

APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO

Alberto F. Labarrere Sarduy, Vicerrectoría de Investigaciones,
Universidad de La Habana

RESUMEN

El desarrollo es uno de los aspectos centrales del enfoque histórico cultural de L.S. Vygotski. En el artículo se discute la concepción del desarrollo visto únicamente como logro de transferencia lejana durante la solución de problemas. El autor propone que como elemento principal ligado al desarrollo debe considerarse la posibilidad de que el sujeto devenga capaz producir e intervenir conscientemente en procesos de desarrollo, a partir de la apropiación de los medios y la construcción de los significados y sentidos correspondientes. En línea con esta posición se considera que lo que el alumno debe hacer mañana sólo no es únicamente solucionar el problema que hasta ayer solucionaba únicamente con ayuda, sino ser agente de procesos de desarrollo.

ABSTRACT

Development in one of the main topics in the cultural historical conception of L.S. Vygotski. This article discusses the concept of development as only based on the learning of tools for problem solving leading to transfert. Author proposes that appropriation of means for generating processes of development and not merely for problem solving is the central objective of education in cultural contexts (the school). To that idea is central the assumption that what pupil should do tomorrow alone is not only to solve the problem that just yesterday he couldn't solve without the help of others but acts as an agent in promoting development.

Hoy resulta suficientemente claro que entre las múltiples problemáticas que trató L. S. Vygotski, la que se refiere al desarrollo del sujeto humano en las condiciones sociales y culturales resulta esencial. Uno de los puntos culminantes del pensamiento de este genio de nuestro siglo se alcanza cuando logra aproximar un contexto explicativo plausible, para el devenir humano en la cultura.

Con independencia de los lados oscuros, polémicos y hasta contradictorios que puedan señalarse en sus exposiciones, no cabe duda respecto a que muchas de las más significativas reestructuraciones y reconceptualizaciones, que sobre el desarrollo se han producido en nuestro tiempo, son deudoras de la impronta generada en los nudos del pensamiento de Vygotski.

Mi aproximación al tema se teje en torno a lo que considero ha sido una interpretación teórica insuficiente y una realización metodológica sumamente parcial de los planteamientos derivados del enfoque histórico cultural, en particular aquellos que se refieren al desarrollo. Debo aclarar, que aún cuando la problemática abarca espacios ilimitados de la vida y la actividad humana, yo me referiré sobre todo al desarrollo susceptible de tener lugar en condiciones que pueden caracterizarse como formales, en la medida que responden a hechos intencionales (pedagógicos), enfilados a producir desarrollo.

De inicio debo precisar que las limitaciones que refiero, están en gran medida, y a mi juicio, provocadas por algunas formulaciones del propio

Vygotski; aunque no sólo por ellas, sino también por sesgos que provienen de las representaciones que resultan habituales para los actores de los procesos educativos, generalmente considerados.

En síntesis, la primera limitación a que aludo consiste en ver el desarrollo sólo como derivado de la actividad dirigida a la apropiación por el alumno de los instrumentos culturales de solución de determinados problemas "críticos" y del dominio de los procesos simbólicos asociados a esta actividad.

Se sabe que como trama central para precisar los hechos del verdadero desarrollo en el proceso de aprendizaje, o de internalización de los modos culturales de actividad, Vygotski eligió la zona de desarrollo próximo (ZDP). La elección no es casual, pues se corresponde, de manera increíblemente congruente, con todo el aparato conceptual y metodológico de su concepción.

La ZDP se define a partir de los esfuerzos individuales y, luego, en su conjunción con los colectivos, dirigidos a solucionar determinado problema. El problema viene a ocupar, en el nudo de actividad que se realiza en ZDP, un lugar primordial, que sólo cede ante la significación de la acción mancomunada con su carácter de ayuda, guía o cooperación.

Aquí, en cierta medida el desarrollo suele ser estimado por la capacidad emergente del sujeto de dar solución solo o independientemente, al problema que hasta ayer sólo resolvía con la intervención del otro más experimentado. En términos que creo muy

adecuados, se trata del desarrollo juzgado según la adquisición de niveles cada vez más altos de responsabilidad (Rogoff), por parte del sujeto, en la solución del problema.

La historia y la lógica de la introducción de ayuda dosificada, las pistas, o los andamiajes, también están dominadas por los intentos individuales o mancomunados de ofrecer solución al problema en cuestión.

La independencia del sujeto, lo que mañana puede hacer sólo, por lo común se estima a través de los procesos transferenciales; equiparándose aquellos que llevan más lejos con niveles más altos de desarrollo. Implícitamente se asume que estos procesos transferenciales lejanos, profundos y completos, son indicadores de la ocurrencia de procesos de restructuración en el funcionamiento cognoscitivo; incluso con sus connotaciones afectivas. Esto último en la minoría de los casos, pues, es de notar que casi siempre el desarrollo se refiere al dominio clásicamente denominado como cognoscitivo, lo cual, como se señala, resulta un inconveniente.

Así, entre la "centración" en la solución del problema -sobre todo en su faceta que denomino instrumental operativa- y la postulación del grado de independencia que adquiere el sujeto -lo que puede hacer mañana sin la intervención del otro- en los propios márgenes de la solución del problema, es que yo veo las principales limitaciones con que se enfrenta la representación actual del desarrollo alcanzado en la zona.

Para mi, la solución del problema no constituye más que un medio, para el desarrollo; su faceta instrumental operativa, la actividad centrada en los instrumentos de solución, no es otra cosa que un argumento para el desarrollo y, por tanto, no da acceso directo al tipo de desarrollo más deseable: aquel que prepara al sujeto para diseñar, conducir y valorar procesos de desarrollo. Aparte de que existen otros planos pertinentes en la solución del problema -se trate o no de ZDP-, como son el personal y el relacional (Labarrere, 1997 y 1998), me parece que la concentración en la interiorización de instrumentos culturales de solución del problema y la adquisición de instrumentos mediadores para ello, resultan menos relevantes, aunque necesarios, que la adquisición de medios culturales para producir el desarrollo propio y el de los otros.

En efecto, la acción en ZDP tiene que leerse como incluyendo acciones e intencionalidades dirigidas al desarrollo y acciones e intencionalidades dirigidas hacia la solución del problema o la familia de estos que nos parezca relevante para determinados fines. Pero resulta que ante el alumno, y en ocasiones también ante el maestro, aparece sólo la faceta de solución del problema, sobredimensionada.

Está de más decir que de la solución de problemas no se puede pasar directamente al verdadero desarrollo, sino que es necesaria una actividad consciente y específica por su naturaleza.

De hecho, en las condiciones habituales de enseñanza y muchas veces en las propiamente de investigación, los alumnos se ven insertados en situaciones que propenden o procuran su desarrollo, pero su atención y su conciencia, si esto último puede decirse así, están "enfiladas" hacia la solución del problema. En tales condiciones, la historia del desarrollo que se está tejiendo se les escapa. Ocurre, dicho en términos tal vez no muy adecuados, algo así como una alienación del alumno respecto su propio desarrollo y a las condiciones y vías por el que este tiene lugar.

Ante este panorama, creo que una verdadera aproximación al desarrollo tiene que poner al alumno, en primer lugar frente a los hechos del desarrollo y también ante el problema; incluso me parece que si alguna parcialidad podría ser introducida, es respecto al desarrollo. Lo que, a mi juicio, no es posible es situar al alumno sólo frente al problema, como usualmente se hace.

La situación anterior determina que, por lo común, se considere que los motivos y significados que deben movilizar la actividad de los sujetos en condiciones formales de adquisición de conocimientos, resulten ser aquellos asociados con el afán del conocimiento que puede obtenerse mediante la solución del problema. Yo creo que esto no es así, y me parece que los significados pertinentes en lo que al desarrollo respecta, son aquellos que están precisamente relacionados de manera directa con el desarrollo y se expresan en sus términos. (Labarrere, 1997 a, 1998)

La cuestión del aprendizaje para el desarrollo, yo la asocio a lo que el alumno debe poder hacer mañana solo. Propongo que más que solucionar independientemente el problema que hasta ayer resolvía con la ayuda del otro, él debe ser capaz de orquestar acciones conducentes al desarrollo propio o del grupo; por ejemplo, de otros compañeros de estudio. Esto, obviamente, no puede realizarlo el alumno sin el conocimiento o la conciencia de los procesos de desarrollo en que se ha visto inserto; sin explorar la trama de acciones tendientes al desarrollo en las que ha participado y, sobre todo, sin tomar el control y la responsabilidad respecto a aquellas en las que ha de participar.

De hecho, el mañana del aprendizaje para el desarrollo, está signado por la interiorización o la apropiación de instrumentos asociados explícitamente al desarrollo.

Decir "explícitamente" implica que la acción en ZDP, debe propiciar ante todo la formación de la autoayuda,

el autoandamiaje, la autoasistencia, para lo cual es necesario que los procesos formativos, por decirlo de una manera controvertida, sean muy densos en actos y orientaciones metacognitivas de los sujetos. En mis propios términos (1998), tiene que traer a primer plano la transparencia metacognitiva, como intento conciente y explícito de que el alumno penetre en la lógica y la

arquitectura de las acciones formativas: que se le hagan claras las intencionalidades, para que apropiándose las y también desarrollando las suyas propias, pueda poner su desarrollo al servicio de mejores y más amplios aprendizajes ulteriores y, así, lanzar estos en pos de nuevos niveles de desarrollo.

REFERENCIAS

LABARRERE, A. (1977): Interacción en ZDP: Qué para bien y qué para mal. Ponencia presentada a PEDAGOGIA 97, La Habana.

_____ (1997): Aprendizaje ¿Qué le oculta la

enseñanza? Revista Siglo XXI, México, Año 3, 7, pags. 36-44.

_____ (1998): Lev Semionovitch Vygotski y la investigación educativa. Curso Pre-reunión II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación, La Habana.