 | El construccionismo cultural..... | 29 |
| 6.1 | La deliberación reflexiva | 30 |
| 6.2 | La metodología multicultural..... | 31 |
| 6.3 | Algunas cuestiones epistemológicas..... | 33 |

1 Retomando la historia: la importancia de la cultura

Como ya hemos comentado las aportaciones de Kant tienen su origen en la física clásica newtoniana, y las de Marx en la revolución industrial, pero la historia continúa. El inicio del siglo XX está marcado por otra gran revolución científica, en 1905 Einstein formula la teoría de la relatividad. Si bien estos avances científicos no parecen tener mucha relación con nuestra vida cotidiana, sí lo tienen en los planteamientos filosóficos y en el desarrollo de las ciencias en general -sobre todo por sus implicaciones a nivel del método científico-. Este descubrimiento señalaba que la física clásica, que hasta ahora con las dimensiones espacio-tiempo nos habían permitido explicar los fenómenos naturales, era insuficiente para describir otros fenómenos reales que ocurren a la escala de los átomos o a velocidades comparables con la de la luz (que no perceptibles por el ojo humano normal, sí con herramientas microscópicas).

Si hasta entonces se asumía una relatividad relativa, o lo que es lo mismo, todo es relativo a su sistema, y cada sistema es relativo a otro y así sucesivamente, pero existiendo una referencia no relativa: la velocidad de la luz. Se asumía que era constante en cualquier sistema, siendo por tanto el sistema de referencia final. Desde principios de siglos, los descubrimientos de Einstein pusieron de manifiesto que esta velocidad también es relativa, y depende del sistema en que se encuentre. En este contexto Einstein formula la teoría de la relatividad, posición que superaba las limitaciones de la física clásica. Esta teoría plantea la relatividad como absoluta, sin ningún sistema de referencia constante, realidad relativa que ha sido difícilmente aceptada por físicos y por filósofos.

Pero dos descubrimientos más ocurren en el desarrollo de las ciencias. Si la teoría de la relatividad nos ha llevado al problema de la relatividad y recursividad infinita de los sistemas; el descubrimiento de Schroedinger, fundador de la mecánica cuántica, nos lleva a replantearnos el modelo atomista. Siguiendo el análisis de la partícula y aplicando a escala microscópica la teoría de la relatividad, su descubrimiento fue que tras la última partícula del átomo no había nada. Nuevamente si bien estos descubrimientos físicos parece que no influyen en nuestra vida cotidiana sí lo hacen. Estos resultados llevaron a plantearse que la teoría atómica, es decir, el atomismo o la necesidad de reducir los fenómenos a la última sustancia para explicar su origen, no funciona con todos los fenómenos. Nuevamente, la física mecánica y atomista no proporcionaba los métodos suficientes para el estudio del mundo físico. Esto lleva a la propuesta del concepto de cuanto o “unidad de acción” por Planck en 1905. La influencia de esta nueva perspectiva de la física implica la posibilidad de ampliar las dimensiones de estudio del ser humano, con una nueva metodología la “unidad de la acción”.

Aplicando estos nuevos modelos explicativos de la realidad al desarrollo humano, Valsiner define el modelo bidireccional de transmisión cultural

“El cual está basado en la premisa de que todos los participantes de una cultura son activos en la transformación de los mensajes. El comunicador organiza el mensaje de determinada manera, que el receptor analiza y reestructura en forma de relato personal en su mente. Esta visión de la transmisión cultural implica una construcción del relato doble, tanto cuando se decodifica como cuando se recodifica.” (Valsiner, 1996)

Y retomando a Schroedinger, en cierto sentido, el “mensaje” como tal nunca ha existido en ninguna “forma”. Al final de todo no hay nada -al menos físico- todo se sitúa en un proceso, en una acción.

Desde el ámbito educativo, las publicaciones de los libros de Lyotard “*La condición postmoderna*” y de Richard Rorty “*Filosofía y el espejo de la naturaleza*”, ambos publicados en 1979 son los protagonistas de este nuevo movimiento. Rorty muestra como la instrucción educativa de Herbart, Dewey y Freire puede ser utilizada desde otra perspectiva, la perspectiva cultural (Ghiraldelli, 2000). Se propone desde una filosofía pragmática, y sobre las aportaciones de los autores anteriores, la introducción de historias, de novelas, de recursos culturales de la propia humanidad para enseñar, basándose en la importancia del pensamiento narrativo como transmisor de contenidos, y de sentimientos. Ya fue Herbart en 1806 quien defendió y explicó cómo educar utilizando los textos clásicos, su favorito, la Odisea.

Desde esta perspectiva, los individuos de una comunidad crean cultura, se recrean en ella, y crecen con ella. La sociedad es el medio, el fin y el origen, y la sociedad crece y evoluciona en la medida que lo hace su cultura. La cultura define una sociedad, le proporciona unos significados simbólicos compartidos por sus miembros, que a su vez son incorporados por estos. La cultura se transmite a través de narrativas, de historias, siendo este el origen, el medio y el fin del desarrollo humano.

Desde la antropología se ha mostrado que el significado compartido de un grupo social, es la cultura del mismo y a su vez el progreso (Geertz, 1973). Esta cultura para que retorne y sea nuevamente motor de desarrollo, tiene a su vez que tener un significado. Es decir, no se puede educar en la cultura sin el sentido de la misma. La educación debe, por tanto, ser comprendida, compartida, tener un sentido; y para que realmente facilite el desarrollo más allá de lo dado, no debe remitirse al aquí-ahora, al contexto específico donde el desarrollo tiene lugar. La tarea de la educación será “dar significado” a

aquello que quiere enseñar, y esto se consigue con la estrategia natural que ha dirigido el desarrollo humano hasta nuestros días, contando historias. Si estas historias son educativas, a través de ellas se debe de educar (Bruner, 1997).

En esta línea, que llamamos cultural, están apareciendo numerosas aportaciones que desde distintas disciplinas apuntan la importancia de la narrativa para el desarrollo humano. Esta nueva línea se reorganiza, como era lógico, de manera interdisciplinar; comprender el desarrollo humano desde una perspectiva cultural articula en sí misma la educación y el desarrollo e implica la confluencia de todas las ciencias humanas que se dedican a estudiarlo. Educación y desarrollo son origen, fin y medio para el desarrollo cultural, que a su vez conduce al desarrollo humano.

Comentaremos seguidamente las aportaciones de Herbart, que sitúan las aportaciones de esta perspectiva en su dimensión histórica, seguiremos con las implicaciones que actualmente está teniendo tanto en el ámbito de la psicología como de la educación. En psicología están surgiendo nuevas líneas de investigación de las que citaremos el análisis del discurso, las perspectivas post-vygotskianas, la psicología cultural y la narrativa. En educación destacaremos las iniciativas que se están llevando a cabo desde el modelo de la acción transformadora. Por último recogemos las principales características de estas aportaciones que fundamentan el llamado construccionismo cultural.

2 Johann Friedrik Herbart

Herbart incluye en su teoría los principios básicos defendidos por Comenius, Locke y el movimiento humanista en general sobre la educación, entendida ésta como el medio para favorecer el desarrollo del individuo y el de la sociedad (planteamientos desarrollados en el capítulo 1). Toma de los románticos la necesidad de partir de unas características innatas propias del individuo, como defendía Rousseau (Soëtard, 1994a); pero a su vez la experiencia y la instrucción son necesarias para fomentar el desarrollo y la educación, como defendió Pestalozzi (Soëtard, 1994b) (planteamiento desarrollado en el capítulo 2). Finalmente y siguiendo el racionalismo kantiano entiende que es el sujeto, sobre estas bases, quien construye su propio conocimiento (ver capítulo 3). Sin duda, Johann Friedrik Herbart (1776-1841, Alemania) (Hilgenheger, 1993) fue una de las principales figuras que integraron estas perspectivas, buscando un modelo explicativo del desarrollo humano.

Herbart, tenía formación como filósofo, educador y psicólogo. Su maestro de filosofía fue Fichte, quien tomando las ideas de Kant añadió que si el conocimiento era construido a partir de las experiencias y el razonamiento del propio individuo, era precisamente el sujeto el agente más importante en este

proceso (Osborne, 1992). Como educador tuvo de maestro a Pestalozzi, cuya propuesta metodológica establecía los primeros intentos de vincular a la educación con el desarrollo. Estimulado por las ideas filosóficas de uno y por la práctica educativa del otro, extendió sus aportaciones y añadió su propia experiencia como educador. De este conjunto de influencias surgió su teoría sobre la educación.

Sus obras aparecen publicadas entre los años 1802 y 1809 destacando "*General Pedagogics derived from the purpose of education (1806)*"¹ (Herbart, 1806). Pero fue un intelectual polémico, decidió ser realista en un momento histórico de absoluto predominio del idealismo triunfante de Hegel con quien estuvo mantuvo una lucha intelectual durante toda su vida. Como dijo Ortega, se propuso ser realista costara lo que costara, y el esfuerzo que dedicó fue impresionante (Ortega-y-Gasset, 1983, pag. XXXIV).

Pero Herbart es conocido entre nosotros por ser "el padre de la pedagogía experimental". Fue el pionero en estas actividades, es decir, en comprobar experimentalmente la validez de su método didáctico, llamado de "instrucción-educativa" (en la traducción española) o "enseñanza educativa" (en la traducción inglesa). Sin embargo, sus aportaciones en el ámbito de la psicología de la educación y del desarrollo creemos que no han sido lo suficientemente analizadas y -analizando su método de instrucción-educativa- podemos considerarlo la primera aportación del constructivismo social; el primer intento de fundir la educación con el desarrollo, estableciendo las primeras bases de la psicología de la educación y el desarrollo. Consideramos que es el primer intento, que no será seguido hasta nuestros días, de fundir la línea educativa con la línea psicológica, atribuyendo a la intersección de ambas la clave del desarrollo. La metodología educativa que propone (-basada en sus propias teorías psicológicas), su filosofía, y su método experimental hacen de él un autor del que es necesario comentar sus principales aportaciones.

2.1 El realismo de Herbart

¹ Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Editorial Humanitas, 1983. Es un conjunto de principios que tardó 8 años en escribir. Con un natural esfuerzo de contextualizar su obra, resulta apasionante observar como hace casi 200 años tantas cosas ya se habían escrito.

Desde Aristóteles a Kant se postulaba la existencia de unas facultades innatas del ser humano, como eran por ejemplo los conceptos apriorísticos del espacio y el tiempo kantianos. Herbart rompe con esta tradición, sustituye el alma o lo dado por las presentaciones o impresiones de la realidad. Estas presentaciones se configuran como una masa, que incluye las impresiones y las interacciones entre ellas, sus combinaciones; estas impresiones forman la base de nuestra vida mental. El contexto toma relevancia por ser estimulador del desarrollo. Citamos las palabras de Herbart, la cita merece la pena leerla tal y como fue escrita:

“Yo había propuesto cierta vez, para los triángulos, exponerlos constantemente a la vista del niño, desde la cuna, indicándolos en un cuadro con clavos brillantes. Se ha sonreído ante mi proposición. ¡Pero aún tendrán que reír más!, pues yo añado a ese cuadro, en mi imaginación, palitos y bolas pintados de toda clase de colores, los mezclo, los combino..... y hasta ¿quién sabe si no decoraré las paredes del cuarto del niño con figuras de letras grandes de muchos colores? (Herbart, 1806, pág. 111).

Resume diciendo que todo ello es para ahorrarle el aprendizaje memorístico y repetitivo argumentando que cuando hemos sido expuestos a ellos, después se adquieren más fácilmente, después añade

“pero no soy tan loco como para creer que la salvación de la humanidad depende de semejantes medios minúsculas, que solo pueden facilitar y acelerar más o menos la instrucción-educativa”

Intentó aplicar las matemáticas al estudio de las combinaciones de los elementos que se perciben, para descubrir las leyes que explicasen las interacciones mutuas entre ellos, pero su intento no triunfó (Maher, 1999). Sin embargo, aunque esta teoría de las impresiones no fue aceptada en su momento, estudios recientes están mostrando la importancia de las primeras percepciones infantiles y sus capacidades para identificar patrones -o determinadas organizaciones de los elementos-. Esta línea fue iniciada en los 70 con Gibson (seguidor de los estudios de la Gestalt), y está ofreciendo prometedores resultados sobre capacidades perceptivas de los bebés. Pero si estos eran algunos de sus principios filosóficos, debemos señalar que su verdadera preocupación era la educación, su objeto, su método y sus consecuencias.

2.2 La importancia de la educación en el desarrollo humano

Herbart defendía que la educación era el único medio de favorecer el

desarrollo del ser humano, sus habilidades intelectuales, creativas y de actuar humanamente. Esta influencia de la educación en el ser humano evoluciona, dando lugar al desarrollo de la humanidad. Estaba fascinado por los descubrimientos científicos de su época, por el arte, por los progresos que se estaban produciendo; no hay que olvidar que era metafísico y el primero que aplicó los cálculos infinitesimales a la psicología experimental. No tenía la menor duda en entender que para que la humanidad progresase el conocimiento que esta había generado tenía que ser asimilado, integrado por los nuevos miembros, de manera que educando al individuo en los logros de la humanidad, es ésta la que se desarrolla. Entendía que la finalidad de la educación era la formación de los individuos en los conocimientos de su contexto, pero no limitados por el aquí y el ahora, sino integrando la evolución de la humanidad. Desde esta perspectiva, esperar que el individuo aprendiese por sí mismo desde luego no era educación.

“Lo más elevado que pude hacer la humanidad en cada momento de su vida es presentar concentradamente a la generación joven el beneficio de sus ensayos anteriores, como enseñanza o como advertencia”. (pag. 5).

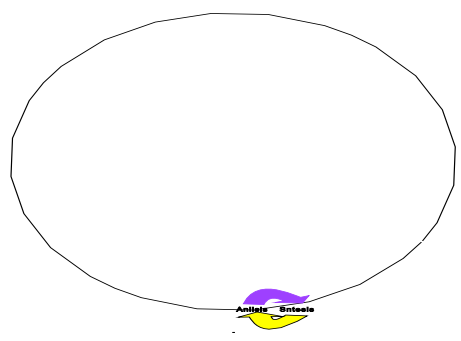
El desarrollo del ser humano lo entendía como un proceso natural guiado por las estructuras cognitivas humanas, las cuales se manifiestan en el interés genuino de niños y niñas por aprender, por descubrir el mundo y por interactuar con otros seres humanos. La educación será posible a través del propio interés del ser humano por aprender; el interés es la clave para poder educar. La educación se sitúa en el punto de partida y el final de sus planteamientos filosóficos.

Su postura era crítica con los románticos, a quienes respondía que los seres humanos no éramos precisamente la mejor rosa del jardín a la que había que dejar crecer; pero también con los empiristas, ya que no entendía que educar significaba era la mera formación en el uso de herramientas. Se situaba en una posición que criticaba ambas posiciones cuando eran tomadas por separado, pero defendía la integración de ambas; es decir, la educación era un proceso de dirección del desarrollo que implicaba tanto la formación intelectual como personal. Es por ello que llamaba a su método de “instrucción educativa”; instrucción porque implicaba una formación tanto del carácter como intelectual, pero que había que llevar a cabo “educativamente”, proceso que consistía en crear interés, y así educar a través de los propios intereses del individuo, si bien previamente creados o estimulados por el educador. Y esto, según Herbart, no era tan difícil; la solución que ofertaba era la conjunción del interés genuino que surge por los objetos y actividades cotidianas, y el aprendizaje a partir de los conceptos científicos, la solución era unir ambas cosas.

“No es fácil encontrar el trabajo espiritual entre los libros, ni el trabajo intelectual en las relaciones con objetos cotidianos. Pero sí se encuentra uniendo ambas cosas.”

2.3 El método de instrucción educativa

“Primero hay una descripción de la totalidad, representar de una manera sensible, puramente descriptiva, todo lo semejante y que se halle unido a lo que el niño ha observado hasta ahora. Solamente tiene una ley: la de describir en tal forma que el alumno crea realmente ver. Después se pasa al análisis, los objetos en elementos, y los elementos en caracteres. Pero las cosas también están formadas por caracteres sucesivos, y se pueden ver hechos que se mueven paralela y oblicuamente. Una vez hecho el análisis se eleva a lo general, pues... lo particular está compuesto de lo general y se analiza nuevamente utilizando las nuevas herramientas que ya poseemos. En la esfera de lo general se facilitan y promueven los juicios críticos, las bases del análisis del total.” (Herbart, 1806, pág. 105).



Los puntos básicos de su método de instrucción educativa eran dos: el análisis y la síntesis. Previo a todo hay una presentación del material, que se conecta con los intereses del alumno y se pone atención en la descripción de los acontecimientos, sobre todo en lo referente a relaciones personales. Una vez el alumno está preparado para la instrucción se inicia el proceso de análisis, que se inicia con una descripción de los elementos y de sus relaciones, y se continúa relacionando esos elementos con una perspectiva más general, conectando con más puntos de vista, enriqueciéndolas con este nuevo análisis. Es decir, (1) clarificación o definición de los elementos, y (2) vinculación y estructuración en relación con los conceptos anteriores

Le sigue la fase de la síntesis empírica, que consiste en representar simbólicamente las relaciones de los elementos, bien con números (las matemáticas), notas musicales, letras (lógica), líneas (geometría), dibujos (pintura) etc. Pero esta síntesis es algo más que una nueva representación de los elementos. Es decir, “es sintético en cuanto parte de los elementos (notas musicales, números) pero su disposición es determinada”; es decir, la nueva organización debe de seguir una secuencia predeterminada por las leyes matemáticas, lógicas, musicales, geométricas... para que finalmente resulte un teorema, una preposición, un cuadro o una canción. La síntesis no es solamente creativa, sino armónica, artística o estética.

“La síntesis tiene que ver con las relaciones, con la combinatoria y la lógica, con la estética. El valor estético no se halla en los elementos, sino en las relaciones; y es que el gusto no tiene su fundamento en lo percibido, sino en la manera de percibir.” (Herbart, 1806, pág. 115).

Los materiales a utilizar era la propia cultura. El método que proponía consistía en enseñar la cultura de la humanidad, a partir de la misma. Enseñar gramática, lectura o matemáticas con materiales generados por la humanidad nos lleva necesariamente a utilizar las obras de arte (literatura, música, pintura...) generadas por ellas, es decir la propia cultura. Estas obras debían de estar muy bien seleccionadas, pero nunca adaptadas. El ejemplo que ofrecía era la Odisea, que la consideraba una obra a partir de la cual se podía enseñar todo.

3 La apercepción y el interés

Su teoría educativa de presentación, análisis y síntesis creativa está fundamentada en dos conceptos: la apercepción (apperception) y el interés. La apercepción es el acto o proceso de asimilación, apropiación e identificación de un objeto, impresión o idea.

Todo progreso en el conocimiento después del primer acto de percepción es un proceso de apercepción, y el carácter de cada nueva percepción está determinado por otras percepciones previas. La primera impresión o sensación no lleva al conocimiento, pero los resultados de una presentación sistemática pasan gradualmente a un nivel por debajo de la conciencia. Esta presentación original subconsciente será parcialmente evocada ante la próxima impresión, y afectará a la recepción del nuevo acontecimiento. El proceso continúa, y nuevamente, ahora estas dos presentaciones pasarán al estado subconsciente y pueden afectar a la próxima impresión. Esta cadena de influencias de las

impresiones anteriores en las nuevas, explicadas por una evolución de un nivel de presentación (fuera) a un nivel subconsciente (dentro) pero que influye en las nuevas adquisiciones, son la base de su método educativo.

Herbart expone que se puede dirigir este proceso de apercepción presentando unos materiales, unos hechos previamente seleccionados que configuren la base de las experiencias del niño. Desde esta perspectiva la mente se construye de las ideas que se reciben del exterior, la manera de presentar y seleccionar estas ideas es objetivo de la educación; las ideas serán solamente asimilables o apercebibles cuando son parcialmente familiares, una idea totalmente nueva no puede ser aprendida por no contar con “enclaves” en la estructura previa (Maher, 1999).

El segundo pilar de su teoría educativa es el interés, solamente si éste existe funciona la instrucción educativa; que a su vez deberá de ir creando interés en el sujeto, siendo medio y fin a la vez. En su teoría del interés entiende que es una forma de actividad mental que permite establecer los primeros vínculos entre el individuo y el objeto de conocimiento. El interés define o precisa el “punto de vista” del individuo sobre todos los aspectos de la realidad que pueden ser entendidos. Pero a su vez, el individuo puede crearse sus propios intereses cuando analiza profundamente muchos objetos de conocimiento, los interrelaciona y establece o crea un cuerpo o estructura de conocimiento nuevo. A esta estructura la llama de “versatilidad”; la cual permite que el sujeto se interese por más aspectos de la realidad, los relacione entre ellos y llegue a un conocimiento más profundo de la misma. El proceso, ya desencadenado, continuará guiando el desarrollo humano.

Herbart matiza que el desarrollo del ser humano debe ser equilibrado, y por lo tanto estos intereses deben estar coordinados de manera que se correspondan con los modos de actividad que caracterizan al ser humano: las actividades cognitivas, las relaciones interpersonales, y las propias del individuo.

“El gran error educativo es no crear intereses en el alumnado, y el gran defecto del ser humano la ignorancia.” (Hilgenheger, 1993).

La instrucción educativa se realizaba basándose en contenidos concretos, una propuesta curricular. Su propuesta de contenidos incluía aspectos relacionados con las letras (arte y literatura) y con las ciencias (matemáticas y ciencias). Consecuentemente con sus principios, siempre subordinaba los objetivos instruccionales o académicos a los educativos o de formación global de la persona. El siguiente ejemplo sirve para ilustrar esta subordinación.

“El propósito de enseñar literatura era estimular un interés por los sentimientos de los otros y sensibilizarlos de las relaciones

interpersonales a partir de la poesía. Una vez que sus alumnos mostraban suficiente interés por las relaciones humanas los introducía en temas concretos por ejemplo, la Odisea. Las matemáticas eran utilizadas para desarrollar la concentración mental y la atención, habilidades fundamentales para las relaciones humanas pues ambas son imprescindibles para poder atender los sentimientos de los demás.” (Hilgenheger, 1993)

3.1 El legado de Herbart

Las aportaciones de Herbart deben, como todo, ser contextualizadas. A finales del siglo XVIII y principios del XIX la educación era exclusiva y selectiva, basada en la tutorización de un reducido número de alumnos. Su teoría había sido creada a partir de sus experiencias personales como tutor de varios niños de clase social alta, pero necesitaba comprobar si su propuesta de sistema de enseñanza funcionaba con alumnado no seleccionado y en grupos más numerosos. En 1809 le propusieron ser profesor en la Universidad de Königsberg de pedagogía y filosofía (tomando el puesto que dejaba Kant), aceptó pero a cambio solicitó el establecimiento de una pequeña escuela experimental, donde podía comprobar no solamente los efectos de su instrucción educativa sino además crear un sistema de Practicum para complementar la formación del profesorado. Su escuela experimental se abrió, pero tardó 9 años en hacerlo; en ella se experimentaron las bases de su teoría educativa y de su currículum, aunque éste nunca llegó a implantarse. Por el contrario, la enseñanza tradicional continuó y aunque los docentes habían sido formados en la teoría educativa herbartiana, no tuvieron la oportunidad de ponerla en práctica, y terminaron impartiendo el currículum oficial basado en la adquisición de conocimiento y habilidades y abandonando la faceta humanista en la que él tanto creía.

No obstante sus discípulos difundieron sus ideas, se crearon centros para enseñar los principios herbartianos en las universidades de Leipzig, Jena y Viena, se fundaron revistas y asociaciones con sus seguidores, especial mención a la Asociación de Pedagogos Científicos en 1868 en Leipzig. Sus obras fueron traducidas al inglés en 1898 y al francés en 1895, ejerciendo una notable influencia en la psicología de la educación en Reino Unido y Norte América. Los educadores norteamericanos fundaron The National Herbart Society for the Scientific Study of Education en 1895 (posteriormente, en 1902, National Society for the Scientific Study of Education). A principios de siglo su teoría, que enfatizaba la disciplina, el trabajo y el orden, fue rechazada y olvidada, y no ha sido hasta 1950 que ha renacido un interés en Alemania por sus trabajos originales.

A modo de resumen las aportaciones más importantes, a nuestro juicio, fueron

(1) Hasta ahora la educación y la instrucción se habían entendido como procesos separados, que utilizando la terminología de Locke, por un lado se formaba el intelecto de los aprendices (metodología tradicional) y por otro su carácter (metodología innovadora de Pestalozzi). Herbart los integra, argumentando que la educación (entendida como el desarrollo del ser humano) se consigue a través de la *“instrucción-educativa”*. La situación educador-educando-materia la entiende como un círculo de ideas o *gedankenkreis*, concepto que nos recuerda al concepto de *“cognición situada”* (Cole & Means, 1981), si bien Herbart resalta más el importante papel que juegan los sentimientos.

(2) Nos aporta una descripción del método de instrucción-educativa descriptiva, analítica y sintética. Pero describe que el individuo se encontrará...

“En un “círculo” de experiencia y de trato de gente, que se podrá expandir ordenadamente conforme las ideas de multiplicidad equilibrada, o recorrerlo mejor interiormente - esto es lo primero que hay que decidir.” (pág. 105).

Este concepto nos acerca a la ZDP formuladas por Vygotsky 100 años más tarde. Una lectura de esta instrucción (pág. 105) nos describe detalladamente en qué consisten estos procesos: descripción, análisis y síntesis y como se estimulan a partir del círculo de la experiencia. En estos mismos principios se basan muchos de los programas de enriquecimiento cognitivo, como es el programa de Enseñar a Pensar de Joaquín Mora Roche (Mora, 1998; Mora & Mora-Merchán, 1998).

(3) El pensamiento, los intereses, el desarrollo en su globalidad lo entendía como un proceso de percepción global, diferenciación, e integración, para empezar nuevamente de manera constructiva. Estos procesos de diferenciación y estructuración jerárquica serán en 1920 definidos por Heinz Werner (Werner & Kaplan, 1956) y Wallon para explicar el desarrollo infantil. Ambos con influencia de los psicólogos de la Gestalt, que compartían estos principios.

(4) Pero creemos que su principal aportación fue el concepto de interés, como medio y fin a la vez, que permitía no solo educar, sino darle a la educación el papel de guía del desarrollo, multiplicar los intereses del alumnado, y finalmente la adquisición de la cultura. Él decía que esto se conseguía contando relatos, pero no textos

infantiles, cuadros, poesía, textos clásicos... producciones culturales adecuadas. La base fundamental era que representaban una historia de personas con sentimientos, y que además permiten un reconocimiento con las obras de nuestros antepasados. Esta propuesta es la que cita Ghiraldelli como la nueva metodología educativa para el nuevo milenio (Ghiraldelli, 2000), enseñar a partir de historias que tienen una estructura narrativa y permiten aprender cultura a través de la propia cultura (Cashan, 1999; Grugeon & Gardner, 2000); la propia introducción del manual de psicología de la educación de Calfee y Berliner (Calfee & Berliner, 1996) no sólo explica la importancia de las narrativas sino que además está estructurada basándose en la historia de una maestra, quien narra sus problemas en el aula así como los recursos que la psicología de la educación puede ofrecer para entenderlos.

(5) Por último, la distinción que establece entre educación e *instrucción-educativa* la hace corresponder con diferentes disciplinas, estableciendo que la ética deberá ocuparse de las finalidades de la educación y la psicología la que aportará soluciones para llevar a cabo *la instrucción-educativa*. En 1804 escribe un texto explicitando que la principal función de la educación es conseguir una "*representación artística del mundo*". Desde esta perspectiva la psicología debería de estudiar "*cómo hacer arte*". Si recordamos el primer trabajo que hace Vygotsky es la "*psicología del arte*" (Vygotsky, 1934), pero de este tema nos ocuparemos en el siguiente y último capítulo.

La influencia de Herbart en la psicología actual quizá no haya sido suficientemente considerada. Su perspectiva de la psicología como una ciencia basada en la experiencia, la metafísica y las matemáticas tuvo influencias en la psicología experimental del Wundt y el psicoanálisis de Freud. Sin embargo su obra no fue en su momento bien entendida. Por ejemplo, Dewey le acusa de intentar modelar las mentes con influencias externas y tratar de imponer la enseñanza con este propósito (Dewey, 1916), negando la propia actividad del ser humano. Sin embargo, las aportaciones de Dewey están impregnadas de la obra de Herbart, si bien él añadió la importancia e influencia del grupo social en el individuo.

Pero quizá la influencia que más nos ha sorprendido es en Vygotsky. La lectura de la obra original de Herbart define conceptos que posteriormente son retomados y experimentados por Vygotsky, quien en su obra *Pensamiento y lenguaje* reconoce la necesidad de recuperar a este autor. La aportación de Vygotsky completa la obra de Herbart, y permite entender porqué la zona de desarrollo próximo explica la enseñanza educativa en las relaciones diádicas y

no de clase, ya que éste las practicaba en la tutorización de alumnos (y no procede del análisis de la relación madres-hijos como en algún sitio se ha postulado). Si bien Herbart no estudió la influencia social en el individuo si estudió la influencia cultural e histórica, y desde una perspectiva activa, asumiendo *que conociendo el pasado se puede entender el presente y caminar hacia el futuro*. Siendo estas las claves para el desarrollo consciente del individuo y de la humanidad.

4 Implicaciones en la psicología

Pero la aventura cultural en psicología no es nueva, de hecho se remonta a la psicología de los pueblos de Wundt, o la etnopsicología de Werner (Werner, 1965). En la psicología de los pueblos de Wundt tienen gran influencia las ideas de Herbart sobre la relación entre mente y cultura. Como se ha comentado anteriormente Herbart era un determinista realista suponiendo que es la cultura la que determina la constitución psicológica del individuo, y por lo tanto los fenómenos colectivos debían ser analizados como acontecimientos similares de los que suceden en la mente individual. Por su parte Humboldt señaló la estrecha relación entre lenguaje, pensamiento y cultura o mentalidad de los pueblos (Cubero, 1999, pág. 57).

Wundt creó una psicología paralela a su conocida psicología experimental, la psicología de los pueblos, justamente para poder estudiar los procesos mentales superiores que la metodología de psicología experimental no permitía. Consideraba que los procesos superiores tenían un fuerte carácter social y cultural. Entre los factores que definió estaba el lenguaje, los mitos y las costumbres. Los métodos para abordar el estudio de estos factores tenían que ser diferentes a los utilizados en la psicología experimental; concretamente propone los métodos descriptivos e históricos. Esta psicología de los pueblos implicaba una génesis de estos procesos, o lo que es lo mismo trazar la historia natural del ser humano como vía para comprender las funciones mentales superiores y la vida mental compartida culturalmente, ambas obviamente en estrecha relación.

El objetivo de esta psicología de los pueblos es entender como la cultural penetra tanto en los procesos psicológicos colectivos como individuales transformándolos a través de la conciencia colectiva, que a su vez son manifestaciones individuales. Esta psicología sin embargo no tuvo la misma influencia que la psicología experimental; fue retomada en los años 50 por la etnopsicología de Werner, quien pretende estudiar el desarrollo individual a partir del desarrollo cultural o de la humanidad, estableciendo un paralelismo entre el pensamiento primitivo en la evolución del ser humano y el

pensamiento primitivo en el desarrollo del niño (Werner, 1965).

Las aportaciones procedentes del interaccionismo simbólico de George H. Mead también seguían la misma dirección, señalando que el origen de la mente se sitúa en las interacciones con los otros a través de la cultura como medio (Mead, 1912). Posteriormente han desarrollado la perspectiva etnometodológica como teoría y la etnografía como método, contribuyendo enormemente a comprender la mediación cultural (Geertz, 1973).

Las contribuciones procedentes de la sociología, especialmente los estudios procedentes de la sociología de la educación originarios de Reino Unido continúan examinando el análisis del discurso (Edwards & Mercer, 1987) y de las diferencias de género (Burr, 1998; Davis & Gergen, 1997). Vuelven a señalar la necesidad de estudiar los mecanismos de mediación cultural, la necesidad de un enfoque fenomenológico e interpretativo para estudiar las diferentes culturas y los significados compartidos.

Las aportaciones de Vygotsky van en la misma línea. Su tesis principal es que los fenómenos ocurren primero en el ámbito externo o entre individuos, para después llegar a ser internos o propios del individuo. Es decir, el origen social de las funciones mentales superiores, o la ley genética del desarrollo cultural es una de las tesis que acerca la psicología con la cultura. Pero hay un segundo elemento aún más importante, la evolución de estas funciones mentales también está relacionada con la evolución de la propia cultura. Este principio se pone de manifiesto en su concepción del desarrollo entendido como una evolución de formas simples a complejas, en una sucesión de tres dominios: evolucionista o filogenético, el histórico-sociocultural, y ontogénico o individual. En su método estos tres principios se concretan en el énfasis en los procesos, la necesidad de una descripción conjuntamente con una explicación y de identificar conductas fosilizadas (procesos conductuales que han muerto pero de los cuales permanecen sus formas mecanizadas, siendo entendidas solamente a través de un análisis dinámico e histórico) (Vygotsky, 1978). Esta tradición ha sido seguida por Leontiev y Luria, y en los Estados Unidos por Michael Cole, Wertch y el colectivo de actividades internacionales del Laboratory of Comparative Human Cognition (LCH). Clasificaremos el conjunto de estas aportaciones en cuatro líneas, el análisis del discurso, la línea post-vygostkiana, la psicología cultural y la psicología narrativa, las cuales resumiremos seguidamente.

4.1 El análisis del discurso

El análisis del discurso tiene sus orígenes en la sociología, concretamente en la

etnometodología; disciplina que se dedica al estudio de los métodos que usan la gente en su vida cotidiana para construir, para hacer que el mundo social tenga sentido. Es la metodología de las gentes. El término fue acuñado por Garfinkel, el padre de esta disciplina. Su objeto de estudio son las propiedades del sentido común de la gente en las situaciones cotidianas, un área muy ignorada desde la sociología. Esta escuela de pensamiento surge como una reacción a la presunción de los sociólogos de tener el privilegio de estudiar el mundo con los métodos creados en su ámbito de estudio. La sociología convencional trata de suplir las deficiencias de las explicaciones de la gente ordinaria.

Garfinkel sostiene que las explicaciones populares también están basadas en unos razonamientos -aunque muchas veces inconscientes- que determinan la práctica, y les permite que el mundo tenga sentido. Tienen dos técnicas de estudio (1) interrumpir la rutina de cada día para revelar las bases de orden social de las mismas. Se conoce como los “breaching experiments”, por ejemplo, les pedía a los estudiantes que en casa se comportasen como inquilinos. La reacción de sus padres y familiares era de desconcierto, poniéndose de manifiesto los procesos que mantienen el orden de cada día, hacían explícito lo normativo ante una situación que rompía con el comportamiento habitual. (2) El segundo método es el análisis de la conversación; el cual revela los significados compartidos necesarios para la vida social y la práctica que hace que la realidad tenga sentido.

Desde esta perspectiva el uso del lenguaje se toma como la raíz de todo comportamiento humano; las conversaciones, el diálogo, son la base del modelo de análisis de todos los procesos mentales. Prácticamente todos los fenómenos sociales (actitudes, emociones, el yo, los gustos,...) se ven como creados en un discurso social y tienen su sentido de ser solamente en el discurso social. El discurso incluye todo tipo de manipulaciones simbólicas de acuerdo con ciertas reglas y supera el concepto de cognición concebido como un proceso interno y autónomo que va delante.

Para el análisis del discurso deben de utilizarse métodos epistemológicos especiales (y no los métodos de investigación de las ciencias naturales, dado que el desarrollo humano es un proceso artificial de construcción social). El objetivo de estos métodos es revelar la relatividad, la naturaleza sociocultural de los conceptos; la influencia de las categorías lingüísticas, frecuentemente ocultas en el discurso, metáforas, relaciones de poder, roles en el diálogo, voces... Esto puede llamarse deconstrucción dado que desmitifica, analiza y deconstruye los conceptos habituales que revelan nuestros significados como producto de convenciones sociales.

Evitan el uso de cuestiones tradicionales como es personalidad, agencia, el yo,

la conciencia, y examinan solamente el uso de estos conceptos como elementos de las prácticas discursivas. La contradicción se plantea cuando por un lado el discurso se entiende como un proceso social desarrollado por agentes que se autodirigen, y al mismo tiempo rechazan cualquier terminología que haga referencia a la maquinaria interna o psicología interior, o cualquier intento de explicar los procesos psicológicos.

El foco del análisis es el discurso dado, las formas observables de la interacción simbólica, no dejando espacio para el estudio del yo agente que se diluye en la realidad lingüística. Sin embargo, hasta cierto punto nos recuerda la metodología conductista al reducirse a los fenómenos observables y negar el estudio de la persona o el yo agente; reduce la realidad de los procesos psicológicos humanos a los más observables (las prácticas discursivas); el individuo se disuelve en patrones lingüísticos, reglas gramaticales, roles sociales... y antes se redujo a la metáfora del ordenador, o contingencias estímulo-respuesta.

Las últimas aportaciones de Potter y Edwards sobre la Psicología Discursiva están abriendo un ámbito de estudio de la educación en el aula. La Psicología Discursiva es entendida como la aplicación de los principios de análisis del discurso a los temas psicológicos (Edwards & Potter, 2001). Se analiza y estudia el discurso tanto teórica como empíricamente; el discurso es una perspectiva no un resultado de los procesos mentales y cognitivos, es un dominio de la acción

Este enfoque está centrado en cómo funciona el discurso en las interacciones sociales en general, y se asume que la educación en el aula es un tipo particular de cultura. Algunos aspectos de la mente y de la sociedad se reproducirán en el discurso como parte de las prácticas comunicativas, como “recursos de los participantes” para la interacción y la comprensión mutua, como cuestiones ante las que se orientan los participantes y que tratan como pertinentes para lo que hacen (Edwards, 1996; Potter, 1996). Será pues analizando el discurso en sí mismo como llegaremos a describir los procesos de construcción conjunta de significados.

En el ámbito educativo un ejemplo de estos estudios son los trabajos de Antonia Candela en el ámbito de la didáctica de las ciencias; desde una perspectiva cualitativa e interpretativa analiza los procesos interactivos que se dan en el aula desde su propio contexto social y cultural. Las interacciones son interpretadas teniendo en cuenta tanto la secuencia discursiva como el contexto escolar en el que se desarrollan (Candela, 1993; Candela, 1999).

4.2 Las perspectivas postvygotskianas

Stetsenko incluye dentro de esta perspectiva dos líneas de investigación (Stetsenko & Arievidt, 1997): (1) representada por los discípulos de Vygotsky, Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin focalizada en la internalización (como los niños adquieren el conocimiento) y (2) más centrada en la intersubjetividad y que corresponde con los psicólogos americanos, de los que destacaremos Barbara Rogoff.

La característica más importante es que los fenómenos psicológicos se pueden estudiar cuando se están construyendo, por ello utilizan métodos de investigación de la psicología investigadora (haciendo preguntas); es a través de los cambios, de la construcción de los fenómenos psicológicos como se puede ver su esencia y entender el desarrollo “comprendiendo a través de la construcción, a través del cambio”.

Los fenómenos sociales socialmente cocreados como el yo, agencia, cognición, memoria... pueden ser estudiados co-construyéndolos activamente en el proceso de investigación psicológica; la investigación psicológica no es solamente una exploración sino que es una práctica humana activa, un proceso social en el cual los participantes co-actúan para conseguir metas comunes. La investigación psicológica puede entenderse como el contexto donde los fenómenos psicológicos pueden ser con-construidos y reconstruidos. Las estructuras, métodos y objetivos diseñados por los psicólogos para proyectar la actividad humana juegan un indispensable rol en la constitución de la dimensión psicológica como una unidad independiente.

Para la primera línea (representada por Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin), las características de la enseñanza-aprendizaje determinarán las formas particulares y el resultado en la actividad mental de los niños. Tanto el contenido como la metodología de las interacciones niño-profesor han sido revisados sustancialmente, especialmente dirigidas al estudio de las transformaciones y acciones sobre los materiales, y como a partir de ellas se puede observar la construcción de los fenómenos psicológicos. El objetivo principal es clarificar las condiciones bajo las cuales el niño coopera con un adulto en su ZDP, y va siendo capaz de realizarlo mental e independientemente. La formación activa es vista como el objeto de estudio y la estrategia básica de estudiar los procesos mentales y el desarrollo del self a través de la activa reconstrucción y coconstrucción en el contexto de enseñanza-aprendizaje. El rol del adulto ha sido conceptualizado como la cantidad de ayuda o las estrategias de ayuda, quedando las condiciones del entorno, o la importancia del contexto social en un segundo plano. Según Stetsenko el papel de la dimensión social ha quedado relegado.

La segunda línea se centra en los modelos socioculturales de enseñanza y aprendizaje con un énfasis en las actividades compartidas (Cole, 1988; Rogoff,

1990); el desarrollo ocurre en los contextos de participación guiada donde los miembros más expertos guían y apoyan la comprensión de los niños y les posibilitan el uso de herramientas. Los procesos de participación guiada definen la dirección y la organización del desarrollo cognitivo de los niños. El estudio de los procesos de participación guiada tiene lugar a partir del análisis de las actividades diarias, de la observación del contexto, el papel activo de los niños en estas actividades compartidas, siendo estos quienes estructuran la ayuda del adulto, el análisis de la comunicación se realiza de manera global incluyendo tanto los intercambios verbales como no verbales. Es decir, estudian la dimensión de intersubjetividad entre adulto-niño en un contexto particular a través del análisis de la actividad compartida.

Stetsenko (Stetsenko & Arievitch, 1997) hace una propuesta de sintetizar ambas líneas argumentando que una de ellas se dedica sobre todo al estudio del desarrollo ontogenético, de lo social a lo individual desde una dimensión interpsicológica, mientras que la otra se centra en la transición de lo material a lo mental, la internalización, desde una dimensión interpsicológica las transformaciones de acciones específicas son interiorizadas.

4.3 La psicología cultural

Hacer una presentación y revisión de la psicología cultural sin duda excede el objetivo de este trabajo, no obstante para el lector interesado el trabajo de Mercedes Cubero presenta una revisión y una propuesta de estructuración de esta disciplina (Cubero, 1999). Sólo mencionaremos las líneas que siguiendo Valsiner se incluyen en el llamado co-constructivismo; estas perspectivas unifican e interrelacionan lo individual de las funciones psicológicas con sus orígenes sociales. Entre las aproximaciones teóricas culturales que se incluyen cita la teoría de la mente de la acción situada polifónica de Wertch, la psicología cultural de Michael Cole y el trabajo cultural de Obeyesekere (Valsiner, 1996).

Las últimas aportaciones de Wertch han conseguido articular la mediación semiótica con la perspectiva de la actividad teórica de Leontiev desde una aproximación vygostkiana. Wertch señala la importancia de la dimensión dinámica en el proceso de coconstrucción de las funciones psicológicas; esta dinámica se fundamenta en la intersubjetividad, o significados compartidos y negociados, en la acción mediada pero teniendo especial importancia el análisis de las voces, de las distintas perspectivas implicadas en estas negociaciones. Las diferentes voces pueden ser vistas como interacciones de las que finalmente unas dominaran o permanecerán más que las otras (Wertch, 1995; Wertch, 1998).

Si bien el resultado puede parecer una vuelta al interaccionismo simbólico, el estudio de las ambivalencias y diferencias en los mensajes de la comunicación, en sus trabajos más recientes está más centrado en la transmisión de la historia a través de las narraciones, y la influencia de estas narraciones en la adquisición de conocimientos. Concretamente en su último libro *“Mind as action”*² nos presenta un análisis de los conocimientos de historia nacional de los estudiantes, argumentando la falta de estructura narrativa en los libros de texto, y por tanto, la inadecuada estructura organizativa de los conocimientos históricos. Los acontecimientos tomados como verdades dejan de serlo desde esta perspectiva, donde cada voz puede interpretarlo de distinta manera. La verdad es la verdad narrativa, es decir, la coherencia interna del texto. Las propiedades especiales de la narración como modo de mediación, como herramientas culturales que permiten dar una estructura coherente a partir de la relación a los diversos elementos de un acontecimiento (agentes, objetivos, medios, interacciones, circunstancias, resultados inesperados...) son desarrolladas en este trabajo (Wertch, 1998).

² Curiosamente el título de este libro ha sido traducido como “Mente en acción”, traducción que no hace justicia con su contenido, que defiende una perspectiva de la mente como acción, como acción social.

Las aportaciones de Cole surgen en los estudios sobre las herramientas culturales y su relación con la naturaleza histórica de los procesos culturales (Cole & Means, 1981). Sobre la base de que *"la cultura es el único medio de existencia humana"*, a través de los conceptos de mediación cultural y artefactos culturales explica el desarrollo de los sistemas de escritura y el desarrollo de la lectura. Revisa las investigaciones transculturales que compara a iliteratos con lectores y concluye que la educación formal tiene consecuencias en la manera de pensar y organizar el mundo. Atribuye al discurso "instructivo" de la escuela y el uso de símbolos escritos característicos de este contexto su influencia en el desarrollo cognitivo. Si la cultura parece que efectivamente influye en el desarrollo de nuestras funciones mentales, entonces diferentes culturas influirán de distinta manera (Cole, 1998). Para estudiar esta relación entre desarrollo y cultura nos presenta el método mesogenético, argumentando que desde la psicología los investigadores se han centrado en el dominio microgenético o en las relaciones entre dos dominios cercanos (por ejemplo cambios ontogenéticos en procesos microgenéticos). La enorme dificultad que supone el abordaje del estudio filogenético le lleva a proponer la metáfora de "la cultura como jardín" aplicada a un sistema de actividad creado artificialmente y llamado la quinta dimensión (Cole, 1997).

Aunque perteneciente al paradigma psiconalítico la contribución de Obeseyekere comparte con los anteriores la unidad de la cultura y el individuo, de los símbolos culturales y personales en las vidas de las personas. Las personas son conceptualizadas como activas, nosotros cambiamos el mundo actuando sobre el, e influyendo en nosotros mismos como resultado. La construcción de la persona es en interacción con el medio, siendo en este proceso donde se define su propia construcción. Obesekeyere supone además un intento de unir las perspectivas orientales, en este caso hindúes con las occidentales, supone una integración de la psicología global, de las diferentes epistemologías desarrolladas en culturas diferentes (Obeseyekere, 1990). Otros intentos de unificar, de relacionar diferentes culturas se están llevando a cabo integrando perspectivas occidentales y asiáticas (Markus & Kitayama, 1991; Paranjpe, Ho, & Rieber, 1988).

4.4 La narrativa

Como bien indica Gergen, hace dos décadas el estudio de la narrativa tenía un pequeño lugar en las discusiones académicas, pero actualmente el término narrativa está cada vez más extendido en la psicología (Gergen, 1998). Desde todas las líneas anteriormente mencionadas la narrativa aparece como el vínculo entre la cultura y el individuo, el desarrollo filogenético y el ontogenético, el nexo de unión entre todas las ciencias que estudian al ser humano. Parece que la narrativa está de moda, pero ciertamente desde las

perspectivas que estudian la relación entre cultura y desarrollo es el punto de unión entre la conciencia histórica de la sociedad y la identidad moral del individuo (Gergen, 1998). Desde las perspectivas más centradas en las interacciones adulto-niño, también emergen como la forma en que los valores son transmitidos (Bennet & Feldman, 1981; Tappan, 1998) y dan lugar a una forma de pensamiento (Bruner, 1986; Goncalves, 1995).

La importancia de la narrativa en la cultura ha sido puesta de manifiesto por Gergen, como bien dice...

“La mayoría de nosotros iniciamos nuestros encuentros con los relatos de la infancia, a través de los cuentos de hadas, los cuentos populares, y relatos de familia recibimos las primeras exposiciones organizadas de la acción humana. Los relatos nos siguen absorbiendo cuando leemos novelas, biografías, e historia, nos ocupan cuando vemos películas, cuando acudimos al teatro, y ante la pantalla del televisor. Y, posiblemente a causa de su familiaridad, los relatos sirven también como medios críticos a través de los cuales nos hacemos inteligibles en el seno del mundo social.” (Gergen, 1994, pág. 231).

Añade que no sólo recibimos y contamos relatos, sino que nuestras relaciones con otros se viven de forma narrativa. Gergen establece las características de la estructura de una narrativa (Gergen, 1998):

(1) Establecer un final, algo que es un objetivo que necesita ser explicado, una idea, un significado a través del cual nos conduce la historia. Tener algo que decir, que comunicar. El valor de esta idea está mediado culturalmente, pues será el contexto cultural el que lo haga inteligible y por lo tanto potencialmente integrado en la misma.

(2) Seleccionar una serie de eventos relevantes para el punto final. Una historia inteligible es aquella que ha seleccionado una serie de eventos que sirven para que la meta final sea creíble, probable, importante....

(3) Los eventos seleccionados deben de seguir determinado orden, determinada secuencia. Este orden puede ser secuencial, temporal, u otro orden que suponga también inteligibilidad. El orden temporal es habitualmente el establecido, pero no debemos de olvidar que la temporalización también es un constructo cultural, que pertenece a nuestro momento actual.

(4) Estabilidad de la identidad; los caracteres de la historia permanecen en ella, le dan continuidad y estabilidad a la misma. Hay una línea coherente a través de la secuencia anterior

(5) Vínculos causales, las explicaciones son necesarias en las historias, la información que permite entender lo que ocurre, lo que falta.

(6) Signos de demarcación; son las señales que se emplean en los relatos para indicar el principio y el final, como erase una vez, no podéis imaginar lo que me sucedió.... son indicadores del inicio de una narración.

Siguiendo estas convenciones es posible crear narrativas con un sentido, coherentes e inteligibles. Sin embargo, Gergen apunta que estas formas o estructuras también tienen un origen social y una evolución. Si analizamos las narraciones humanas de distintas épocas observaremos diferencias en el orden temporal, en los mitos, en los propios estilos culturales... Un ejemplo de cómo las diferencias sociales se traducen en diferencias narrativas nos lo proporcionan los estudios desde la perspectiva del género que muestran las diferencias entre las narraciones contadas por hombres y por mujeres. El origen social de las narraciones lo especifica relacionándolas con la identidad, las formas de relaciones y con la historia.

Desde la perspectiva de la construcción de la identidad personal se comparten las siguientes premisas epistemológicas;

(1) Que el mundo es como un texto cambiante que tiene que ser interpretado y construido para ser entendido.

(2) Entiende el conocimiento como un proceso de coconstrucción y reconstrucción de significados personales o sociales, un proceso de constructivismo alternativo.

(3) Se adoptan unos criterios pragmáticos y predictivos para justificarse, dado que no hay una verdad absoluta ni objetiva.

(4) Se entiende al ser humano como proactivo, orientado hacia el futuro.

(5) Se entiende que las relaciones entre el sujeto y el mundo son dialécticas.

Difieren de las perspectivas constructivistas en las metáforas utilizadas para entender los procesos psicológicos humanos, desde el constructivismo se usa la metáfora de la construcción del conocimiento como una teoría personal, desde la psicología narrativa se usa la metáfora como una narración de una historia personal. Estas narraciones personales están mediadas por las

narraciones culturales que son transmitidas en el contexto del individuo. Desde esta línea aparece la importancia de las autobiografías como método de conocer el proceso de construcción de la personalidad del individuo.

Desde esta perspectiva se enfocan actualmente los estudios de la construcción de la identidad de género. Los trabajos sobre narrativas e historias personales fueron iniciados por Gilligan (Gilligan, 1982) y continuados por Belenky (Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1997). En estas aportaciones la narrativa se entiende como una metodología que permite entender las construcciones o historias personales. Mary Gergen trata sobre el contenido y la forma de contar historias de hombres y mujeres (Gergen, 1997).

Desde la educación el estudio de las autobiografías, o historias personales se vincula al desarrollo moral. Sobre la base que no existen términos externos que puedan evaluar el comportamiento del individuo, sino que son sus explicaciones y su propia historia personal quienes darán las claves para entender sus actos. Un ejemplo de esta iniciativa son las aportaciones de Mark Tappan en relación con el desarrollo moral y la descripción de las vidas de Eric Harris y Dyland Klebold, dos chicos que asesinaron en Abril de 1999 en la escuela Columbina a 12 estudiantes, un profesor y terminaron después con sus propias vidas (Tappan & Kita, 1999); o el acertado análisis de la autobiografía de Ingo Hasselbach un ex-neo-nazi donde describe el proceso de construcción y deconstrucción de su identidad moral (Tappan, in press).

El doble proceso de interiorización de la cultura y de creación de la misma por parte del individuo, ha sido finalmente puesto de manifiesto. Terminemos con unas palabras de Gergen que dice que para lo bueno o para lo malo, cada uno de nosotros vive con una particular historia narrativa -de nuestra gente, cultura, nación, región, familia, y...- Estas narrativas históricas sirven como base para adquirir la identidad moral en las comunidades.

“Mi capacidad para adquirir identidad moral hoy está íntimamente relacionada con mis relaciones con las narrativas del pasado... es la manera por la cual adquirimos el sentido de lo bueno en la vida contemporánea que se establece la estructura de la inteligibilidad por la cual determinamos nuestro futuro colectivo.” (Gergen, 1998, pág. 13).

4.4.1 El pensamiento narrativo

La principal contribución de Bruner es afirmar la existencia de dos tipos de pensamiento, el paradigmático o lógico y el narrativo

“Hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos son irreductibles entre sí.” (Bruner, 1986, pag. 23)

El pensamiento paradigmático o lógico-científico responde al paradigma matemático y formal; se ocupa de las causas generales y de su determinación, establece un sistema para comprobar su veracidad, utiliza un lenguaje formal regulado por la coherencia y la no contradicción, y su ámbito corresponde al mundo de lo posible. El pensamiento narrativo por otra parte se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso, en la realidad psicológica predomina la narración.

Bruner introduce como elemento crucial a la psicología popular entendiéndola como disciplina que se incluye en la psicología cultural, y que se ocupa de la naturaleza, las causas y las consecuencias de los estados intencionales. Esta psicología está compuesta de creencias, deseos y valores o preferencias, que a su vez se organizan en conjuntos coherentes que permiten estructurar formas de vida. La entiende como un sistema mediante el cual la gente organiza su experiencia, conocimiento y transacciones relativos al mundo social, sistema que tiene una estructura narrativa, es decir ni lógica ni formal. Solamente entendiendo las razones que la gente tiene para argumentar sus propios comportamientos podemos entenderles, aunque objetivamente la versión sea distinta, finalmente es como cada uno interpreta su propia situación la que le lleva a comportarse de una manera o de otra (aportaciones que nos recuerdan a las ya realizadas desde la etnometodología de Garfinkel).

Las aportaciones de Franklin van en esta línea del pensamiento narrativo. Comparte con los anteriores la importancia de la narración en el dar sentido, configurar los temas importantes, y organizarlos temporalmente. En un estudio sobre mujeres artistas les pedía que describiesen su pensamiento en relación con la obra de arte que estaban creando. Distingue dos tipos de pensamiento narrativo, la representación narrativa que implica una descripción explícita de un tema conocido, un script, un guión, una estructura; y las narraciones implícitas que son respuestas a aspectos que no se habían pensado previamente (Franklin, 1997). Es decir, en esta investigación se pone de manifiesto la importancia de las narraciones para dar sentido a nuestras acciones (descripción de lo esperado), así como del uso de la misma para estructurar nuestro pensamiento (aquello que todavía no hemos elaborado, al menos conscientemente) de manera coherente.

Pero retomemos a Bruner. Para él las narraciones se definen porque suponen una acción dirigida a una meta, describen una secuencia de acontecimientos,

son sensibles a lo que se considera canónico y a la perspectiva de un narrador. Una característica crucial para Bruner de las narraciones, y que no aparece en las mencionadas por Gergen, es su especialización en la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente. La psicología popular se centra en la canonicidad, en lo esperable, en lo usual de la condición humana. Los relatos alcanzan su significado explicando las desviaciones de lo habitual de forma comprensible, proporcionando una historia que permita hacer comprensible la desviación respecto al patrón cultural canónico. En otras palabras, necesitamos contar una historia, un relato, dar una explicación cuando en un contexto cultural aparece algo nuevo, algo que rompe con lo canónico y que por lo tanto necesita ser explicado de manera que se encuentre un consenso entre los participantes, un significado compartido (Bruner, 1990).

Bruner se define como más radical señalando que

“Es el impulso humano para organizar la experiencia de un modo narrativo lo que asegura la elevada prioridad de estos rasgos en el programa de adquisición del lenguaje”.

Pero aunque afirma que tenemos una predisposición innata para la organización narrativa, la cultura nos equipa enseguida con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas y tradiciones de la cultura a la que pertenecemos (Bruner, 1986; Bruner, 1990; Bruner, 1997). No obstante, suponer que la estructura narrativa es una predisposición innata es una suposición que aún no está demostrada. Pero Bruner comparte con los construccionistas que lo que impulsa al desarrollo es la propia cultura, la búsqueda de significados dentro de la misma, el encontrar un significado a la “obra teatral” que la vida representa para el niño o la niña, así como encontrar su propio papel dentro de la misma. Este punto de vista es compartido por todos, si bien unos argumentan que es innato y humano, y otros que es cultural (y por lo tanto también humano). En cualquier caso, todas las aportaciones que se enmarcan en la perspectiva cultural argumentan que la principal causa del desarrollo es la necesidad de darle sentido al contexto en el que se encuentran.

Un aspecto que no compartimos con Bruner es la relación entre la capacidad narrativa y la empatía. Según Bruner es el uso de historias narrativas lo que desarrolla el sentimiento de empatía (Bruner, 1990, pág. 91). Esto lo compartimos, pero no totalmente. Creemos, y los estudios de los precursores de la empatía así lo indican, que al menos en el desarrollo infantil la relación entre empatía y narrativa es justamente al revés. Sería justamente la capacidad para establecer relaciones empáticas, para tener comunicación emocional la que precede al desarrollo del lenguaje y del pensamiento verbal, lo que hace que la forma convencional de narraciones se desarrolle.

Evidentemente estas formas de entender la realidad están disponibles desde el momento del nacimiento, por lo que el sujeto empieza a percibir las y utilizarlas.

Tenemos además una duda, si en el contexto cultural no se explican las acciones de manera narrativa, sino por ejemplo de manera lógica y formal ¿desarrollará el niño de la misma manera estas habilidades narrativas?, esta pregunta aún no está contestada, pero los estudios con distintas culturas, por ejemplo analfabetos y alfabetos demuestran que la información se organiza de manera diferente (Cole & Means, 1981). Luego como bien dice Bruner las herramientas culturales crean formas de conocimiento, si esto es cierto, ¿la narración es una herramienta cultural o innata?; es decir, el hecho que los fenómenos se expliquen popularmente con narraciones, ¿creará esta influencia este estilo de pensamiento?, o ¿realmente venimos innatamente preparados para pensar de esta manera?. Más investigaciones y reflexiones son necesarias en este punto, sin embargo el planteamiento de la psicología cultural, popular y pensamiento narrativo es una de las perspectivas más prometedoras para el estudio del desarrollo humano.

5 Implicaciones en la educación: la acción transformadora

Desde la Escuela Activa la importancia de la acción humana siempre ha sido considerada. La actividad como manera de aprender no solamente se contemplaba porque facilitaba la adquisición de las habilidades que justamente se ponían en práctica, sino también teniendo en cuenta las consecuencias que esta acción volvía a tener sobre los educandos. Freinet nos mostró con su imprenta cómo se aprende a leer y escribir haciéndolo, pero también nos proporcionó un ejemplo extraordinario de una acción que además de facilitar la adquisición de determinadas herramientas; la consecuencia de su uso transformaba el entorno inmediato de los estudiantes, difundiendo sus ideas, principios y dando posibilidades para hacer cultura en los medios más pobres (Freinet, 1960).

Pero quizá haya sido Paulo Freire quien ha dedicado su vida a la lucha por la liberación del oprimido a través de la educación (Freire, 1970). Tomando las aportaciones de la sociología neomarxista iniciada por los movimientos anglosajones plantea el papel crítico de la educación; una crítica que va acompañada de una acción transformadora, poniendo el énfasis en la agencia del individuo para cambiar su entorno a través de la educación. Su objetivo es descubrir y aplicar soluciones liberadoras por medio de la interacción y la transformación social, gracias al proceso de concientización (Freire, 1975). Este proceso se define como el proceso en virtud del cual el pueblo alcanza

una mayor conciencia, tanto de la realidad sociocultural que configura su vida, como de su capacidad de transformarla (Gerhardt, 1993).

Desde esta perspectiva desarrolla su método de alfabetización, entendida como un acto de conocimiento que permite distanciarse de la realidad, y por lo tanto verla desde otra perspectiva. Cuando la experiencia es formulada, no sólo se puede transmitir sino que es “percibida” de otra manera, desde otro punto de vista, el cual puede generar soluciones y acciones para cambiar la misma. Freire con su metodología basada en la acción defiende la importancia de la educación como única herramienta para cambiar la sociedad de los educandos (Freire, 1970; Freire, 1975). Para que este acto de conocimiento de lugar a una acción transformadora de la sociedad, debe partir de una presentación de los problemas reales de los campesinos, que permitiese una reflexión crítica de los mismos. Este interés por descubrir como el ser humano se aleja de su realidad para analizarla y produce nuevos productos o acciones que integran esta reflexión pero con nuevas aportaciones, le lleva a acercarse al ámbito de la artesanía popular, como la creación de piezas de cerámica, el trabajo con madera, las obras de teatro, las historias etc., línea inicialmente enunciada y descrita por el sociólogo alemán Max Scheler, que enfatiza el papel del hombre como creador de su cultura.

El método que propone consta de tres fases: (1) Acercamiento y sensibilización del alumnado que consiste en un estudio inicial de las características sociales del educando para conocer su realidad, presentación de imágenes que alentaban a los participantes a ser conscientes de su propia cultura, e introducir el concepto de cultura como la creación del ser humano. (2) Se presentan y decodifican las palabras de la mano del educador, cuya actuación no es transmitida, sino que se basa en el permanente dialogo con los estudiantes. (3) Se concluye con una producción de una nueva codificación creativa, explícitamente crítica y encaminada a la acción. Los analfabetos se perciben como agentes, como sujetos dueños de su propio destino (Freire, 1985).

El método de alfabetización de adultos ha sido utilizado en Brasil y en Guinea-Bassau y sus resultados siempre han sido impresionantes; sin embargo, la actitud de los dirigentes políticos no siempre lo ha favorecido, como lo muestra la cárcel o el exilio al que Freire se vio sometido por su “método suversivo”. Su experiencia en el exilio no disuade al autor de la defensa de su método, todo lo contrario, su teoría pasa de ser crítica a ser radical. Si al principio sostenía la necesidad de la agencia del pueblo para cambiar su futuro, a finales de los 60 sus escritos denuncian la invasión cultural que estaba viviendo Sudamérica, especialmente las zonas rurales. La interacción cultural no se producía en condiciones de igualdad, no había comunicación sino una extensión de la cultura dominante que implicaba una aniquilación de las

culturas locales. Defendiendo que corresponde a la educación la liberación del oprimido, su pedagogía a partir de los 70 es radical, denunciando la prepotencia de los países desarrollados, y nombrando que los pobres no pertenecen a la cultura del silencio, sino a la de los oprimidos. Esta nominación de oprimido conlleva necesariamente la existencia de un opresor, mientras que la cultura del silencio hacía exclusivamente a las víctimas responsables de su situación (Macedo & Bartolome, 1999). Evidentemente destaca cada vez más el carácter y la manipulación política de la ciencia y la educación.

El método de Freire ha sido retomado por las iniciativas que desde la educación y el desarrollo intervienen para mejorar la situación de los oprimidos (que según las cifras del último informe del desarrollo humano representan al 80% de la población mundial). Desde movimientos socio-políticos enmarcados en la sociología de la acción reivindican la necesidad de educar a las futuras generaciones con nuevos valores que impliquen una toma de conciencia de las desigualdades deshumanizantes en la sociedad (Kabunda, 1997). La génesis social de este método de intervención tiene sus bases en la evolución de las tendencias sociales dominantes en los últimos 30 años. Así en los 60-70 se inicia un movimiento de sensibilización de las sociedades del norte respecto a los problemas del Sur, con una orientación a la divulgación de los derechos humanos, frecuentemente acompañada de una acción caritativa. En la década de los 80 hubo un cambio en las concepciones y los problemas del Sur comienzan a ser entendidos como consecuencia de los modelos del Norte; se indaga y profundiza sobre las posibles causas que han propiciado las diferencias Norte-Sur, se acompaña de una actitud crítica ante el orden mundial. En la década de los 90 se supera la actitud crítica y se pasa a la acción, se apoya un modelo educativo que partiendo de la sensibilización y la formación, genere acciones coherentes por ambas partes, desde los oprimidos y desde los opresores.

Este modelo conocido como la sensibilización-formación y acción se generaliza a cualquier sociedad, y deja de ser exclusivamente válido para las situaciones de opresión Norte-Sur; el modelo es útil en cualquier situación educativa que persiga una transformación de la realidad, basada en la reflexión crítica y una formación sobre la misma. Actualmente este modelo está siendo utilizado en el ámbito de la formación del profesorado en servicio, de futuros educadores y con alumnado de secundaria (Lera & Cela, 2000; Lera, Ganaza, Gutiérrez, & García, 2000; Lera & García-Mora, 2000).

6 El construccionismo cultural

Las aportaciones presentadas en este capítulo son incluidas dentro del construccionismo social (Prawat, 1999) o el co-constructivismo (Valsiner,

1996). Esta perspectiva integra al constructivismo cognitivo, es decir, que las funciones psicológicas son construidas por el individuo, no son entidades que le vengan dadas. También integra al constructivismo social, es decir, que estas funciones existen por la interdependencia, la doble relación entre persona y sociedad (Valsiner, 1996). Pero esta relación evoluciona, es dinámica y...

“...es exactamente la cuestión de cómo conceptualizar esta forma dinámica de interdependencia lo que constituye el problema teórico más difícil en psicología.” (Valsiner, 1996, pág. 65).

El término construccionismo cultural ha sido definido por Gergen, quien lo entiende como un enfoque metateórico que permite explorar las posibilidades de conceptualizar el conocimiento como una creación de las comunidades (opuesto a mentes individuales). No obstante no existe una teoría de la construcción social, ni prácticas construccionistas, sino un conjunto de suposiciones compartidas (Gergen & Gergen, 1997).

Estas suposiciones Gergen las resume en dos: (1) No hay ningún privilegio trascendental de lo que tomamos como existencia, no hay un privilegio por parte de persona o grupo que se proclame superior, no-ciencia, religión... etc. (2) El lenguaje es la capacidad de dar significado a las relaciones; cada discurso crece en una comunidad siendo a través de las relaciones como creamos el mundo.

El construccionismo social no intenta minusvalorar culturas o formas de vida en busca de la verdad universal; esta forma de liberalismo tampoco se traduce en todo es igual. Si bien el construccionismo ofrece un contexto en el cual se aprecia la contribución de cualquier tradición, no implica que promueva el valor de la neutralidad. Veamos algunos de los principios de este marco teórico.

6.1 La deliberación reflexiva

Básicamente el construccionismo proporciona una postura reflexiva. En primer lugar pone su atención en las maneras que los académicos se cuestionan y construyen las teorías. En el estudio del desarrollo humano, la cognición, el self, la motivación son realidades que se toman como dadas, olvidando que estas realidades proceden de la tradición del diálogo (de la profesión y la cultura). Los diálogos construccionistas nos hacen ser sensibles a la manera que estas inteligencias entran en la vida cultural y son usadas por la gente para cuestionar, mantener o abandonar determinados patrones o estilos de vida culturales.

Estimulados en parte por la sensibilidad de la construcción del conocimiento comunitario, algunos académicos se plantean las implicaciones de las ciencias sociales y humanidades. Entre las voces más críticas figuran los antropólogos preocupados por la manera en la cual la antropología occidental ha construido aquellas culturas de estudio, normalmente alienando, omitiendo, transfigurando, convirtiendo... (Geertz, 1973). Desde la psicología se plantean hasta qué punto son acertadas las generalizaciones realizadas por estudios generalmente llevados a cabo en determinado marco cultural (occidente), social (clase social media), y político. Los países no occidentales se han manifestado criticando los efectos que la importación de los conceptos occidentales ha causado en su propia cultura (Burman, 1994).

La mayoría de los académicos reflexivos han adoptado la postura crítica, explorando la opresión, la pérdida, y el sufrimiento que puede resultar de unas construcciones particulares del mundo psicológico. Pero Gergen señala que esta postura relativista absoluta también conlleva riesgos, y permanecer en una postura crítica puede desembocar en una actitud o una guerra de todos contra todos.

6.2 La metodología multicultural

Si bien las posiciones construccionistas no invitan a abandonar la metodología empírica occidental, la postura reflexiva sí obliga a ser críticos ante ella. Aspectos relacionados con la manera que los métodos circunscriben la posible construcción de temas o áreas de investigación. El poder de las relaciones inherente en el posicionamiento de los temas, y la distribución de beneficios, son aspectos de crucial interés.

La metodología tradicional tiende a favorecer una ideología individualista que reclama su validez universal y la veracidad metodológica. Tienden a establecer al investigador como la autoridad en determinada materia de estudio; la formación de hipótesis, los procedimientos de recogida de datos, análisis e interpretación, y diseminación de resultados. Los seleccionados sujetos de la muestra son cuidadosamente probados para conseguir información relevante, pero son pasivos en la investigación, no pueden reformular las preguntas de investigación ni reinterpretar las cuestiones, ni dar su punto de vista. De hecho la metodología occidental dominante permanece aislada de las culturas que explora. El construccionismo social se percibe como una orientación más igualitaria, equitativa que permite la participación de todos los implicados y las relaciones interculturales.

Ha habido una explosión de innovaciones metodológicas, de nuevos recursos metodológicos que permiten unificar y articular las distintas interpretaciones

de los personajes. Tres son las metodologías que ofrecen esta oportunidad: la metodología narrativa, la multivoz y la investigación colaborativa.

La metodología narrativa es uno de los métodos más comunes de compartir autoridad; dejando que los sujetos de investigación hablen por ellos mismos, nos cuenten sus historias, nos proporcionan un acercamiento a su pensamiento. Las metodologías narrativas son ahora muchas y muy variadas, como son la autobiografía, la relación entre varias voces participantes o el análisis de fragmentos de un discurso. En contraste con la investigación transcultural, los métodos narrativos reemplazan las comparaciones estadísticas de las tendencias centrales por ricas y detalladas interpretaciones de los significados que ese hecho tiene en determinada cultura o sujeto, y su relación con el momento sociohistórico y contextual.

El estudio empírico en psicología ha girado en torno a la única verdad; el investigador entiende que sus resultados contribuyen a llegar a la verdad, dejándonos al final en una buena aproximación a ella. Desde el punto de vista del construccionismo todos los informes de investigación pertenecen a una tradición cultural particular; defender la singularidad de la verdad es una tendencia hacia el totalitarismo. Para el construccionismo cultural hay un interés en desarrollar varios métodos de manera que se genere una multiplicidad, o la metodología multivoz. Uno de los ejemplos de esta metodología es “problemas con angeles” (“troubling with angels”). Los investigadores trabajaron con un grupo de mujeres con SIDA. Se incluía sus historias personales sobre sus vidas -lo que querían compartir y hacer saber-. Estos textos fueron complementados con material académico y científico. El volumen fue puesto a disposición de las participantes (Lather & Smithies, 1997).

Desde luego que la narrativa y la multivoz pueden ser integradas. Por ejemplo, en un trabajo sobre abuso infantil se combinaba la interpretación del niño y la del abusador. Se utilizaron extensas entrevistas abiertas y observación participante en la cual el investigador atendía a la sesión de terapia con el abusador. El texto se publicó en tres columnas, en tres voces, en tres perspectivas: la del abusador, la víctima y el investigador. Los fragmentos que se seleccionaron fueron revisados por sus autores; los participantes tuvieron la oportunidad de leer y comentar el material.

La investigación colaborativa asume que los estudios responden a una necesidad de la comunidad; la investigación es una estrategia que permite entender el problema desde otra perspectiva, y además proporcionan distintas herramientas para conseguir sus objetivos. Hay muchas variantes de investigación colaborativa. Un ejemplo que Gergen cita en su obra es el estudio sobre las vidas de los estudiantes inmigrantes de México. Juntos

(investigador y estudiantes) crearon un collage de artefactos, imágenes, música y sonido y texto, así como un guión que requería la participación de la audiencia; es decir, la colaboración se establecía no solamente entre sujetos de investigación e investigador, sino también incluyendo a la audiencia, al contexto social más general en el que la investigación se ubicaba. Estos esfuerzos se realizaron con la intención de dejar la puerta abierta al intercambio de percepciones y conversaciones sobre los materiales. No se hizo ningún esfuerzo por organizarlos de manera coherente. La audiencia tuvo la oportunidad de implicarse en la obra, en los materiales pero también estaban totalmente libres de interpretarlo en diferentes manera (Gergen, 1994).

6.3 Algunas cuestiones epistemológicas

Desde el constructivismo social el relativismo se superaba desde la misma relatividad, conociendo el entorno para entender el comportamiento de los individuos del grupo. Es decir, consistía en crear cajas conceptuales que finalmente se traducen en nuevas etiquetas, categorías y clasificaciones para organizar estructuras que finalmente se repetirán. Desde la perspectiva cultural el énfasis se pone en el propio análisis de las estructuras conceptuales del sistema (Deutsch, 1997). No es solamente ponerse en la perspectiva de los otros, sino de llegar a pensar con sus mismas estructuras, para realmente entender su comportamiento. Para el construccionismo cultural (somo lo llama Gergen) el reto consiste en generar fundamentos, en infundir inteligibilidad en términos de comprensión del funcionamiento humano.

Desde esta perspectiva, como era lógico, se replantea el papel de la psicología como ciencia que estudia el comportamiento del ser humano. La psicología como disciplina comparte una serie de valores, principios, formas y prácticas; pero el análisis del comportamiento desde la psicología debe hacerse teniendo en cuenta otras disciplinas; en este respecto el diálogo emergente entre psicología y antropología es un saludable inicio (Geertz, 1973).Últimamente los aspectos culturales no pueden separarse de las cuestiones de poder de las instituciones, de la historia, la economía, la ideología política, la tecnología, los medios de comunicación, etc. El papel de la psicología del desarrollo como mediadora y que desde posiciones de poder ha ejercido sobre las prácticas educativas o la valoración de unas relaciones frente a otras ha sido y es actualmente revisada desde posiciones feministas o culturalistas (Burman, 1994; Burr, 1998).

Si bien el objetivo del construccionismo cultural es desarrollar, compartir, interpretar las tradiciones culturales, esta orientación es aún frágil y potencialmente en peligro. Un modo de empezar es empleando las premisas metateóricas construccionistas como bases teóricas de la investigación. De la

misma manera que un investigador piagetiano localizará el estadio de desarrollo cognitivo, y un vygotkiano demostrará el aprendizaje en la ZDP, para el construccionismo es posible hacer más palpable “la realidad de la construcción social” a través de la investigación de la vida cultural. Lutz en su estudio sobre las emociones no naturales demuestra el carácter construido culturalmente del vocabulario emocional que pone en entredicho las presunciones universales de la investigación occidental. Más aún, Lutz muestra como las actuaciones culturalmente constituidas de la emoción están vinculadas a una comprensión social mayor, y muestra en gran detalle cómo asumimos que las categorías y prácticas de la emoción son individuales, pero realmente son culturalmente construidas (Lutz, 1988).

Desde esta perspectiva el dualismo mente-mundo, objeto-sujeto están interrelacionados, constituyen la unidad objeto de estudio. Rorty ((Rorty, 1979) argumenta que la perspectiva dualista mente-mundo mantiene la eterna búsqueda de la verdad; es decir, bien fuera a través de la objetividad y la ciencia o bien dentro en forma de divinidad. Este esfuerzo a la larga es muy negativo pues representa un intento de escapar de la humanidad. La manera más humana y realística de ver el conocimiento es aceptar que se representa en descripciones opcionales, -formas de hablar sobre el mundo que se muestran como útiles, pero que están sujetas a revisión por las nuevas formas del lenguaje de la comunidad-. Las posiciones autoritarias han utilizado la verdad eterna para silenciar, subyugar e imponerse y controlar (Prawat, 1999, pag 256).

El construccionismo cultural coloca la responsabilidad en el ser humano, y en relación a la educación, tomamos las palabras de Huitt

“Somos los creadores de nuestro futuro. Sin embargo hay fuerzas y factores en nuestro entorno que no controlamos, pero nos empujan a cambiar si queremos avanzar. A pesar de que las poderosas fuerzas sociales y económicas están creando diferentes criterios para triunfar en el siglo XXI, las escuelas no están respondiendo a estas modificaciones. Cómo actuamos depende de nosotros, somos quienes controlamos nuestro comportamiento, hicimos nuestro pasado, hemos hecho nuestro presente, y haremos nuestro futuro. Si queremos tener algún control sobre los próximos 10 años necesitamos cambiar ahora.”
(Huitt, July 3, 1997).

La unión de mente-mundo, entendiendo la mente como la agencia, como la capacidad de ser conscientes y por lo tanto actuar en consecuencia, en su unión con un mundo que es una construcción social nos muestra nuestra responsabilidad en el desarrollo de la humanidad. Buscar explicaciones ambientalistas e innatistas no significa más que tratar de eludir esta

responsabilidad. La emergencia de un nuevo paradigma coloca la responsabilidad directamente en nuestras manos, como agentes y como creadores de nuestra propia cultura, que evoluciona, cambia y finalmente es integrada por nosotros mismos. Desde esta perspectiva toma ahora importancia la cultura que creamos, pues sobre ella y desde ella se entiende el desarrollo humano y de la humanidad. En el siguiente capítulo planteamos la importancia de la creación cultural en el desarrollo del ser humano, la importancia de educar desde la cultura para la cultura, para generar acciones creativas que finalmente nos conduzcan a un desarrollo mejor.

A modo de resumen

Este capítulo se ha iniciado con los descubrimientos físicos de primeros de siglo XX. Estos nuevos planteamientos sobre el estudio de la realidad señalaron la relatividad absoluta en la que nos encontramos, y la necesidad de considerar la acción como unidad de análisis. El método del análisis de los elementos buscando la última causas, al menos en las ciencias no ha sido válido para explicar todos los fenómenos físicos. Estas aportaciones desde la física llevan a evolucionar otras disciplinas científicas; en este marco han aparecido diferentes enfoques para el estudio de la acción humana, como es la etnometodología, el análisis del discurso, la interiorización de las normas y patrones culturales y la importancia de la narración como forma de transmitir valores y de facilitar el desarrollo de un tipo de pensamiento, y el pensamiento narrativo. Si desde la perspectiva psicológica se ha señalado la necesidad de entender las estructuras conceptuales que se crean en una comunidad, desde la educación se ha dado un paso más, y se ha puesto el énfasis no solo en entender cómo piensan sino en llevar a cabo una acción transformadora. Si realmente la cultura dirige nuestro desarrollo, la mejora del desarrollo requiere una educación que nos proporcione las herramientas necesarias para transformarla. Esta acción se ha presentado como una lucha, como una necesidad de tener en cuenta la propia cultura para poder cambiarla. Este tema lo desarrollamos más detenidamente en el siguiente capítulo, que trata del papel de la educación y de la psicología en la evolución cultural de la humanidad.

Referencias consultadas

- Belenky, M.-F., Clinchy, B.-M., Goldberger, N.-R., & Tarule, J.-M. (1997). *Women's ways of knowing*. (2ª ed.). New York: BasicBooks.
- Bennet, W., & Feldman, M. (1981). *Reconstructing reality in the courtroom*.

- New Brunswick: Rutgers University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Trad. Lopez, B.: *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Genisa, 1988.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Trad. J.C. Crespo y J. Linaza: *Actos de significado*. Madrid: Alianza editorial, 1991.
- Bruner, J. (1997). *The culture of education*. Trad. Díaz, F.: *Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Burr, V. (1998). *Gender and social psychology*. London: Routledge.
- Calfee, R., & Berliner, D. (1996). Introduction to a dynamic and relevant educational psychology. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan Library Reference.
- Candela, A. (1993). La construcción discursiva de la ciencia en el aula. *Investigación en la escuela*, 21, 31-38.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós.
- Cashan, S. (1999). *The witch must die*. Trad. Sacristán, M.: *La bruja debe morir*. Debate: Madrid, 2000.
- Cole, M. (1988). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1997). La psicología socio-cultural-histórica: algunos comentarios generales y una propuesta para una nueva metodología genético-cultural. In J. Wertsch, P. del-rio, & A. Alvarez (Eds.), *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas aplicadas*. Madrid: Infancia y aprendizaje.
- Cole, M. (1998). Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research. In D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead (Eds.), *Learning relationships in the classroom*. London: Routledge.
- Cole, M., & Means, B. (1981). *Comparative studies of how people think. An introduction*. London: Harvard University Press. Trad. Stella Abreu: *Cognición y pensamiento. Cómo pensamos. Estudios comparados*. Buenos Aires: Paidós, 1986.
- Cubero, M. (1999). *Psicología Cultural*. Sevilla: Departamento de Psicología Experimental. Universidad de Sevilla. Proyecto Docente no publicado.
- Davis, S., & Gergen, M. (1997). Opening conversations. In M. Gergen & S. Davis (Eds.), *Toward a new psychology of gender*. London: Routledge.
- Deutsch, D. (1997). *The fabric of reality*. London: Penguin Books. *La estructura de la realidad*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1999.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación.* Madrid: Morata, 1995.
- Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. In C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom.* London: Routledge. Trad. Alonso, R.: *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.* Barcelona; Paidós, 1988.
- Edwards, D., & Potter, J. (2001). Introduction to discursive psychology. In A. McHoul & M. Rapley (Eds.), *How to analyse talk in institutional settings: a casebook of methods*. London: Continuum International.
- Franklin, M. (1997). Interviewing and narrative representation. In M. Gergen & S. Davis (Eds.), *Toward a new psychology of gender*. London: Routledge.
- Freinet, C. (1960). *Le texte libre.* Cannes: Editions de l'ecole moderne.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Madrid: siglo veintiuno.
- Freire, P. (1975). *La desmitificación de la concietización.* Bogotá: America Latina.
- Freire, P. (1985). *The politics of education, culture, power and liberation.* Massachusetts: Bergin & Garvey. Trad. Horantz, S.: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Barcelona; Paidós & Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures.* New York: Basic Books. Trad. Bixio, A.: *La interpretación de las culturas.* Barcelona; Gedisa, 2000.
- Gergen, K. (1994). *Realities and relationships. Sounding in social construction.* Cambridge Mass: Harvard University Press. *Realidad y relaciones. Aproximaciones a la construcción social.* Barcelona; Paidós, 1996.
- Gergen, K. (1998). Narrative, moral identity and historical consciousness: a social constructionist account. In J. Straub (Ed.), *Erzahlung, moralische Identiat und historisches Bewusstsein. Eine sozialkonstructionistische Darstellung*. Frankfurt: Suhrkamp. Trad. <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1>
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1997). Toward a Cultural Constructionist Psychology. *Theory and Psychology*, 7, 31-36. <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1>
- Gergen, M. (1997). Life stories: pieces of a dream. In M. Gergen & S. Davis (Eds.), *Toward a new psychology of gender*. London: Routledge.
- Gerhardt, H.-P. (1993). Paulo Freire. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXIII(3-4), 463-484.
- Ghiraldelli, P. (2000). *Educational theory: Herbart, Dewey, Freire and postmodernists. A perspective from philosophy of education*

- (www.educacao.pro.br/educational_theory.htm). Encyclopaedia of Philosophy of Education on line.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Goncalves, O. (1995). Cognición, constructivismo y narrativa. *Revista de psicoterapia*, 6(24), 45-52.
- Grugeon, E., & Gardner, P. (2000). *The art of storytelling for teachers and pupils*. London: David Fulton Publishers.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogia general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Editorial Humanitas, 1983.
- Hilgenheger, N. (1993). Johann Friedrich Herbart. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXIII(3/4), 649-664.
- Huitt, W. (July 3, 1997). *Success in the information age: a paradigm shift*. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt>.
- Kabunda, M. (1997). *Educación para el desarrollo : nuevas tendencias desde las perspectivas de relaciones internacionales*. Paper presented at the Congreso Internacional de Educación y Desarrollo, Tenerife.
- Lather, P., & Smithies, C. (1997). *Troubling with angels: Women living with HIV and Aids*. Boulder, CO: Westview Press.
- Lera, M.-J., & Cela, D. (2000). *¿Conoces a alguien como Adolfo?* Sevilla: Materiales del programa europeo NOVAS-RES.
- Lera, M.-J., Ganaza, I., Gutiérrez, M., & García, S. (2000). *A jugar que de todo aprenderás*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía e Instituto Andaluz de la Mujer.
- Lera, M.-J., & García-Mora, S. (2000). *Formación para educar en valores*. Paper presented at the IX congreso INFAD. Infancia y adolescencia. La perspectiva de la Educación en el siglo que empieza, Cádiz, 27, 28 y 29 de Abril 2000.
- Lutz, C. (1988). *Unnatural emotions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Macedo, D., & Bartolome, L. (1999). El racismo en la era de la globalización. In F. Inbermon (Ed.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Grao.
- Maher, M. (1999). *Herbart and herbartianism* (www.newadvent.org/cathen/07248a.htm).
- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Mead, G.-H. (1912). The mechanism of social consciousness. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 9, 401-406. http://paradigm.soci.brocku.ca/~lward/pubs/MEAD_1912a.HTML
- Mora, J. (1998). *El programa comprender y transformar. Bases, metodología y evaluación*. Sevilla: Reguera Repiso.
- Mora, J., & Mora-Merchán, J. (1998). *El programa Comprender y Transformar. Materiales para la educación primaria*. Sevilla: Repiso Reguera.
- Obeseyekere, G. (1990). *The work of culture*. Chicago: University Chicago Press.

- Ortega-y-Gasset, J. (1983). Prologo. In J. F. Herbart (Ed.), *Pedagogia general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- Osborne, R. (1992). *Philosophy for beginners*. New York: Writers and readers publishing.
- Paranjpe, A., Ho, D., & Rieber, R. (1988). *Asian contributions to psychology*. New York: Greenwood.
- Potter, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. Londres: Sage. *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Prawat, R. (1999). Social constructivism and the process-content distinction as viewed by Vygotsky and the pragmatists. *Mind, culture and activity*, 7(7), 255-273.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press. Trad. Lacasa, P.: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. 1993.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of Nature*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.
- Soëtard, M. (1994a). Jean-Jacques Rousseau. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXIV(3/4), 423-438.
- Soëtard, M. (1994b). Johan Heinrich Pestalozzi. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXIV(1/2), 299-313.
- Stetsenko, A., & Arieviditch, I. (1997). Constructing and deconstructing the self: comparing post-vygotskian and discourse-based versions of social constructivism. *Mind, Culture and Activity*, 4(3), 159-172.
- Tappan, M. (1998). Moral education in the zone of proximal development. *Journal of moral education*, 27(2), 141-160.
- Tappan, M. (in press). Autobiography, mediated action, and the development of moral identity. *Narrative inquiry*.
- Tappan, M., & Kita, B. (1999). *The Columbine tragedy: a sociocultural perspective* (www.colby.edu/education/courses/ed318/AME1199.html).
- Valsiner, J. (1996). Co-constructionism and development: a socio-historic tradition. *Anuario de Psicología*, 69(63-82).
- Vygotsky, L. (1934). *Thought and language*. Trad. Tosaus, P.: *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. (Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. ed.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Trad. Furió, S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- Werner, H. (1965). *Comparative psychology of mental development*. New York: International University Press. Trad. Rodríguez, E.: *Psicología*

- comparada del desarrollo mental*. Buenos Aires: Paidós,
- Werner, H., & Kaplan, B. (1956). The developmental approach to cognition: its relevance to the psychological interpretation of anthropological and ethnolinguistic data. *American Anthropologist*, 58, 866-880.
- Wertz, J. (1995). Sociocultural research in the copyright age. *Culture and Psychology*, 1(1), 81-102.
- Wertz, J. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press. *Mente en acción*. Buenos Aires; Aique, 1999.