

Galperin revisitado desde el pensamiento complejo: autoorganización del aprendizaje-desarrollo humano

DOI 10.26512/lc.v24i0.20243

Gloria Fariñas León

Escuela de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad De La Salle, Bajío, México

Resumen

El presente ensayo analiza los aportes de la teoría de Galperin que nos hable de las posturas y visiones dialécticas complejas presentes en su obra que pueden ser sistematizadas atendiendo a las exigencias actuales de la construcción del conocimiento propuestas por el enfoque de la complejidad. Entre esos aportes: la observación minuciosa de lo que ocurre en la zona de desarrollo próximo; el papel de la regulación del habla interna; la diferenciación entre las características psicológicas primarias y secundarias; la interpretación de la autonomía como característica secundaria; entre otras de interés para una integración compleja de los conocimientos.

Palabras clave: Complejidad. Autoorganización. Aprendizaje. Desarrollo.

Resumo

Este ensaio analisa as contribuições da teoria de Galperin que nos falam das complexas posições e visões dialéticas presentes em seu trabalho que podem ser sistematizadas de acordo com as demandas atuais de construção do conhecimento propostas pela abordagem da complexidade. Entre essas contribuições: a observação cuidadosa do que acontece na zona de desenvolvimento proximal; o papel da regulação interna da fala; a diferenciação entre características psicológicas primárias e secundárias; a interpretação da autonomia como característica secundária; entre outros de interesse para uma integração complexa de conhecimento.

Palavras-chave: Complexidade. Auto-organização. Aprendizagem. Desenvolvimento.

Abstract

This essay analyzes the contributions of Galperin's theory that tell us about the complex dialectical positions and visions present in his work that can be systematized according to the current demands of knowledge construction proposed by the complexity approach. Among those contributions we can find: the careful observation of what happens in the zone of proximal development; the role of internal speech regulation; the differentiation between primary and secondary psychological characteristics; the interpretation of autonomy as a secondary characteristic; among others of interest for a complex integration of knowledge.

Keywords: Complexity. Self-organization. Learning. Development.

Acerca de las exigencias epistemológicas actuales de la ciencia

La ciencia en todos sus campos de trabajo está experimentando nuevas exigencias que rebasan en esencia su enfoque positivista, responsable en alguna medida de las visiones fragmentarias y reduccionistas en sus objetos de estudio específicos; en el terreno de la psicología se reduce especialmente el desarrollo al aprendizaje o se establecen relaciones dicotómicas entre ambos o entre lo cognitivo y lo afectivo por ejemplo, con las consecuencias simplificadoras que todas estas interpretaciones implican en la comprensión y explicación de los procesos psicológicos, de la personalidad y del comportamiento humano en general.

La complejidad de la realidad requiere ser respetada en cada objeto de estudio que lo requiera tanto para su análisis como para su intervención; y aunque las visiones complejas sobre los fenómenos y procesos psicológicos no son nuevas, lo cierto es que con la pujanza actual del llamado enfoque de la complejidad, la psicología tiene una nueva oportunidad a escala global de reformular sus puntos de vista, en la búsqueda de aquellos que le permitan una visión más completa y aguda de la naturaleza humana y de su dinámica histórica, para mi interés ontogenética.

Pienso que el enfoque histórico culturalista se adelantó a su tiempo en las formulaciones teóricas sobre el ser humano y su desarrollo, pues desde su creación tuvo un trazado dialéctico de complejidad, recordemos la concepción sobre la unidad dinámica aprendizaje-desarrollo, en diversos momentos de la obra de Vygotski (1978¹). El primero a destacar es el siguiente:

La cuestión que ha de plantearse para llegar a una solución del problema es harto compleja. Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. (Vygotski, 1978, p. 37)

Desde este punto de vista, aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas. (Ibíd., p. 38)

1 Las citas están expuestas en orden lógico, según los fines de este ensayo.

El segundo (1987):

“tomemos en atención que dicho desarrollo constituye un proceso dialéctico complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución e involución, por la entrelazada relación entre los factores internos y externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades y de la adaptación. (Vygotski, 1987, p. 151)

En otra oportunidad Vygotski (2015) amplió el conocimiento acerca de la complejidad dialéctica de ese desarrollo cuando planteó:

Se ha demostrado con pruebas experimentales que el desarrollo mental no coincide con el desarrollo de funciones psicológicas aisladas, sino que depende más bien de las relaciones cambiantes entre ellas. El desarrollo de cada función, a su vez, depende del progreso en el desarrollo del sistema interfuncional” La conciencia al desarrollarse como un auténtico todo, cambia su estructura interna en cada nueva etapa. Así pues, el destino de cada componente funcional de la conciencia depende del desarrollo del sistema entero. Vygotski, 2015, p. 133)

los cambios en la composición funcional de la conciencia, son el verdadero núcleo del desarrollo mental. (ídem, p.134)

Y para completar en alguna medida la idea anterior añado la siguiente cita de Vygotski (1987):

el proceso de desarrollo cultural puede definirse en cuanto a su contenido, como el desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo(Vygotski, 1987, p.180)

Y, exactamente igual, el más mínimo avance de cualquier función en la esfera del desarrollo cultural, presupone el desarrollo de la personalidad aunque sólo sea en sus formas más embrionarias. La esencia del desarrollo cultural consiste, como hemos visto, en que el hombre domina los procesos de su propio comportamiento. Pero la premisa imprescindible para ese dominio es la formación de la personalidad, de modo que el desarrollo de una u otra función depende, y está siempre condicionado por el desarrollo global de la personalidad. (Vygotski, ,)

Esta forma de razonamiento es posible no porque aparezcan palabras como complejo o complejidad en los textos de este autor y de otros autores histórico culturalistas, sino porque las construcciones teóricas propuestas por este enfoque permiten captar el desenvolvimiento del ser humano en sus mediaciones y contradicciones dialécticas; y como esta perspectiva teórica ha sido simplificada con alguna frecuencia convirtiéndola a meros eslóganes, pienso que podemos obrar en aras de contrarrestar

este fenómeno de cierta forma y con esto la vulgarización teórica. Me propongo recuperar aquellas propuestas dentro de este enfoque que pueden ser recuperadas para una visión compleja de los procesos psicológicos; y para esta ocasión me planteo este tipo de análisis respecto a la teoría formulada por P. Ya Galperin sobre la formación de los procesos mentales, si bien estimo que no hay enfoque que pueda considerarse completo o acabado.

No haré una explicación de la teoría de Galperin, pues dirijo este capítulo a sus conocedores. Me centraré en aquellos análisis que permitan revalorar su aparato teórico-metodológico desde el enfoque de la complejidad (Morin, 1999); en otras palabras, partiré de las exigencias del pensamiento complejo al desarrollo de las teorías en todos los campos del conocimiento. Observaré principalmente dentro de la teoría de Galperin los siguientes reclamos de este modo de pensar: las interrelaciones dinámicas e históricas (externas-internas, partes-todo); la no linealidad y la no inmediatez necesarias entre los fenómenos y procesos de la realidad, la no reducción de unos a otros y la determinación causal compleja no mecánica de estos; la necesaria superación del análisis de los elementos por el estudio de las unidades complejas de análisis y de los macroconceptos; la sustitución del análisis de lo aparente por el análisis de la génesis o de la esencia del objeto de análisis. En una segunda parte de este capítulo analizaré la problemática de la autoorganización del aprendizaje-desarrollo vista desde esa interacción entre sus condicionantes externos-internos para afianzar este punto de vista de complejidad, siempre en referencia a la unidad dialéctica entre enseñanza-aprendizaje-desarrollo de la personalidad.

Considero por tanto como un punto clave de cualquier lectura, saber desde qué punto de vista epistemológico el lector está tratando de comprender un enfoque determinado, no solo cuál es el planteamiento epistemológico del creador; existen autores y lectores. Mi propósito explícito es rescatar como leyente e investigadora todo lo posible en la teoría de Galperin en aras de una visión compleja dialéctica del ser humano como totalidad; aunque no faltarán estudiosos del tema a quienes este análisis les parezca forzado, pero lo importante es recuperar todo aporte valioso para una comprensión más íntegra y profunda sobre el desenvolvimiento humano, según este significado de complejidad que heredaron de una forma u otra los seguidores de Vygotski. Tomo las citas textuales anteriores, como pivotes del presente análisis, de los cuales podemos entrever o inferir la presencia de los requisitos del pensamiento complejo que planteé arriba.

Por supuesto, cualquier autor puede cometer simplificaciones aun buscando un enfoque de complejidad; no obstante, es preciso salvar todo aporte que pueda servir para los fines de este tipo de análisis no por obra de capricho o esnobismo sino por respeto a la naturaleza compleja de la realidad que se estudia y de la índole del aparato teórico metodológico con que se pretende aprehender. A mi juicio, resaltar las contribuciones de Galperin al análisis complejo sobre la unidad entre aprendizaje-

desarrollo sería una buena salida para sistematizar los aportes globales del enfoque histórico culturalista en el esclarecimiento de la esencia del desarrollo humano; entonces trataré de aproximarme con esta intención a la teoría galperiniana sobre el desarrollo de los procesos mentales examinándola en su valía para el diseño y dirección de la educación. Una de las características fundamentales de esta propuesta es que permite transparentar el curso del aprendizaje en la zona de desarrollo próximo organizado para conseguir esa interfuncionalidad entre los procesos mentales que destaqué anteriormente en las citas de Vygotski; y recordemos lo dicho por este sobre el desarrollo de la personalidad (todo) y el establecimiento de las interrelaciones a la vez estructurales y dinámicas (interfuncionalidad) entre los procesos (partes).

Lamentablemente la teoría de Galperin ha sido asimilada con determinada reiteración al esquema conductista sin justificación medular, porque hay diferencias marcadas entre ambos puntos de vista; para el conductismo, el aprendizaje es equivalente al desarrollo lo que provoca una visión básicamente reduccionista, cuantitativa y lineal de estos procesos, mientras que para el enfoque histórico culturalista, y en este caso para Galperin, el aprendizaje origina la zona de desarrollo próximo en la que se desencadenan los procesos mentales que son intervinientes en esta etapa del desarrollo. La interrelación entre aprendizaje-desarrollo es dialéctica y compleja lo que demanda una visión cuidadosa de las cuestiones cuantitativas-cualitativas en los saltos sustanciales del primero al segundo.

Por esa y otras razones, me inscribo en la posición contrapuesta a la interpretación estereotipada del enfoque particularmente en lo que respecta a Galperin; sin embargo, propongo su análisis crítico (Fariñas, 2017) desde esta misma perspectiva de complejidad porque nos permite resaltar los valores de su teoría rescatando lo mejor de esta en cuanto a la conceptualización compleja dialéctica del desarrollo humano en la dimensión de la personalidad.

Galperin en la teoría y la práctica

Consideraré fundamentalmente los tres subsistemas de la teoría de Galperin (1973) sobre la formación dirigida de los procesos mentales en general, no así sus aportes a la teoría de los instintos, a la concepción de la atención y a la precisión del objeto de estudio de la psicología que también merecen ser releídos, pero no necesarios para el presente análisis crítico; solo quisiera recordar que este autor destaca el nivel de organización de la personalidad dentro de esta última contribución (Galperin, 1979). Aprecio muchas de las formulaciones teórico-metodológicas planteadas por este autor ya que pueden ser reanalizadas con el propósito señalado, a la altura de la vanguardia actual del pensamiento científico a escala global; no como

piensan algunos de que se trata de una obra descartable. Luego de reexaminar cada uno de los subsistemas de la teoría, la analizaré como totalidad.

Llamo la atención sobre la necesidad de no hacer una relectura a pie juntilla, sino captar más el espíritu que la letra poniendo la mirada en la interfuncionalidad de los procesos mentales destacada, por ser una de las expresiones fundamentales de una óptica de complejidad dialéctica en el campo del desarrollo humano, entendido en la dimensión de la personalidad, que como ya he apuntado varias veces nos aporta junto al análisis de esos procesos, la interrelación dialéctica parte-todo.

La orientación tipo tres y su valor en el aprendizaje-desarrollo²

Galperin (1958) y sus colaboradores observaron cómo entre los tipos fundamentales de orientación del aprendizaje, aquel que se caracteriza por su generalidad, integralidad y construcción independiente (orientación tipo tres), tiene una incidencia más directa sobre el desarrollo, debido a que su representación mental fundamental es un método de análisis globalizador o generalizado que opera sobre la base de macroconceptos (conceptos invariantes y conceptos-célula) que significan la unidad de lo diverso; por lo que en conjunción pueden actuar como mecanismo psicológico integrador de los procesos mentales intervinientes (ya formados y en formación) en el aprendizaje durante la etapa de la zona de desarrollo próximo.

El planteamiento de los problemas y tareas del aprendizaje a resolver desde una base orientadora tipo tres puede propiciar mejor, es decir, de manera más orgánica procesos como la atención, la motivación, el pensamiento, el habla y la memoria histórica requeridos para estas altas exigencias; y así también la interdependencia entre estos que como apunté anteriormente es condición del desarrollo integral de la personalidad. Debo tener en cuenta también que ese método de análisis sustentado en macroconceptos tiende a propiciar a la vez el desarrollo del pensamiento complejo dialéctico en tanto puede provocar un punto de vista multilateral y dinámico del objeto de estudio en cuestión; pensamiento teórico en términos de Davidov (1983).

Sin considerar que tenemos una panacea en nuestras manos, la orientación y su construcción, especialmente este tipo generalizado, tiene doble valor. Primero: porque profundiza el conocimiento de la unidad dialéctica³ entre aprendizaje-desarrollo,

2 Como se puede apreciar, adopto la expresión aprendizaje-desarrollo, tanto para destacar la necesidad de su visión dinámicamente unitaria como para abreviar la composición de las ideas.

3 Utilizo indistintamente los términos dialéctico, complejo, complejo dialéctico, por considerarlos equivalentes en este enfoque.

Segundo: porque al mismo tiempo que constituye una alternativa eficaz de dirección del aprendizaje encaminado al desarrollo del pensamiento complejo y al mismo tiempo de la personalidad (parte-todo). El mejor desarrollo de la personalidad precisa de una concepción dialéctica globalizadora del mundo afín a este tipo de orientación, no de una concepción fragmentada, simplista o maniquea.

Si detallamos un poco más esas ideas pensando en la dirección que puede ejercer la educación sobre el estudiante en la zona de desarrollo próximo, podemos apreciar que este tipo de orientación (base orientadora⁴) exige que el estudiante construya el conocimiento sistematizándolo como una totalidad desde el mismo comienzo del aprendizaje gracias al método de análisis y su apoyo en los macroconceptos; no que lo “sistematice” lentamente como una adición de conceptos o de partes de un todo que no se vislumbra desde el inicio; significa que esa construcción no va de lo simple a lo complejo sino que legitima la complejidad del objeto de estudio y de su análisis de principio a fin en el aprendizaje.

El método de análisis construido desde el propio comienzo del aprendizaje puede propiciar la reflexión metódica del estudiante durante todo el curso de la asignatura en cuestión, manteniéndolo alejado de la simple memorización de los contenidos. Y para acabar la idea de la capacidad integradora del método de análisis debo considerar que este puede generalizarse como un hábito de pensamiento, para el abordaje de antiguos y nuevos conocimientos o para componer una cosmovisión sobre la base de todos estos.

Vygotski consideró de mucho valor el proceso de comprensión, que Galperin plantea como orientación (o base orientadora) haciendo un estudio profundo de su estructura funcional con los fines de la dirección del aprendizaje. Comprensión que tiene muchos ángulos de mira al poder adoptar posturas de tipo literal, inferencial, crítico-valorativa y creativa, que la hacen subir de precio al afinar y profundizar el método de análisis y su construcción para el mejor entendimiento de la realidad en su complejidad. La comprensión crítico-valorativa y la creativa por ejemplo, expresan la unidad dialéctica de los procesos cognitivos y afectivos, condición fundamental de la interfuncionalidad del contenido psicológico procesual participante en el aprendizaje. Estas dimensiones de la comprensión se expresan en características psicológicas (segundo subsistema de esta teoría) que analizaremos más adelante.

En resumen, las tres condiciones relativas a la comprensión: la construcción de un método de análisis integral y generalizado, no su recepción preparada por el estudiante; la consideración de sus dimensiones literal-inferencial-crítico valorativa-creativa, al mismo tiempo que su apoyo en los macroconceptos para la solución de las distintas tareas del aprendizaje, pueden ser la base del entendimiento complejo de esa realidad

4 La base orientadora es la orientación vista como una representación de las interrelaciones entre el concepto y el método de análisis a construir o en construcción y su control (en este caso base orientadora tres)

en estudio. Apreciaciones necesarias para su adecuada modelación en el diseño de la educación y su realización práctica; una realidad compleja requiere una comprensión y explicación también complejas.

Las características de las acciones de aprendizaje y de los procesos mentales

El estudio acerca de la interdependencia de las acciones de aprendizaje durante su transformación en procesos mentales, pone en evidencia los cambios cualitativos que ocurren en este paso marcando el estilo peculiar de cada sujeto en el aprendizaje; cambios denominados por Galperin como parámetros o características de las acciones en dicho proceso de conversión. Es importante destacar que estas características pueden ser catalogadas como primarias y secundarias en dependencia de su grado de educabilidad más directa o indirecta respecto a la influencia educativa; análisis fundamental para el entendimiento de las mediaciones que causan la autonomía del aprendizaje, quizá la característica secundaria más compleja por resultar del atravesamiento estructural y dinámico de todas las demás.

Esas características y sus mediaciones clarifican la interdependencia de los procesos mentales del siguiente modo y a manera de ejemplo, entre otros posibles:

La criticidad expresa la superposición de los procesos afectivo- motivacionales en ese proceso de construcción; y se apoya en la generalización y la racionalidad de las acciones que están más imbricadas en la dimensión cognoscitiva de la vivencia.

La concientización precisa de la criticidad para que el sujeto del aprendizaje pueda tomar distancia de la realidad y de sí mismo, ganando claridad en la construcción de un punto de vista propio y del mismo modo una concepción crítica pero a la vez documentada (parámetro de racionalidad) del mundo.

La abreviación y la automatización expresan de conjunto el resumen del entrecruzamiento de todos los procesos mentales en el habla interna (plano mental), garante también su realización inversa en plano exterior ya sea en forma de comunicación (a los otros y a sí mismo) o de ejecución objetiva de las acciones en los planos materiales o materializados.

La solidez es la característica referente al afianzamiento de todo lo interiorizado en la memoria histórica del sujeto, por esto se consolida a largo plazo como resultado de esa abreviación-automatización, dando consistencia al yo como identidad personal.

No podemos concebir esas características psicológicas como un inventario de cualidades de las acciones y de los procesos, sino como la manifestación principalmente cualitativa de su urdimbre o de su amalgama. Este subsistema, el segundo de la teoría de Galperin tiene un gran potencial para develar la arista estilística del concepto de personalidad, que nos permite valorar a cada sujeto como único e irrepetible.

Pienso que esta es la interpretación más compleja y dialéctica que ha alcanzado la autonomía del sujeto en los enfoques psicológicos sobre el aprendizaje, al ser considerada como colofón de la interdependencia o interfuncionalidad de sus acciones-expresiones verbales en el curso de la transformación en procesos mentales, y cuya condición personalizada depende de la configuración peculiar de sus características primarias y secundarias.

Estimo también que esta manera de analizar el segundo subsistema de la teoría de Galperin puede tener una trascendencia notable para la investigación o la docencia, ya que posibilita una mejor comprensión y explicación de la estructura funcional de la zona de desarrollo, generada por las acciones-expresiones verbales del aprendizaje según nos plantea Vygotski (1978). Destaco nuevamente que las características primarias y secundarias en su interdependencia transparentan en determinado grado la interfuncionalidad entre los procesos mentales durante la solución de las diferentes tareas del aprendizaje; al mismo tiempo que nos hacen ver la no linealidad de las relaciones interpersonales que se establecen en su solución cooperada (maestro-alumnos, investigador-sujetos del aprendizaje), fraguada luego como solución individual (manifestación de la autonomía). En este trayecto de la zona de desarrollo próximo se precisa la observación de sus configuraciones emergentes diferentes para cada sujeto, a los fines de su mejor retroalimentación.

El establecimiento de esas configuraciones peculiares, nos habla de la complejidad del desarrollo de la personalidad en lo referente a la interdependencia de los procesos afectivo-motivacionales y cognitivos en su desarrollo; gracias al carácter también único e irrepetible de la vivencia. Pero, cuando la intención del lector es la simplificación del estudio sobre los procesos y fenómenos de la realidad – en este caso psicológica –, suelen verse relaciones lineales o mecánicas entre ellas, por ende se busca el método directo e inmediato para su formación o consolidación obviando los grados libertad de las características en su configuración emergente; forma de análisis que no revela la esencia dinámica y asincrónica de dichas formaciones. Recordemos como Vygotski reconoció esas desorganizaciones del desarrollo – propia de los procesos complejos – en la conceptualización referida al inicio del capítulo.

Las etapas o momentos de la interiorización-exteriorización

Tal vez este subsistema es el centro de la crítica a la teoría de Galperin (Liaudis, 1989), a pesar que a mi juicio él da suficientes elementos para considerar su valor. Lo afirmo sin restarle importancia a las insuficiencias que suelen señalársele y presumo que en la crítica drástica nuevamente predomina la lectura simplificadora, pues las etapas no fueron concebidas como peldaños de una escalera al margen del desarrollo de partida de cada sujeto en el aprendizaje (desarrollo real o actual).

Personalmente las analizo en su natural entropía, y pienso que la principal valía de este subsistema referido al proceso de interiorización-exteriorización es que nos permite visualizar mayormente las transformaciones de las acciones-expresiones verbales en cuanto a sus características primarias y secundarias, especialmente a través de la característica primaria más visible como la forma, que va anidando en sus propios cambios los cambios de las restantes características psicológicas. En el examen de este “recorrido” – no lineal para una lectura de complejidad – se puede apreciar el cambio de las funciones del habla a través del cambio de la forma de las acciones en su transformación en procesos mentales o en la constitución del plano mental (lenguaje interno), en dependencia de la edad del sujeto del aprendizaje.

Las funciones del habla (comunicativa, nominativa, simbólica y reguladora) se van constituyendo o enriqueciendo durante sus cambios de forma: del habla externa para los otros o para sí mismo y del habla interna que se establece dinámicamente como sustrato del pensamiento verbal. Es en esta expresión dialéctica del habla durante la ejecución de las acciones del aprendizaje en el plano externo (material o materializado) o durante la operatoria de los procesos mentales, que esas funciones mediándose unas a otras posibilitan en diferentes grados de eficacia la solución autónoma de las tareas del aprendizaje.

Los planteamientos de Vygotski (2015) y de Luria (1984) sobre dichas funciones, adquieren en la teoría galperiniana una aplicación en la dirección de la enseñanza, por tanto en la teoría general de la educación vista desde una posición interdisciplinaria, fundamentalmente psicopedagógica. Gracias a esta lectura del tercer subsistema de la teoría, he podido observar durante la investigación o la práctica docente, cómo los momentos de diálogo, monólogo y su interrelación monólogo-diálogo principalmente en el habla escrita enriquecen la función reguladora del habla, cosa que he podido aprovechar de manera especial en el diseño y planteamiento de las tareas de aprendizaje con el objetivo de que el estudiante refine o sofistique el desarrollo de su pensamiento y su realización en un plano simpráxico al decir de Luria (Ibíd.)

Siguiendo esas conceptualizaciones de Luria para leer a Galperin de manera diferente, es el nivel simsemántico el que regula o dirige el nivel simpráxico (material o materializado) en el proceso de interiorización-exteriorización en la ejecución

del aprendizaje o en el comportamiento general del sujeto; pero también debemos considerar que sin el nivel simpráxico el simsemántico no pudiera formarse porque carecería de contenido cultural activo. Recordemos que las primeras manifestaciones fundamentales del habla en la niñez son comunicativas y nominativas, mientras que las primeras acciones son objetales; lo que opera a modo de unidad dialéctica en la génesis de los distintos niveles o planos de ejecución de las acciones y de su conversión en procesos mentales (percepción, atención, pensamiento, etc.). Es así como se va organizando la función reguladora del habla, que tiene que albergar para su buen funcionamiento a la función comunicativa, a la nominativa y a la simbólica o significativa.

Valoración general de la teoría de Galperin

El conocimiento de la teoría de Galperin en sus tres subsistemas permite al maestro y al investigador dirigir de manera más eficaz el proceso de aprendizaje-desarrollo, articulándolo o desmontándolo a través de las tareas que plantea al estudiante; lo que le otorga un valor sustancial para aquella educación que pretenda estar a la altura de las exigencias del desarrollo sociocultural actual, sobre todo para los propósitos del desarrollo del pensamiento complejo y del desarrollo integral de la personalidad.

Los estudios realizados por Galperin y sus seguidores mostraron también las dificultades generadas por las orientaciones tipo uno y dos en el aprendizaje, al mismo tiempo que su posible superación con la orientación tipo tres. Pero atención: la desconsideración de los otros dos tipos de orientación puede llevarnos a una visión simplificada sobre el aprendizaje, puesto que ellos cumplen adecuadamente su papel en determinadas situaciones, no resultando convenientes de forma prioritaria si la educación tiene las altas aspiraciones referidas máxime con vistas al desarrollo humano más masivo que elitista.

Opino que estamos en presencia de una concepción teórico-metodológica apta para el desarrollo de la ciencia desde dos aristas fundamentales según las demandas contemporáneas; ella permite un análisis complejo de las interrelaciones dialécticas entre aprendizaje-desarrollo en la zona de desarrollo próximo como traté de describir más arriba; es decir que sirve para una construcción de la psicología y de la psicopedagogía, desde la perspectiva del enfoque de la complejidad. Por otra parte, sobre la base de esta concepción se puede organizar una enseñanza que contribuya al desarrollo del pensamiento complejo según las exigencias planteadas, al mismo tiempo que al desarrollo integral de la personalidad.

Para conseguir un análisis de este tipo el lector debe despojarse en alguna medida de

sus visiones lineales y simplificadoras para poder captar cuánto la teoría de Galperin puede aportar a la visión dialéctica apuntada. De lo contrario, pudiera percibir las etapas como escalones a subir en un movimiento rígido a modo algorítmico, nada más lejos a mi entender de las intenciones del autor; este entendimiento de las etapas también propendería a mecanizar la comprensión del valor de las características primarias y secundarias en la conformación de la autonomía, que funciona en distintos niveles de organización como señalara el propio Galperin (1979), el más importante en este análisis: el nivel de organización de la personalidad erigido sobre la interfuncionalidad lograda en el nivel de organización de las acciones-procesos mentales. Y de la misma manera, esa comprensión algorítmica de las etapas pudiera alterar la comprensión de la naturaleza y papel de la orientación tipo tres, ya que exigiría su encaje esencialmente mecánico en los primeros momentos del aprendizaje.

Empero, creo que estos valores de la teoría no son suficientes para una aproximación más profunda en la comprensión de la zona de desarrollo próximo porque en ocasiones se plantea los procesos afectivo-motivacionales de una manera un tanto mecánica, al dejar fuera de este análisis las contradicciones personales que enfrentan los sujetos en la construcción del conocimiento, aún en los casos de la elaboración de un método de análisis que le permite al aprendiz asegurar en determinada medida una ejecutoria eficaz y eficiente.

Siguiendo la misma lógica no tenemos que ir muy lejos para compensar este déficit pues dentro del propio enfoque histórico culturalista, Bozhovich y sus colaboradores plantearon una alternativa de solución aunque no se sentaran con Galperin a concebirla de una manera sistémica y sistematizada. Estos estudios arrojaron que cuando los niveles de pretensión de los sujetos del aprendizaje se sustentan en afectos de inadecuación constituyen verdaderos obstáculos en la construcción del conocimiento y en el desarrollo personal resultante. De modo que propongo (Fariñas, *Ibíd.*) una sistematización de los aportes de estos autores, quienes tienen puntos de convergencia y de complementación en el abordaje de las tareas del aprendizaje y de las características psicológicas que se manifiestan en el curso de su solución.

No podemos olvidar que la elaboración en cooperación de un método de análisis puede otorgar a cada estudiante un mayor grado de seguridad en la solución de las tareas y la consecución de los objetivos del aprendizaje, por lo que será interesante estudiar cómo se reajustan esos niveles de pretensión y los afectos de inadecuación, entre otras consideraciones de Bozhovich y sus colaboradores (*Ibíd.*); esto nos advierte de la posición siempre integradora que debiéramos asumir en el análisis de estas teorías cuyas bases epistemológicas son comunes, luego nos apartan del eclecticismo asistemático contrario a un enfoque de complejidad dialéctica.

En resumen, mi planteamiento central consiste en que la teoría de Galperin nos aporta apreciaciones necesarias para una comprensión y explicación complejas y dialécticas de la interrelación aprendizaje-desarrollo, pero que ellas tienen que ser

complementadas con las apreciaciones de Bozhovich (1976) y de Bozhovich y Slavina (1966) sobre el desarrollo de la personalidad; si el análisis fuera sobre la posición de estas autoras en el estudio de dicha interrelación tuviéramos que hacer la misma complementación a la inversa. El conocimiento de la realidad puede ser infinito y no tiene que ser atrapado en toda su complejidad por un solo autor, precisamente por esta razón el pensamiento complejo nos conduce a la construcción colectiva o interdisciplinaria. En las propias elaboraciones complejas de un autor podemos encontrar simplificaciones, puede significar que no estamos libres de la influencia del positivismo o quizá de la lógica formal; lo importante es darnos cuenta de estas y solucionarlas en aras de conseguir niveles superiores en el entendimiento de las complejidades de la realidad; sus simplificaciones la han violentado muchas veces con perjuicio para la sostenibilidad de los recursos en el campo de las ciencias naturales, mientras que en el campo de las ciencias humanas han dado lugar a complicaciones innecesarias en los procesos de desarrollo.

Autoorganización del aprendizaje-desarrollo

La teoría de Galperin deja espacio para el estudio que realicé acerca de la autoorganización del aprendizaje en su creación de la zona de desarrollo próximo; pero para este estudio necesité esclarecer previamente lo que analicé más arriba sobre su postura, dado que la autoorganización de los procesos de la realidad es una de las categorías principales del enfoque de la complejidad. En la investigación que concluí recientemente sobre estudiantes de la licenciatura en psicología de la Universidad De La Salle, Bajío relativa a esta cuestión pude estimar mejor el valor de sus planteamientos teórico-metodológicos para abordar adecuadamente las acciones y procesos implicados en el aprendizaje. El propósito de la investigación fue la caracterización de la autoorganización del aprendizaje en la zona de desarrollo próximo (Fariñas, 2018) y los planteamientos de Galperin-Bozhovich me posibilitaron los siguientes análisis y conclusiones:

Para el estudio integral de la autoorganización del aprendizaje-zona de desarrollo próximo, requerí dos criterios de ordenamiento atendiendo a la dinámica y estructura de la autoorganización del aprendizaje: 1. la tendencia del desarrollo de los estudiantes (niveles). 2. la completitud de los indicadores manifestados (subgrupos de cada nivel). Un mismo nivel dinámico alcanzó distintos modos y sutilezas en su desenlace o terminación (subgrupos), debido al cumplimiento de un mayor o un menor número de indicadores relativos a los procesos mentales intervinientes en la autoorganización. Los niveles junto a los subgrupos contenidos en estos sirven de referencia o de conclusión relativa, no componen una clasificación fija; lo que es característico de un diagnóstico dinámico.

La dialéctica de la zona de desarrollo próximo se manifestó en dos niveles fundamentales de funcionamiento: el nivel 1 de autoorganización que se caracterizó por una zona de desarrollo próximo tendiente a la flexibilidad en el establecimiento de la interfuncionalidad de las acciones del aprendizaje; asimismo, de los procesos de pensamiento-habla-atención entre otros que estos subordinan y que operan de modo dinámicamente convergente; mientras que el nivel 2 de autoorganización se caracterizó por una zona de desarrollo próximo tendiente a la rigidez en el establecimiento de la interfuncionalidad de las acciones del aprendizaje; asimismo, de los procesos de pensamiento-habla-atención, entre los otros procesos subordinados que operan básicamente de modo asistemático y descoordinado.

Los subgrupos de cada nivel aportaban las siguientes sutilezas al análisis de los niveles en la determinación:

- del esfuerzo sostenido o no de cada sujeto en la solución de las diferentes tareas del aprendizaje planteadas.
- de la creatividad peculiar de cada sujeto en la construcción del conocimiento y la criticidad lograda en esta.
- de la complejidad versus la simplificación del proceso de construcción del conocimiento y sus resultados.
- del papel de las funciones comunicativa, nominativa y significativa del habla dentro de la función reguladora. En la medida en que las tres primeras eran más ricas en cuanto a las dimensiones: creativa, crítico valorativa y de complejidad en la construcción del conocimiento, la última función conseguía una mejor ejecutoria global y específica de los sujetos del aprendizaje.
- del papel de los niveles de pretensión y afectos inadecuados en la tendencia al funcionamiento rígido de la zona de desarrollo próximo y al fraccionamiento de las acciones-procesos mentales; al mismo tiempo que un funcionamiento propicio de los niveles de pretensión y de afectos hacía tender a los sujetos hacia una zona de desarrollo próximo flexible y a la interfuncionalidad mencionada.
- de aquellos niveles de creatividad-criticidad-complejidad en la construcción del conocimiento que se convirtieron en estilos verdaderamente autorales de esos sujetos (niveles superiores de autonomía).

¿Qué aportó el enfoque de Galperin-Bozhovich al análisis y a las conclusiones de esta investigación experimental?

La teoría de Galperin observa meticulosamente el proceso de interiorización-exteriorización en la zona de desarrollo próximo; es como si este autor hubiera utilizado a la vez una lupa y un microscopio para examinar en distintos niveles de profundidad las peripecias del aprendizaje-desarrollo; al mismo tiempo que el establecimiento de la interfuncionalidad de las acciones y de los procesos mentales imbricados en el aprendizaje y su autoorganización. Esto fue esencial durante el periodo de experimentación en las materias implicadas en la investigación, porque me permitió completar las valoraciones de esta teoría para la sistematización de los aportes del enfoque histórico culturalista tanto en el plano de análisis epistemológico como en su implementación práctica. Entre los apoyos que representó para este estudio puedo destacar:

PRIMERO: la constatación de la relatividad de la zona de desarrollo próximo en cada sujeto, ya que esta es única e irrepetible; al mismo tiempo, la comprobación de su curso dinámico de acuerdo con la tendencia a la flexibilidad-rigidez, que le otorgaban la creatividad-criticidad-complejidad de la comprensión y de sus efectos en el establecimiento de la interfuncionalidad de los procesos mentales.

SEGUNDO: una alternativa para la organización didáctica de las materias sujetas a la experimentación, atendiendo por una parte a los tres subsistemas planteados por Galperin, y por otra, a las consideraciones de las reacciones emocionales ante las distintas tareas de aprendizaje esclarecidas por Bozhovich y su grupo de colaboradores. El diseño didáctico persiguió una orientación muy próxima al tipo tres para contribuir de manera integral y generalizada a la autoorganización del aprendizaje, así como a sus consecuencias mediatas en dicha interfuncionalidad y en la autonomía requerida para la autoorganización.

TERCERO: la explicación de los niveles y subgrupos del desarrollo a partir de las mediaciones entre las funciones principales del habla, gracias a la observación de la forma en que operaba la función reguladora debido al juego de las restantes funciones, en la resolución de las tareas del aprendizaje y su autoorganización. El papel de ese diseño y realización didácticos para esclarecer aún más la dinámica entre lo externo-lo interno en el desarrollo humano, cuando este es dirigido por la educación.

CUARTO: el refinamiento de las observaciones de las vivencias de los estudiantes durante el aprendizaje, expresadas por los indicadores complejos como: la autonomía, mediada por la creatividad, la criticidad y la complejidad implicadas en el conocimiento construido y los procesos mentales que lo sostienen. También con el destaque de las condiciones afectivo-motivacionales y volitivas que le otorgaron sentido e intencionalidad al aprendizaje para favorecerlo u obstaculizarlo.

QUINTO: la consideración de otras características primarias y secundarias que dieron mayor profundidad al análisis -algunas no tratadas en el presente capítulo-, dentro de las cuales debo destacar la generalización como indicador fundamental del establecimiento de las conceptualizaciones complejas y de su efecto en la operatoria simpráxica (Luria, Ibíd.) durante el aprendizaje; asimismo, responsable del asentamiento de puntos de vista crítico-creativos de manera global y estable, que denominé como verdaderamente autorales. Además, la concientización del proceso de autoorganización del aprendizaje y de sus resultados, fundamental para la generalización y para la función reguladora.

Finalmente quisiera comentar que el estudio crítico y complementario de las teorías de Galperin-Bozhovich, estuvo inspirado primeramente en las tareas de sistematización de los aportes del enfoque histórico culturalista planteadas por la Cátedra "L. S. Vygotski" de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana; además, por las ideas de Allport (1982) que refiero frecuentemente acerca de las relaciones entre teorías anfitrionas y huéspedes con miras a visones comprensiblemente humanas en el campo de la psicología. Pero Allport, abogó por un eclecticismo que denominó sistemático, en cambio nuestra posición aboga por el hospedaje mutuo entre los planteamientos de autores con una epistemología común, por lo cual pienso que podemos conseguir una mejor sistematización teórico metodológica (Fariñas, 2010) de los aportes del enfoque histórico culturalista.

Referencias

ALLPORT, Gordon. La persona en la psicología. Ciudad de México: Trillas, 1982.

BOZHOVICH, Lidia. La formación de la personalidad en la edad infantil. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1976.

BOZHOVICH, Lidia. y SLAVINA, Lía. Psicología de la personalidad del niño escolar. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1966.

DAVIDOV, Vasili. Tipos de generalización en la enseñanza. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1983.

FARIÑAS, Gloria. Aprendizaje y desarrollo humano desde la perspectiva de la complejidad: la teoría en la práctica. La Habana: Ed. Félix Varela (en proceso de edición).

FARIÑAS, Gloria. Aprendizaje y desarrollo humano desde la perspectiva de la

complejidad. La Habana: Félix Varela y Ciudad de México: Parmenia, 2017.

FARIÑAS, Gloria. *A Interdisciplinariedade nas Ciências Sociais*. São Paulo: Terceira Margem, 2010.

GALPERIN, Piotor. *Introducción a la Psicología*. Madrid: Ed. Visor, 1979.

GALPERIN, Piotor. *Antología de Conferencias*. Traducción y edición: Martínez, G. La Habana, Cuba: Impresiones Ligeras de la Universidad de La Habana, 1973.

GALPERIN, Piotor. *Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y conceptos*. En: *Informes de la ACP de la RSFR, N° 2*, 1958.

LIAUDIS, Valentina. *Conferencia*. La Habana: Ed. Universidad de La Habana (versión taquigráfica), 1989.

LURIA, Alexandre. *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Ed. Visor, 1984.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

VYGOTSKI, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de México: Paidós, 2015.

VYGOTSKI, Lev. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed. Científico-Técnica, 1987.

VYGOTSKI, Lev. *Interaction Between Learning and Development*. In M. Gauvin and M. Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children*. New York: Scientific American Books, 1978. p.34-40.

Gloria Fariñas León es Profesora Titular jubilada de la Universidad de La Habana. Doctora en Psicología en la Universidad Estatal de Moscú. Actualmente es profesora investigadora de tiempo completo en la Escuela de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad De La Salle, Bajío, México. Es miembro del sistema nacional de investigadores en este país. Correo electrónico: glofaleon2009@gmail.com