

COMUNICACIÓN PERSONALIDAD Y DESARROLLO

Dr. Fernando González Rey



Editorial
Pueblo y Educación

Edición: Lic. Juan M. Castellat Falcón
Diseño: Elena Faramiñán Cortina

© Fernando González Rey, 1995
© Editorial Pueblo y Educación, 1995

ISBN 959-13-0329-7

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN
Ave 3ra A, No. 4605, entre 46 y 60,
Playa, La Habana

PRÓLOGO

Este libro, de Fernando González Rey, con el que tú, lector amigo, te encaras, es un ensayo rico y complejo sobre el desarrollo de la personalidad, y el papel que esta ciencia puede desempeñar en la educación de niños y jóvenes. Es un ensayo escrito a borbotones de ideas y palabras, que se despeñan como torrente joven iniciando la formación de un río. El río será de los procesos metasubjetivos que constituyen y mantienen, en constante evolución constructiva y dialéctica, a la persona.

El vocablo persona indica aquí la totalidad sistémica de procesos dinámicos que hacen posible la existencia humana: la subjetividad y la conciencia del mundo y de sí mismo, la comunicación intersubjetiva con otros, el control más o menos libre de las acciones propias, la voluntad y el juicio moral, etc. El torrente de ideas y sabias reflexiones que Fernando nos da no constituye aún —como él mismo señala— una ciencia acabada. Son más bien una metateoría que eficazmente llevará al lector atento en direcciones productivas, para hacer progresar la constitución de una teoría dinámica del desarrollo de la personalidad y del yo (self). Esta metateoría es post-vigotskiana y post-piagetiana; y presenta una afinidad epistemológica con otras metateorías, populares actualmente en Psicología, que conciben al organismo humano como organización de sistemas dinámicos no lineales en evolución continua.

Esta teoría que González Rey nos ofrece en una visión general, rica en sugerencias, tiene una orientación constructivista dialéctica. Es constructivista porque concibe la personalidad como emergiendo continuamente, construida de las interacciones dinámicas entre mundo circundante y sujeto existencial dotado de conciencia y voluntad. En el mundo circundante, con sus demandas tácitas o expresas, incluyo el Otro —otros sujetos dotados de subjetividad consciente. Por decirlo con las palabras del autor: “El desarrollo de la personalidad presupone el crecimiento de la persona en cuanto a sus configuraciones

subjetivas, en la amplitud, profundidad y relevancia de su expresión personal en diversas áreas de la vida.”

La expresión configuraciones subjetivas es técnica, y tiene un valor clave para comprender las ideas dinámicas nuevas que el autor nos ofrece. Para comprender el significado de esta expresión clave es útil comenzar con otra definición de la personalidad que el autor nos da citando una obra suya anterior* (1992): “La personalidad es la organización sistémica, viva y relativamente estable, de las distintas formaciones psicológicas, sistemas de estas e integraciones funcionales de sus contenidos que participen activamente en las funciones reguladoras y autoreguladoras del comportamiento, siendo el sujeto quien ejerce estas funciones.”

La expresión formaciones psicológicas, también técnica, se refiere a lo que constructivistas del desarrollo podrían llamar esquemas/estructuras estables en el repertorio del sujeto. La expresión configuraciones subjetivas se refiere también a formaciones psicológicas activadas, pero más fundamentalmente indica otro componente causal distinto del torrente de la conciencia (el stream of consciousness de William James). Este otro componente causal de la subjetividad está constituido, si entiendo bien, por síntesis dinámicas que con esfuerzo mental del sujeto originan configuraciones vivenciales subjetivas (es decir, contenidos estructurados verdaderamente nuevos) en el sujeto mismo.

Así, González Rey escribe:

...entendiendo por configuración la integración de múltiples elementos dinámicos en torno a un sentido psicológico específico, pudiéndose integrar una configuración dentro de otra, no como elementos diferentes que se integran, sino como partes de un nuevo nivel cualitativo de organización psíquica. (...) La personalidad es en sí misma una configuración de configuraciones, (...) La configuración es un sistema dinámico que expresa un sentido psicológico particular y, simultáneamente, aparece como extendida y articulada con otras configuraciones, entrando en otro sistema de sentidos de la personalidad. Toda configuración subjetiva responde, tanto a determinantes intrapsíquicos, que expresan la integración y desintegración permanente de configuraciones más amplias, más relevantes, como a la actividad del sujeto, interactiva y pensante. Por supuesto, esta movilidad es relativa, expresándose a través de la estabilidad de estos sistemas psicológicos.

De este modo González Rey sugiere que la personalidad, aunque quizá incluyendo pautas o esquemas de comportamiento más o menos sobrepasados (esta es una concepción común de la personalidad en el mundo anglosajón), se encuentra constituida fundamentalmente por las pautas/

* Se refiere a *Personalidad, salud y modo de vida*. (N. del ed.)

configuraciones/disposiciones del organismo psicológico, en tanto que totalidad funcional, que orientan (y a su vez se derivan de) los procesos de síntesis dinámicas cognitivo-afectivas del sujeto psicológico.

Fernando insiste mucho en que la personalidad y el sujeto psicológico (o como yo diría: el sujeto experiencial/existencial en el sentido hondo de estas palabras) no son lo mismo. El sujeto psicológico es

“el individuo concreto, portador de personalidad quien, como características esenciales y permanentes de su condición, es actual, interactivo, consciente y volitivo. (...) En su condición de sujeto, el individuo proyecta la expresión intencional de su comportamiento, intentando la congruencia entre este y su representación sobre sí mismo (autovaloración), para lo cual permanentemente construye y reconstruye un conjunto de elementos valorativos y explicativos a través de su pensamiento. El pensamiento, más allá de sus operaciones y regularidades como proceso de la cognición, es la expresión íntegra del sujeto en la manifestación de su intencionalidad.

(...) El individuo alcanza la condición de sujeto [o dicho más rigurosamente, un nivel elevado de su expresión — JPL] cuando, a lo largo de su desarrollo, adquiere la capacidad de autodeterminación, de definir objetivos propios y seguirlos a través de su actividad volitiva. En este camino gana en independencia y creatividad, llegando a sentir como propia, en los casos de un mayor desarrollo personal, la necesidad de seguir principios personales que sean congruentes con su historia individual. Este proceso es parte esencial en el desarrollo de la identidad personal. (...) El sujeto no solo experimenta las necesidades derivadas de sus formaciones psicológicas complejas, sino que las interroga, las organiza, las enriquece, las transforma, y las asume en su expresión intencional.

Como González Rey nos indica, “personalidad y sujeto, sin ser una misma cosa, constituyen el sistema integral de la subjetividad individual”. Yo concibo este modelo original de la subjetividad de un humano como siendo doblemente fundado: fundado en la visión de un organismo en interacción dialéctica con su mundo/contexto circundante, privilegiando la comunicación con Otros y no solo la acción directa sobre el mundo; y también fundado en la interacción dialéctica entre el sujeto (sentiente, emotivo, intencional, volitivo, consciente, constructivo) y componentes diversos, frecuentemente contradictorios, de su personalidad que son avivados por la situación. En esta perspectiva, los factores (“fuerzas motrices”) promotores del desarrollo son muchos, pero tres categorías de ellos se destacan, haciendo que esta teoría se aproxime de algún modo a ideas importan-

tes de Habermas. Estas tres categorías de factores promotores del desarrollo son:

- 1) la comunicación interhumana, incluyendo comunicación psicosocial y afectiva, que en este modelo es la urdimbre en la que subjetividad y sujeto se generan;
- 2) contradicciones dialécticas, tanto externas (entre sujeto y mundo/contexto) como internas (entre personalidad y sujeto), que promueven (¿desequilibración?) novedosas configuraciones subjetivas y nuevas síntesis existenciales del sujeto, conscientes o inconscientes;
- 3) "unidades subjetivas" del desarrollo, nombre desafortunado para un concepto teórico importantísimo y original.

Lo que González Rey llama "unidades subjetivas del desarrollo" son tipos de tareas (actividades-problema) que requieren pericia¹ que inducen en el sujeto un movimiento interno hacia el desarrollo de la personalidad. Estas tareas/pericias subjetivas (subjetivas porque motivan al sujeto a adquirir competencia necesaria para ellas, pero objetivas en tanto que pericias) inducen actividades en el sujeto. Y estas actividades dirigidas al mundo (quizá al contacto con Otros) diferencian y hacen crecer la personalidad del sujeto. Estas tareas/pericias son "unidades subjetivas" porque demarcan tipos de experiencias codificables como "tareas de la vida" para cada sujeto particular — tareas en las que comunicación es notoriamente necesaria y en donde contradicciones dialécticas frecuentemente abundan.

En esta concepción original personalidad y sujeto son categorías reales que demarcan una dialéctica interna específica para cada uno de nosotros. Aquí el autor está integrando una gran diversidad de influencias, algunas explícitamente mencionadas, otras no expresadas. No voy a distraer al lector, o molestar al autor, enumerando afinidades que veo con otras teorías de la psicología, filosofía, educación y sociología contemporáneas. Sabiamente el autor ha escogido ser breve a este respecto, excepto por influencias más cercanas. El argumento que él nos presenta es claro, sin tanta erudición: hay que regresar a un análisis de la intersubjetividad y de sujetos existenciales/experienciales particularísimos, interpretados teóricamente como categorías reales del organismo, que son dialécticamente complementarias con la personalidad.

Uso este término tan español para traducir con toda propiedad el vocablo inglés *skill*, con todos los significados psicológicos y sociológicos, que la palabra inglesa conlleva. En este sentido una *pericia* es un conjunto organizado de habilidades dirigido hacia una praxis dada, cuyo nivel de calidad y forma óptima están codificados por la sociedad. Un perito es todo aquel que alcanza maestría en una pericia dada. Más allá de los peritajes convencionales, toda actividad suficientemente compleja y valorada por el grupo humano en el que uno vive (desde la escritura hasta el mantenimiento de relaciones cordiales mutuas de trabajo y convivencia con padres, amigos, colegas o conciudadanos) constituye de hecho una pericia.

Hay que estudiar la personalidad como procesos reales internos del organismo en tanto que totalidad funcional; como procesos de totalidad orgánica, que modulan intercambios dialécticos del sujeto con su mundo circundante, y lo hacen en dos modalidades distintas e igualmente necesarias: la comunicación (afectiva o cognitiva) y la acción.

La estructura del libro, que el índice ilustra bien, puede servir para explicitar la ambición integradora, y también los límites actuales, de esta naciente teoría. El capítulo 1 examina la comunicación educativa, y anuncia la tesis post-vigotskiana fundamental según la cual la comunicación es la raíz de donde salen subjetividad y sujeto. Este capítulo también examina, de modo breve pero claro, condiciones que intervenciones educativas exitosas han de satisfacer para estimular el crecimiento de la personalidad.

El capítulo 2 discute brevemente, pero de modo críticamente profundo, algunas teorías del desarrollo quizá escogidas por Fernando como cuadro de referencia a la presentación de sus ideas. El conocimiento refinado y crítico que él tiene de la psicología piagetiana, post-vigotskiana y rusa se pone así de manifiesto. El lector atento se deleitará, si es experto, con la pericia que González Rey demuestra en sintetizar, con pocas frases, ideas o críticas esenciales de autores tan diversos.

El capítulo 3 presenta, de modo apasionado y casi locuaz, la teoría del desarrollo de la personalidad del autor. El estilo de presentación es discursivo, al modo europeo y ruso, no anglosajón, de escribir en psicología. El lector no acostumbrado deberá leer el capítulo 3 completo para obtener la "configuración" de la teoría en su conjunto, antes de pensar críticamente en los detalles; y deberá leer el capítulo 4 para encontrar aplicaciones concretas en la práctica psicopedagógica de estas ideas.

El capítulo 4 nos da al autor desde otra perspectiva: no como teórico innovador y discursivo sino como educador y psicopedagogo. Este capítulo sirve para concretar aspectos discutidos de modo abstracto en el capítulo precedente, y también sirve para aconsejar a psicólogos y educadores prácticos que quisieren aplicar las ideas del autor.

En resumen, este es un libro importante que merece ser meditado. Ahora te dejo, lector amigo, que te sumerjas en este torrente de ideas nuevas.

Juan Pascual Leone
Universidad de York
Toronto, Canadá

INTRODUCCIÓN

Un claro indicio de franca novedad sale a la luz con la publicación de la presente obra, adornada con la palabra precisa, en un lenguaje asequible, casi coloquial, de su autor, donde recrea, sin llegar al detalle, el resultado de sus últimas investigaciones.

Con solo tres tópicos de amplio significado psicológico logra, sin ambages, la integración de los elementos básicos que conforman la obra: el primero, la comunicación educativa, que alude a la institución escolar, al sistema educativo con su archiconocido estilo y diseño de impartir los conocimientos.

Históricamente el sistema tradicional de educación se ha auxiliado de bibliografías, laminarios escolares y de otros medios básicos para la construcción de los conocimientos. También, la buena memoria, la atención cuidadosa, unida a la naturaleza psíquica prominente, durante varias generaciones se consideraron signos de acentuada inteligencia, y hasta muy recientes etapas se ha recurrido, como complemento, al respeto extremo, la austera disciplina y a la severidad, con el fin de lograr objetivos concretos.

En la generalidad de sus asuntos, la educación tradicional ha descuidado el uso del proceso comunicativo en el ínterin de la actividad propiamente docente, sin percatarse de que la base de la educación es precisamente la comunicación, y de que toda institución docente requiere de este proceso para, a través del diálogo y en medio de las relaciones afectivas, inducir el aprendizaje.

En este libro, el autor analiza el camino seguido por otros investigadores, en el que recoge todo cuanto se ha revelado sobre el tema. De ello se deduce una máxima: la comunicación, en el recinto escolar y en las actividades extraescolares, es el método idóneo de desarrollo cognitivo, para lo cual se requiere una atmósfera de cálida acogida, donde impere un ambiente participativo y de bienestar emocional.

En el desarrollo de la personalidad, como segundo tópico, privativo también de dicha institución, el autor refuerza sus afirmaciones en torno a la comunicación, y enlaza este concepto con la personalidad, en cuya definición se presupone el crecimiento de la persona en cuanto a sus configuraciones subjetivas; es decir, se caracteriza por una adecuada autoestima, seguridad emocional e independencia, indicadores que se manifiestan en las distintas actividades y relaciones auténticas del sujeto.

La personalidad, como categoría psicológica, vinculada estrechamente con distintas expresiones humanas en el plano moral, en lo social, en la expresión sexual y en el ámbito profesional, es "la organización sistémica, viva y relativamente estable —así la define el autor— de las distintas formaciones psicológicas (...) que participan activamente en las funciones reguladoras y autorreguladoras del comportamiento". De ahí la necesidad de asociar la categoría personalidad con el sistema educacional en todos los procesos y formas de dicho sistema.

El tercer y último tópico refiere la forma en que se educa la personalidad. El autor valora la configuración de la identidad sobre todo en los adolescentes, y su incidencia en la manera de manifestar la sexualidad. Analiza pormenorizadamente la educación moral y vocacional, procesos estimulados por las motivaciones que configura el sujeto a través de la comunicación y en medio de las relaciones de su preferencia.

Vale destacar, por último, el énfasis del autor en estrechar el carácter dinámico de la organización personalológica con la influencia educativa que se ejerce sobre el escolar, que conjugadas con el proceso de comunicación, determinan el desarrollo multilateral del individuo, para que pueda servir mejor a los intereses de su comunidad y por ende, a la sociedad

El Editor

La comunicación educativa: su importancia en el desarrollo integral de la personalidad

1

La comunicación es un proceso esencial de toda la actividad humana, ya que se basa en la calidad de los sistemas interactivos en que el sujeto se desempeña, y además, tiene un papel fundamental en la atmósfera psicológica de todo grupo humano. La institución educativa no es una excepción en este sentido. El maestro, así como las distintas personas que de una u otra forma se relacionan con el niño en la escuela, lo hacen a través de la comunicación. Toda institución, de acuerdo con el vínculo diferenciado que se establezca entre sus miembros, se distingue por un determinado estilo de comunicación, y este por determinadas pautas, reglas y valores que se corresponden con las importantes funciones esenciales que desempeña la institución.

En el caso de la escuela, la comunicación se ha caracterizado históricamente por ser autoritaria, unidireccional y, por tanto, no participativa. La relación esencial existente en la comunicación profesor-alumno corrientemente se manifiesta en la trasmisión de información, la evaluación, la estimulación y el castigo. El diálogo, como función directa de la comunicación, ha estado totalmente ausente en dicha relación. El ambiente escolar se ha caracterizado por disciplina, la severidad y el respeto, y cuando esto no se ha logrado, han imperado la chavacanería, la indisciplina y el desorden. Sin embargo, el afecto, la aceptación, la calidez y el diálogo, aún hoy, no son características esenciales de la institución escolar.

Desde nuestro punto de vista, la función predominante de dicha institución es la comunicación, y no la enseñanza, en su sentido literal, como históricamente se ha considerado. Por supuesto, muchos afirmarán que esa función es educativa, y es correcto. Lo tradicional es que la escuela, como institución, siempre ha sobrevalorado la enseñanza, el

aprendizaje de contenidos concretos, como su función priorizada, y la educación, entendida como desarrollo de la personalidad de los educandos y de su condición de sujetos individuales, ha pasado a segundo plano.

Afirmar que la educación es la función esencial de la escuela no debilitaría nuestro criterio acerca de la comunicación; por el contrario, reforzaría el concepto propuesto, pues la base de la educación es precisamente la comunicación. A través de la comunicación se brinda la enseñanza y, a su vez, se ejerce una influencia educativa sobre el escolar en un medio participativo.

Sería conveniente, antes de continuar el tema, expresar nuestra definición en cuanto al concepto *educación*. Entendemos que la educación es un proceso orientado al desarrollo pleno de la persona, que estimula la expresión auténtica, franca e interesada del escolar dentro del cual este simultáneamente construye conocimientos y se desarrolla en planos diversos como persona.

El crecimiento de la persona en el proceso educativo se caracteriza por el desarrollo de su autoestima, de su seguridad emocional, sus intereses, etc., así como de su capacidad para comunicarse con los otros, aspectos esenciales para que el propio aprendizaje se caracterice como una función personalizada, estrechamente vinculada a la experiencia del escolar y a sus intereses.

El desarrollo de la capacidad reflexiva y del intelecto del escolar están estrechamente relacionados con su implicación en la motivación del conocimiento. Ninguna información es desarrolladora si no implica de forma diferenciada al escolar en el proceso de su construcción.

El desarrollo de las configuraciones subjetivas más complejas de la personalidad tiene en su base el desarrollo de la autoestima, la seguridad, la independencia y los intereses de la persona. Estos elementos dinámicos se configuran de forma permanente en las distintas actividades y relaciones que el sujeto va construyendo en su historia personal.

El sujeto, en su carácter actual e interactivo, va implicándose en distintos sistemas de actividad y comunicación, dentro de los cuales enfrenta exigencias crecientes, desplegando ante ellas sus potencialidades psicológicas.

Educar la capacidad consciente y volitiva del sujeto así como la comunicativa, es indispensable para el desarrollo de la personalidad, que constituye un sistema facilitador de la individualización; por tanto, su desarrollo supone asumir decisiones, elaborarlas, concientizar estrategias, organizar la comunicación con el otro, construir lógicas personales en los distintos sistemas en que el sujeto participa, etc., procesos todos susceptibles de aprendizaje, los cuales se entrenan en diferentes relaciones participativas que estimulen la independencia y la autodeterminación, fomentando concepciones generales de que la vida y el conocimiento son espacios abiertos,

portadores de múltiples alternativas de integración y respuesta, ante las cuales el sujeto tiene que asumir la responsabilidad de su camino personal. Cosmovisiones de esta naturaleza enriquecerán la concepción del mundo del sujeto y se convertirán en un determinante más del desarrollo de la personalidad.

La comunicación y su sentido en la educación

En los sistemas de actividad y comunicación en que el sujeto se desarrolla se crean las necesidades para estimular o no las potencialidades subjetivas de la personalidad. El sujeto va configurando su subjetividad sobre la base de aquello que necesita para individualizar su expresión y alcanzar sus objetivos. El medio no participativo, —sustitutivo de la responsabilidad individual—, no estimula el desarrollo de la personalidad, sino que lo bloquea e induce pasividad, conformismo, reproducción e inseguridad. La creación de una atmósfera social participativa, pasa por la formación de ambientes institucionales también participativos en la familia, la escuela, el centro laboral y todo tipo de organización e institución de cada sociedad concreta. La creación de una cultura participativa donde se respete y estimule la comunicación, es la antítesis de la cultura de la conducta que durante tanto tiempo ha prevalecido.

La escuela, como toda institución, ha de establecer un espacio interactivo bien definido, tanto en su ámbito general, como a nivel particular, o sea, en el aula. Desde que el niño entra en la escuela, así como al comienzo de cada nuevo ciclo, se le debe explicar cuáles son las normas de la escuela, qué se espera de él, cuáles son sus deberes y derechos, siempre en lenguaje coloquial y francamente abierto al diálogo. Esto coadyuvará en un primer momento, a la representación que el niño se forme de su escuela. Este primer momento ha de llevarlo a cabo el director de la escuela y su equipo de dirección, presentando a los distintos maestros que trabajarán con los niños.

La recepción inicial deberá transcurrir en forma de diálogo, en un ambiente emocional sano, participativo, disciplinado. Posteriormente, ya en el aula, se retomará la presentación; esta vez, por el maestro, quien comenzará a implantar un clima social favorable al diálogo, la seguridad y el respeto mutuo. Este otro momento será importante para la representación que se formará el niño acerca de su aula y su maestro, el que devendrá momento básico para su bienestar emocional, su capacidad comunicativa y su interés por aprender.

La atmósfera institucional escolar, ha de ser percibida por el niño como un paraje de cálida acogida, disciplinado, bien estructurado y donde impere un orden participativo. Simultáneamente, debe sentir reforzada su identi-

dad como miembro de la escuela. El ingreso a la escuela es decisivo en las primeras representaciones que el niño organiza sobre esta institución, las cuales son importantes en los sentimientos tempranos del niño, factor decisivo para su bienestar emocional.

La desventura de esa atmósfera interactiva en el recinto del aula ha de tener sus reglas muy bien definidas, que el maestro pacientemente explicará a los niños. Entre estas reglas pudieran figurar las siguientes:

- 1) Respeto absoluto a la expresión oral de los otros: prohibición de burlas o apodosos que lesionen su integridad moral o conducta escolar.
- 2) Necesidad de que todos los niños participen en las actividades escolares.
- 3) Posesión de hábitos correctos en el aula y fuera de ella.
- 4) Condicionamiento de un espacio permanente para iniciativas individuales de distinto tipo, incentivando la participación de los niños.

La creación de la mencionada atmósfera interactiva debe contemplarse como un objetivo insustituible, pues aquí el maestro, dedicando varias sesiones de trabajo al inicio del curso, tiene la posibilidad inaplazable de identificar a los niños que evidencien dificultades sociales y/o personales de cualquier naturaleza que desvíen el propósito fundamental del maestro, dañen el normal desarrollo de la clase y quebranten el interés mínimo aceptable del grupo, como podrían mencionarse los siguientes índices:

- Mal vestir.
- Desatención de los adultos (suciedad, ropa y zapatos rotos, etc.).
- Desinterés por la clase o materiales escolares.
- Inhibición muy marcada.
- Mirada triste, ausente.
- Hiperactividad, ansiedad manifiesta.
- Dificultad en el contacto con otros alumnos.

Los niños identificados tempranamente con estos trastornos de la conducta, han de ser atendidos de manera diferenciada desde el mismo comienzo del curso y, simultáneamente, comenzar a prestarle atención a los padres.

La frase *prestarle atención* está utilizada intencionalmente, pues por regla general, los padres de niños con tales dificultades ostentan un conjunto de conflictos de difícil solución, por tanto necesitan también de alguien con quien establecer una comunicación franca y auténtica. Con frecuencia la escuela actúa informando a los padres sobre el aprovechamiento de sus hijos, más que implicándolos en el proceso educativo de los niños.

La comunicación como proceso.

De manera usual se comprende la comunicación como un acto que se agota en el momento interactivo actual del sujeto, lo cual ocurre como consecuencia de relaciones casuales, momentáneas, no definidas dentro del sistema de comunicación del sujeto. Sin embargo, la comunicación que caracteriza la expresión estable del sujeto en sus relaciones interpersonales en su sistema de comunicación es esencialmente diferente.

El sistema de comunicación personal comienza a desarrollarse tempranamente. El niño otorga un sentido psicológico diferenciado hacia aquellas personas de mayor relevancia de su entorno, quienes de alguna manera están relacionadas con su bienestar. Muy pronto el niño comienza a desarrollar emociones diferentes hacia las personas vinculadas a sus necesidades, las que serán positivas o negativas de acuerdo con el tipo de relación. En estas relaciones relevantes, que se van ampliando a lo largo del desarrollo del niño, la comunicación se va construyendo y desarrollando en la propia historia de la relación establecida. Los términos *construir* y *desarrollar* están empleados de forma totalmente intencional, pues por una parte, la comunicación es expresión actual del sujeto, quien construye activa y permanentemente su sentido y su expresión actual, y por otra, en el proceso comunicativo se producen consecuencias que la persona no necesariamente concientiza y que pueden o no actuar como elemento de desarrollo.

Las relaciones estables de comunicación configuran formaciones subjetivas de la personalidad, donde se integran los diferentes sentidos psicológicos que, en su organización necesaria, definen el valor de esa relación para la personalidad y las distintas consecuencias que para ella tiene. Estas configuraciones subjetivas forman una parte esencial de la historicidad del proceso de comunicación, pues representan su *memoria histórica*. Son precisamente estas configuraciones de la personalidad las que definen el carácter subjetivo de la comunicación humana.

La comunicación, como se ha señalado ampliamente en la literatura, se organiza a través de dos canales esenciales: el verbal y el extraverbal. El primero constituye una clara expresión intencional, lo que no implica la utilización de elementos no controlados por el sujeto. En ambos canales se expresa un mensaje afectivo, pues la palabra, al margen del contenido que explicita, representa una vía de expresión en un determinado tono emocional, el que se evidencia por indicadores diversos en la expresión verbal.

La comunicación como proceso plurideterminado, posee una o varias motivaciones conscientes y otras que no lo son. En cada momento del proceso comunicativo los sujetos se aproximan por necesidades que pueden ser diferentes, lo que implica la capacidad de ponerse en el lugar

del otro para crear un espacio común que garantice un sentido positivo para los distintos participantes de la relación.

La comunicación desarrolladora es precisamente aquella en que los sujetos implicados promueven motivos específicos hacia el proceso interactivo, lo que implica la capacidad de entrar en un contacto personalizado de profundo valor motivacional y, a través de esta motivación compartida, expresar los intereses personales que se integrarán en el vínculo interactivo. La incapacidad de crear motivos recíprocos hacia la interacción como proceso, hacia el disfrute del otro o los otros en diferentes aspectos de la propia interacción, con frecuencia da paso a relaciones no sanas, que se sustentan en vínculos dominancia-dependencia. La capacidad para disfrutar la comunicación con el otro, en el que manteniendo la individualidad exprese la capacidad de integrarse en un nuevo nivel con el otro, es una importante condición del valor que adquiere la relación para el desarrollo de la personalidad.

Cuando el hombre se comunica, por motivos externos al proceso comunicativo, persiguiendo objetivos absolutamente personales, la comunicación pierde valor emocional y, por tanto, capacidad estimuladora para el desarrollo de los implicados. La comunicación es un proceso en el que se crece dentro de ella, por tanto, para crecer es necesario establecerlo. El establecimiento de la comunicación desarrolladora exige la superación por parte de los participantes de todo prejuicio o rol que ponga a una persona por encima de otras, pues aunque las diferencias individuales son un hecho que se asume en toda relación humana, lo que no puede *estatuirse* como condición del proceso comunicativo. Uno de los grandes prejuicios de nuestra cultura es absolutizar determinadas características personales como condición de dominancia en el proceso comunicativo.

La comunicación implica la creación de nuevas necesidades y representaciones dentro del espacio interactivo de los sujetos que en ella participan, espacio que llega a tener una expresión permanente en la configuración subjetiva resultante de cada relación humana estable y significativa.

Es necesario desarrollar un soporte cosmovisivo que apoye una cultura de la comunicación y, parte esencial de este soporte es comprender la comunicación como proceso abierto, de enriquecimiento mutuo entre quienes participan, cuya riqueza principal es la propia calidad del proceso. Si por encima del proceso ubicamos a las personas, necesariamente creamos las premisas para la materialización del conformismo y la dependencia, herencia tan nefasta de la dominación.

Como casi todos los procesos subjetivos, la comunicación es contradictoria, en su curso surgen diversas contradicciones que deben ser asumidas por los sujetos implicados en ella. La comunicación desarrolladora es un proceso social, colectivo, pero simultáneamente con un profundo sentido personal para los participantes, el cual no se puede separar de su valor social.

Toda relación estable del sistema de comunicación del sujeto individual concreto, implica el crecimiento simultáneo del aspecto social del proceso y de los sujetos individuales implicados, lo que define el carácter sumamente complejo y contradictorio que en su propia esencia tiene la comunicación.

El crecimiento individual el hombre lo expresa en todo su sistema de comunicación, lo que implica nuevas exigencias a sus distintas relaciones estables, que deben encontrar un espacio definido en este proceso. De no producirse este espacio, la relación puede experimentar dificultades y nuevas contradicciones, que de no ser vencidas en sus propios marcos, pueden destruirla. La relación humana pasa permanentemente por el reto que implica, para su estabilidad, el crecimiento de los sujetos que la desarrollan, lo cual forma parte de la esencia del proceso comunicativo.

Otra contradicción general del proceso de comunicación es la que existe entre las esferas personales que el sujeto gratifica dentro de la relación y los aspectos negativos que en ella experimenta. El hombre satisface un conjunto de motivaciones en cada relación humana, pero esta satisfacción no implica la eliminación de las emociones negativas derivadas de los aspectos no satisfechos. El sentido psicológico que esta contradicción tendrá, dependerá de la representación consciente que el sujeto haya organizado sobre la relación y de las emociones negativas que los aspectos no satisfechos provoquen, lo que dependerá mucho del sentido que tengan estos dentro de la configuración de la personalidad.

Cuando los aspectos no satisfechos predominan en la representación del sujeto, por ejemplo, sobre la pareja, la insatisfacción deviene expresión consciente del sujeto ante la relación, lo cual, en caso de expresarse en una definición intencional hacia el conflicto, que encuentre espacio en la comunicación, pone al sujeto en un camino de toma de decisiones que puede conducir a la solución del conflicto. Sin embargo, también puede ocurrir que los aspectos inductores de emociones negativas no sean conscientizados por el sujeto, lo cual irá gradualmente deteriorando la comunicación, sin que el sujeto pueda plantearse alternativas intencionales para modificar el proceso de deterioro creciente de la relación.

Toda persona actúa en su sistema de relaciones sobre la base de representaciones conscientes de estas, que en un momento dado entran en contradicción con nuevas necesidades individuales resultantes del propio desarrollo individual. Estas nuevas necesidades exigen cambios en el status actual de las relaciones del sujeto, que en caso de no ser asumidas por este, pueden dar lugar a insatisfacciones y conflictos crecientes en la relación que afecten sensiblemente la comunicación.

Toda relación humana, como señalamos anteriormente, implica una configuración subjetiva a nivel personal, la cual se expresa conscientemente en la representación del sujeto sobre la relación. Esta representación no es una elaboración estática, es expresión de un proceso perma-

nente de reflexión y elaboración del sujeto sobre el sentido y el valor de su relación. La vía esencial para el desarrollo sano de las representaciones recíprocas en el ámbito de una relación, es la comunicación. En la medida en que una relación va cambiando y sus integrantes asumen estos cambios dentro de un proceso de comunicación, es posible reajustar las expectativas sobre la relación, así como las representaciones de los sujetos interactuantes, sin afectar la calidad de la relación. Este proceso debe conducir a un cambio de los valores, las exigencias y las expectativas en la relación.

Las nuevas necesidades que aparecen en los miembros de una relación en el curso de su desarrollo, deben tener un espacio personal y, en caso de afectar la relación, deben ser atendidas a través de la comunicación. Las nuevas necesidades dan lugar a nuevas motivaciones, proceso que puede ser asumido y dirigido intencionalmente por el sujeto, o bien dar lugar a profundas contradicciones, ante cuyas consecuencias el sujeto está obligado a asumir un camino o a entrar en un proceso de creciente deterioro. La mayor o menor rapidez del sujeto para asumir sus contradicciones, será un importante elemento en el sentido psicológico que tengan aquellas para el desarrollo del sujeto. Cuando las consecuencias negativas no se enfrentan, van adquiriendo un potencial dinámico cada vez mayor, y pueden convertirse en configuraciones dominantes de la personalidad en un momento dado.

Una de las expresiones psicológicas de la enajenación, es la separación entre el proceso comunicativo y las necesidades auténticas de la persona, lo cual, lamentablemente, se estimula con frecuencia en nuestra cultura y sus instituciones. Desde muy pequeño enseñamos al niño a expresar lo que *debe* y no lo que *siente* y aunque, sin dudas, la socialización implica asumir normas, valores y otros elementos esenciales de la vida en sociedad, la cuestión está en el cómo se desarrolla la educación de estos elementos, de lo cual dependerá el desarrollo de verdaderas necesidades personales en la base de la socialización.

Una educación centrada en la persona exige la ruptura de los vínculos autoritarios y unidireccionales, que implique al sujeto en el propio proceso de sus adquisiciones, lo cual solo se puede lograr a través de la comunicación. Es necesario aceptar el reto de la individualización del proceso de desarrollo. Ningún valor, norma u otro elemento de regulación moral, se asume de forma inmediata por su racionalidad, justicia o carácter necesario. Los valores sociales son interrogados, cuestionados y hasta refutados por el individuo concreto, quien debe tener un espacio para ello dentro del proceso educativo, donde esta expresión debe encontrar un marco de referencia común en las relaciones con los otros y en las actividades asumidas por el sujeto. Solo dentro de este marco será posible la construcción individual, real y auténtica de los valores sociales.

El niño debe ser educado dentro de la comunicación, lo que implica desarrollar un sistema de valores y cosmovisiones que refuercen la implicación de la autoestima en el proceso comunicativo y que apoyen el sen-

tido moral, justo y enriquecedor de la expresión comunicativa. El centro de la construcción moral autoritaria es poner el cumplimiento y la evaluación como elementos centrales de nuestra cosmovisión sobre las relaciones humanas, lo cual debe ser profundamente cambiado desde una cultura de la comunicación y, por tanto, de la subjetividad.

Este proceso requiere cambiar el sentido psicológico que tienen el error, la aceptación y la discrepancia dentro de la actual cultura comunicativa. El temor a no ser aceptado es algo que inhibe completamente el potencial de crecimiento personal de muchísimas personas. El desarrollo, como veremos más adelante, es un proceso que implica activamente al sujeto, quien constantemente debe comprometerse con decisiones que garanticen la expresión de sus potencialidades subjetivas.

Las decisiones personales transitan necesariamente por una atmósfera social que, por su propio carácter, es contradictoria, pues la integran individualidades diferentes que son capaces de aportar variantes muy diversas al análisis y reflexión de cualquier problema. Esta situación social por la que necesariamente transita el desarrollo en todas las esferas, exige la capacidad del sujeto para ver en el error, la aceptación y discrepancia, formas diferentes y necesarias que asume cualquier proyecto a lo largo de su desarrollo. La persona educada fuera de una cultura de comunicación, llega a ser incapaz de concientizar e identificar los problemas y contradicciones que se dan en sus relaciones más íntimas, pues han sido educadas en valores que impiden percibir lo negativo o lo contradictorio en el *deber ser* de sus relaciones más relevantes.

Un ejemplo de lo anterior son los conflictos que hemos definido en las relaciones de pareja de infartados e hipertensos, donde hemos encontrado una construcción conceptual totalmente positiva sobre el matrimonio y la pareja en personas con serios conflictos en su pareja.* Esta incapacidad para concientizar los conflictos y elaborar una construcción conceptual flexible sobre la pareja, que permita asimilar lo negativo o contradictorio en el proceso de comunicación, es un elemento tensionante para el sujeto que ha sido claramente evidenciado en el material de referencia. La incomunicación crea daños irreparables en todas las esferas de expresión del hombre, y se manifiesta también como uno de los factores etiológicos del proceso de enfermedad. Es por ello que hemos escogido el tema de comunicación educativa, que a muchos puede parecer redundante, pues toda comunicación es educativa, como objeto esencial del presente capítulo.

Destacar la comunicación educativa tiene como fin desentrañar su profunda significación para el desarrollo de la personalidad a lo largo de la educación, de ahí que en las páginas que siguen pasaremos por varias

* El autor se refiere al contenido de su obra *Personalidad, salud y modo de vida* (N. del ed.)

etapas de este proceso: unas avaladas por nuestra investigación y otras en proceso de construcción teórica.

Después de analizar distintos aspectos del proceso comunicativo es bueno detenernos en su carácter procesal. La comunicación es proceso en tanto permanentemente lo construye y dirige el sujeto a través del sentido subjetivo de la relación y de su momento interactivo actual. En la comunicación aparecen de forma permanente nuevas vivencias, percepciones y reflexiones, que implican activamente a los sujetos del proceso.

El sujeto dirige intencionalmente el proceso, pero este no se reduce ni subordina a esta orientación intencional. El proceso de comunicación trasciende metas, objetivos y representaciones, es un proceso vivo, donde cada momento actual tiene un nuevo sentido. Esta dialéctica entre lo planteado por el sujeto y lo aportado por el proceso, es permanente, manteniendo activo al sujeto en el curso de su relación.

Las relaciones no pueden estar sujetas a imágenes estáticas. Estas con frecuencia impiden al sujeto seguir el rico curso del proceso comunicativo, y puede anularlo o conducirlo al estadio de simple intercambio de información.

La comunicación se da a través de una pluralidad de canales, tanto verbales como no verbales, ya señalados anteriormente. En esta pluralidad es necesario diferenciar los elementos que expresan un sentido psicológico para el sujeto, y este sentido, con frecuencia, resulta de la integración o coexistencia de indicadores diversos. La falta de cultura de la comunicación a la que nos hemos referido con frecuencia en este capítulo, determina una tendencia del sujeto a la represión y el enmascaramiento de sus verdaderos deseos y necesidades cuando se comunica con el otro. Esta tendencia hace que muchas cosas esenciales se comuniquen indirectamente o de forma totalmente desvirtuada.

Con frecuencia el hombre se expresa en la comunicación ocultando sus verdaderas necesidades. En nuestros trabajos con adolescentes, observamos cómo el comportamiento agresivo de un escolar oculta una profunda inseguridad o anticipa un comportamiento agresivo del adulto, actuando como una verdadera defensa ante su deseo profundo de comunicarse con el otro. La comunicación se patentiza, pues, como un proceso esencial del desarrollo de la personalidad, y este transcurre en un marco interactivo. El sujeto psicológico es esencialmente interactivo y en ningún momento pierde esa condición a lo largo de su desarrollo.

Distintos tipos de comunicación educativa

El aprendizaje como proceso de comunicación

Durante muchos años el predominio conductista en la psicología educativa ubicó el aprendizaje en una perspectiva totalmente instrumental y externa. El centro del aprendizaje radicaba en el método, estableciéndose

una relación directa entre este y el aprendizaje, que obviaba al sujeto que aprende y, simultáneamente, al que enseña; es decir, la relación profesor-alumno no era imprescindible en el acto de aprender.

Este concepto tradicional eliminaba las diferencias individuales, por lo que la responsabilidad total se le atribuía al método según los resultados alcanzados. Al no estar basadas la subjetividad y la conciencia en un criterio científico, la individualización no había sido nunca objeto de estudio como línea de trabajo.

Las diferentes tendencias que han fragmentado a la psicología como ciencia a lo largo de su historia —ubicándose en uno u otro polo de un conjunto de antinomias, como cognitivo-afectivo, conciencia-conducta, interactivo-intrapsíquico, etc.—, han obstaculizado el nivel de integración que permita comprender un proceso humano complejo, como es el aprendizaje, el cual se expresa como configuración subjetiva y proceso interactivo. Ubicar el aprendizaje en la subjetividad, implica:

- Explicarlo como un proceso diferenciado a nivel individual.
- Explicarlo como expresión integral del sujeto, resultante de la configuración de un conjunto de elementos psicológicos diferentes.
- Explicarlo como resultado de una integración funcional de lo cognitivo y lo afectivo.
- Explicarlo como expresión intencional de un sujeto interesado en aprender.

Apoyarse en estos principios implica necesariamente ubicar el proceso en un marco interactivo, pues tanto las diversas configuraciones subjetivas que tienden a llevar el proceso a nivel personalógico, como la capacidad intencional actual del sujeto, tienen una índole social. Ubicar el aprendizaje en un marco interactivo, implica:

- Reconocer el carácter necesario de la comunicación en el proceso de construcción del conocimiento.
- Reconocer el papel de una atmósfera institucional sana en el desarrollo de las potencialidades del sujeto para el aprendizaje.
- Reconocer el aprendizaje como un proceso de cooperación, de integración.
- Reconocer el sentido que para el aprendizaje tiene el bienestar emocional del sujeto en sus distintos sistemas de relaciones.

El énfasis que se viene observando en la literatura en las últimas dos décadas sobre el papel de la interacción social en el aprendizaje, ha tenido lugar, sobre todo, dentro de las perspectivas cognitivas, sociocultural y sociolingüísticas (Bruner, 1976; Werstch, 1978; Wood, 1980; Green, 1983; Cazden, 1988, etc.) que, aun cuando representan enfoques muy abiertos y flexibles, conscientes de la complejidad del fenómeno que enfrentan, se

centran más en los aspectos sociales, cognitivos y lingüísticos que en los aspectos de la personalidad implicados en la interacción social.

Es cierto que las perspectivas personalológicas positivistas, individualistas y estáticas, orientadas por un largo período a la búsqueda de la relación entre características personalológicas del maestro y la calidad del aprendizaje, se apartaron de la verdadera comprensión dinámica del proceso interactivo tomado como tal. Sin embargo, como se ha venido evidenciando en nuestros trabajos,* el rescate de la subjetividad individual a través de la categoría personalidad, implica la comprensión de esta en el ámbito de un sujeto psicológico actual e interactivo, en quien lo subjetivo y lo social son momentos complementarios de su espacio interactivo actual.

Muchos de los trabajos referidos a la interacción social y su papel en el aprendizaje, centran su atención en el momento interactivo profesor-alumno durante el proceso de construcción del conocimiento en el aula, lo cual es sin duda un gran paso de avance con relación al paradigma proceso-producto; sin embargo, no agotan el tema sobre la importancia de la interacción social para la construcción del conocimiento.

La interacción que se produce en el proceso de construcción del conocimiento es solo uno de los diversos momentos que tiene la interacción profesor-alumno en el aula. No siempre el resultado de un proceso interactivo se puede apreciar en el ámbito actual de la relación en que este se produce. Con frecuencia el momento interactivo produce emociones, interrogantes y reflexiones, que permiten al sujeto una continuidad activa y reflexiva sobre un momento pasado, a lo largo de la cual, y gracias al papel activo que el sujeto asume en la continuación de una interacción que le resultó fructífera, se produce un momento activo de construcción o reconstrucción del conocimiento.

La motivación que el escolar llega a formar en sus interacciones con el maestro, así como la seguridad y el bienestar que experimenta en estas, constituyen la piedra angular para el trabajo independiente del alumno, momento esencial donde con frecuencia se producen importantes avances en la construcción del conocimiento.

La comunicación como proceso se expresa interactiva y simultáneamente; extiende su sentido más allá del momento físico y actual de la interacción en la configuración subjetiva en que aparece su expresión personalológica, la que actúa como motivo estable del comportamiento del sujeto incluso en momentos no interactivos. Descartar lo interactivo como elemento de la construcción conjunta del conocimiento en el aula, significa desconocer la significación de lo interactivo fuera del marco actual de la relación, como fuente de enriquecimiento del sujeto que, más allá del

* El autor se refiere al contenido de sus obras *La personalidad: su educación y desarrollo y Personalidad, sujeto y psicología social: hacia una epistemología diferente*. (N. del ed.)

contacto comunicativo, estimula la actividad creativa y reflexiva del escolar, y lo mantiene implicado en el sentido de la interacción aun fuera de esta. Sólo en este caso, lo interactivo se convierte en una verdadera fuente de desarrollo de la personalidad, más allá de su significación cognitiva.

El predominio del paradigma conductista que dio paso a la revolución cognitiva, en cuyos marcos se pretendió un rescate de la subjetividad (Bruner, 1991) —intención que se vio frustrada por la metáfora del ordenador—, no ha permitido en toda su dimensión rescatar las implicaciones de la subjetividad en los procesos de construcción del conocimiento humano. Incluso los métodos interactivos más referidos hoy en la literatura como métodos cooperativos del aprendizaje, como el *Teams-games-entournement*, el *student teams achievement divisions (Stad)*, el rompecabezas (*Jigsaw*) y otros, mantienen elementos evaluativos y de diferenciación que, en nuestro criterio, los aproximan más a la tarea, a la actividad, que a un proceso de integración interactiva real.

La interacción profesor-alumno no se reduce, como expresamos más arriba, al momento cognitivo de construcción del conocimiento. Lo primero que el maestro tiene que lograr con sus alumnos es la formación de una verdadera relación profesor-alumno, que se caracterice por la seguridad, el respeto y la motivación hacia la actividad. Por tanto, la interacción con el maestro se convierte en la vía esencial para el desarrollo de estos factores. G. Echeita y E. Martín, refiriéndose a la interacción social como factor del aprendizaje, señalan: "... hemos hecho referencia sobre todo a procesos y a condiciones de tipo cognoscitivo, que mediaten esta relación. Sin embargo, hoy se puede afirmar que no es posible explicar la consecución de aprendizajes en los alumnos recurriendo exclusivamente a mecanismos y procesos de índole exclusivamente cognoscitivo."¹

Estamos en este complejo terreno ante el reto de integrar los distintos factores que, organizados en la configuración psicológica del sujeto, intervienen en el proceso de construcción del conocimiento, lo que implica actuar sobre el problema desde perspectivas diferentes con el objetivo de explicarlo en toda su complejidad.

El aprendizaje, entonces, tenemos que representárnoslo como un proceso activo e integral del sujeto en la construcción del conocimiento, no como la reproducción de una información construida fuera de él y transmitida mecánicamente, ni tampoco como construcción solo cognitiva. El aprendizaje pasivo reproductivo (Fernando González, 1989) no estimula el desarrollo del sujeto, sino que conduce a la fijación memorística de una información que tiende a la extinción y que el sujeto no puede personalizar, o sea, no puede utilizar de forma creativa ante situaciones nuevas o

¹ G. Echeita y E. Martín, "Interacción social y aprendizaje", en *Desarrollo psicológico y educación III*, p. 55.

generadas por él. Para que se produzca un aprendizaje activo y creativo es necesario el desarrollo de una elevada motivación personal hacia este proceso, en la cual tienen un papel primordial las relaciones de comunicación que se establezcan para el desempeño de la actividad.

El desarrollo de los intereses, de la seguridad emocional y de la autoestima, factores subjetivos fundamentales para aprender de una forma productiva y creativa, se produce solo a través de una adecuada comunicación del niño con los adultos, a través del diálogo. El niño cuando ingresa a la institución escolar, sea en preescolar o en primer grado, es altamente sensible al criterio del maestro, su seguridad, autoestima e intereses hacia el aprendizaje van a depender de la construcción de sus relaciones, de su comunicación con el maestro. Esta relación puede verse muy afectada por la simpatía del maestro, la cual se orienta con mucha frecuencia a los niños más disciplinados y que aprenden más rápido. Desafortunadamente, la ausencia de una cultura de comunicación determina que no se prepare al maestro para la comunicación, que en sus estudios no se adquieran habilidades y disposiciones para una comunicación desarrolladora con sus alumnos.

Las preferencias del maestro es uno de los elementos que más afecta el aprendizaje y el desarrollo de la personalidad en los primeros grados escolares. Los niños que ingresan en la institución escolar, aun cuando esta representa el principio de la educación escolar, en realidad arriban a la escuela con mundos culturales muy diferentes, resultantes de su historia anterior. En este sentido, Cuba ocupa un lugar muy especial, pues los niños acuden a la escuela de acuerdo con su lugar de residencia, donde se integran niños de las más diversas procedencias, pues todas las barriadas presentan elevada heterogeneidad. A los retos y exigencias particulares de la educación y el desarrollo en Cuba dedicaremos un epígrafe más adelante.

Comprender el aprendizaje como proceso de comunicación implica, en nuestro criterio, la utilización del diálogo y del trabajo conjunto profesor-alumno y alumno-alumno en el proceso de construcción del conocimiento. Llegar a esto, sin embargo, exige vencer una serie de etapas que permitan la creación de una real atmósfera interactiva. El desarrollo de esta cultura interactiva debe comenzar en los primeros grados de la escuela, de no producirse, no es una limitante absoluta para no comenzar posteriormente. La comunicación adquiere un significado para la construcción del conocimiento en los siguientes aspectos:

- 1) Creación de una atmósfera interactiva sana, que estimule el respeto, la confianza, la motivación y la aceptación recíproca. Unido a estos factores esenciales, ha de estimularse el deseo de los escolares a participar y a intercambiar.
- 2) Construcción del conocimiento a través del diálogo, lo que implica una labor de búsqueda y reflexión conjunta.

- 3) Que los momentos interactivos conduzcan a una implicación individual que dé continuidad al proceso de construcción del conocimiento en un plano individual.

El primer aspecto señalado trasciende la interacción con el objeto de conocimiento, exigiendo distintos tipos de acciones comunicativas de acuerdo con el nivel en que se produzca la relación. En los primeros grados de la vida escolar, este aspecto se caracterizará por el empleo de narraciones, cuentos, el desarrollo de actividades participativas con títeres, y otras acciones que acerquen los niños al maestro y fomenten una motivación interactiva. En niveles superiores, a partir de la adolescencia, exigirá de conversaciones y reflexiones conjuntas profesor-alumno sobre temas de interés de los escolares, los cuales pueden tener distintas formas organizativas, facilitando la creación de un adecuado clima social.

Por supuesto, las conversaciones, el diálogo, son posibles desde los primeros grados de enseñanza, solo que a partir de la adolescencia se apoyarán en cosmovisiones más complejas, precisamente aquellas sobre las que comienza a desarrollarse la concepción del mundo de los jóvenes. Este tipo de relaciones garantiza no solo un buen clima interactivo, sino que tienen un papel esencial en la formación de juicios y representaciones de los estudiantes sobre el profesor, lo que es uno de los elementos psicológicos más importantes del clima interactivo. Cuando el escolar percibe en el profesor una persona afectuosa, confiable, comprensiva, disciplinada y estable, siente seguridad en su capacidad para entenderlo y apoyarlo. Para comunicarse toda persona necesita sentir la aceptación del otro, así como la vivencia de que interactuar con él le reportará algo positivo.

En este primer momento del desarrollo de una atmósfera interactiva sana, el maestro deberá inducir la expresión de los niños tal como ellos son, pues solo a través de la expresión auténtica de los individuos que forman el grupo, puede pasarse a la creación de la grupalidad como expresión de la subjetividad social. Como señala Th. Gordon: "Cuando los alumnos experimentan fuertes sentimientos o angustia emocional debido a que su seguridad se ve amenazada, cuando sus necesidades psicológicas no son satisfechas o cuando piensan que están aislados, despreciados o que no reciben su justo valor, disminuye su habilidad para hacer sus tareas."¹

Precisamente, un buen número de escolares experimenta los sentimientos señalados por Gordon cuando comienzan un curso escolar: unos, provenientes de hogares inestables, agresivos, indolentes, etc., donde no

Th. Gordon, *Maestros eficaces y técnicamente bien preparados*, p. 62.

encuentran una atmósfera adecuada para un desarrollo emocional sano, reflejan inseguridad, agresividad, ansiedad, y otros se manifiestan según su propia historia escolar anterior, donde han encontrado fracasos y rechazos que han afectado su desarrollo emocional.

Sin dudas, la no superación de dichos estados emocionales disminuye sus potencialidades en la construcción del conocimiento, llegando incluso, en los casos más severos, a bloquear la capacidad intelectual. Esta primera etapa no necesariamente tiene que implicar la construcción de conocimientos; puede tener un carácter esencialmente relacional. La toma de esta decisión dependerá del nivel de desarrollo de los escolares que integran el grupo y de los problemas que evidencie la dinámica interactiva actual.

En nuestras experiencias con escolares de primer grado, tanto en escuelas de niños con trastornos de la conducta, como en escuelas regulares del sistema de enseñanza, hemos enfrentado grupos que se caracterizan por una dinámica muy agresiva, tanto en los patrones de relación existentes, como en la tendencia grupal a rechazar y excluir a determinados niños. La superación de los niveles de agresividad y rechazo es una condición para desarrollar una dinámica grupal que permita el crecimiento personal. La inseguridad, el miedo, la agresividad, la ansiedad y el aislamiento, no solo dificultan el aprendizaje, sino que impiden el desarrollo de la personalidad.

Construcción del conocimiento a través del diálogo

Una de las grandes dificultades que presenta la educación para desarrollar un sujeto independiente y creativo, es su carácter pasivo y descriptivo. Durante muchos años y aun en nuestros días, la forma esencial de organización de la enseñanza ha sido la conferencia del maestro, la expresión por parte del maestro de los contenidos a aprender. Este tipo de expresión es unilateral y coloca al estudiante en una posición totalmente pasiva y subordinada.

Junto a lo anterior, se crea en el maestro y en el alumno un falso concepto de disciplina que guía toda la interacción en el aula; disciplinado es aquel que pasivamente acata este estado de cosas, concepción que lleva a un conformismo educado y aceptado socialmente.

La modificación de las formas de organización de la enseñanza implica un cambio en la ideología educativa dominante, que tendrá repercusiones en todo el sistema educativo.

Construir el conocimiento a través del diálogo, en una atmósfera participativa y cuestionadora, implica comprender la disciplina como la disposición del escolar a participar en la actividad y seguir las reglas de interacción en ella, y no como una limitante para su participación y la espontaneidad en la expresión de emociones y acciones dentro de la realización de la tarea.

La escuela tradicional implica regímenes de organización y distribución del tiempo en las actividades escolares que son muy similares desde el primer grado hasta la universidad, pero no contempla las grandes diferencias psicológicas del escolar, lo que impide planificar las actividades de acuerdo con sus necesidades de desarrollo. La construcción del conocimiento a través del diálogo no significa la ausencia absoluta de momentos expositivos por parte del profesor. El profesor será siempre, en nuestra concepción, la figura central en la organización y desarrollo del proceso educativo, pues sin su experiencia, su motivación y su inclusión en la actividad se corre el riesgo de convertir el aula en un caos anárquico.

Todo nuevo tema de enseñanza tiene que ser presentado, organizado y explicado por el profesor. Esta explicación, sin embargo, puede ser en grupos grandes o pequeños, y debe intentar cumplir los siguientes requisitos:

- 1) Presentar el material a través de distintas alternativas para la comprensión del alumno, siempre que esto sea posible. Esto implicará la formación de una representación amplia y flexible en el escolar de lo que es el conocimiento, estimulando su posición activa de interrogación y búsqueda.
- 2) Tratar de vincular el material a aprender con la experiencia que el alumno tiene. Asociar el objeto de aprendizaje a significados que el escolar posee de su vida cotidiana
- 3) Dejar espacio para que los escolares ejecuten lo aprendido, lo cual deben hacer en pequeños grupos con la participación de todos.
- 4) Mantener contacto con los pequeños grupos de trabajo que están simultáneamente laborando, con vistas a responder y a hacer preguntas.
- 5) Enseñar a construir preguntas sobre el material que es objeto de aprendizaje.
- 6) Estimular el desarrollo de formas individuales de construcción del conocimiento, repartir problemas o alternativas diferentes de una misma cuestión a cada uno de los miembros de los pequeños grupos de trabajo.

Estos diferentes momentos son posibles en todos los niveles de enseñanza, los hemos podido constatar desde la enseñanza de las operaciones de multiplicación y la lectura, hasta en la enseñanza de la Física en estudiantes de décimo grado.

Aprender a través del diálogo no es estar dialogando en todo momento, ni con el profesor, ni con el otro, sino llevar al escolar la vivencia de que tiene un interlocutor estable en un proceso personal, a quien se puede acercar cuando lo necesite. La posibilidad de usar el diálogo en el proceso de aprendizaje, permite que los escolares puedan concentrarse en el proceso del conocimiento, sin inhibiciones, por ello la utilización del diálogo en la enseñanza debe ir acompañada de otras modificaciones del sistema educa-

tivo, que induzcan al escolar pasar la atención, de su persona, al proceso activo de su aprendizaje.

La evaluación como proceso de comunicación

Uno de los elementos que han de ser principalmente modificados es la evaluación. Como indicador del paradigma tradicional *proceso-resultado* y bajo la influencia de la herencia conductista durante tantos años hegemónica en la educación, la evaluación se convirtió en un reforzamiento positivo o negativo ante un resultado; o sea, que tomó una connotación, más como acto, que como proceso. En la interacción del aprendizaje, la evaluación constituye también un proceso comunicativo que acompaña de forma estable el proceso evolutivo de aprendizaje. En dicho proceso el escolar se siente retroalimentado permanentemente durante la construcción de su conocimiento, así como estimulado e informado con precisión para pasar a una nueva etapa en este proceso.

En nuestra opinión, la evaluación ha de convertirse en un proceso individualizado, en el cual el maestro sigue el curso progresivo de la lógica y de las operaciones del alumno en el aprendizaje, de manera que lo retroalimenta para superar sus errores, lo motive por lo logrado y lo oriente hacia el próximo momento de aprendizaje. Vista de este modo, la evaluación cumple las funciones de:

- Retroalimentación y corrección.
- Motivación.
- Profundización de las relaciones con el escolar.
- Organización del proceso de aprendizaje.

Como todo proceso del sistema educativo, estas funciones pueden ir adoptando formas diferentes a lo largo del desarrollo escolar; así por ejemplo, desde nuestro punto de vista, los niños en los primeros grados de escolaridad no deben vivenciar la frustración como resultado del proceso educativo.

El niño, en los tres primeros grados de la primaria, está construyendo su identidad como escolar, proceso estrechamente vinculado con su seguridad emocional y su autoestima, que de no configurarse adecuadamente, perturbarán permanentemente otras esferas de su desarrollo, entre ellas el desarrollo intelectual.

El desarrollo, como veremos, es un proceso integral, donde la separación en esferas parciales constituye el resultado de su comprensión teórica, más que una característica de su devenir real. En este sentido, el proceso evaluativo, tanto escolar como extraescolar, no debe apoyarse en un conjunto de pautas externas generales y estáticas, con relación a las cuales tenga cada niño un valor que lo ubique dentro del grupo. La evaluación ha

de ser un proceso individualizado, interactivo, donde la comunicación maestro-alumno desempeñe el papel de estímulo a sus logros y, simultáneamente, motive su interés por alcanzar nuevos niveles, los que quedarán claramente definidos para él durante el proceso evaluativo.

Enfatizamos el carácter procesal de la evaluación, porque en ella está presente, de forma estable, la interacción maestro-alumno, y constituye una parte orgánica de la definición individual durante la construcción del conocimiento. Por supuesto que este tipo de evaluación, implica simultáneamente para el escolar la construcción del conocimiento sobre el objeto y sobre sí mismo; es decir la comunicación desarrolladora es siempre una vía de crecimiento personal, por tanto, desarrolla la capacidad de autoevaluación y autodeterminación.

Ha de tenerse en cuenta que la fría transmisión o exposición externa y descriptiva de los temas objeto de evaluación solo incita a la pasividad y la dependencia de criterios externos, aspectos que comienzan a vislumbrarse desde el momento mismo en que el escolar tiene que fijar y reproducir contenidos que solo tienen un sentido para él. En cambio, la comunicación como proceso evaluativo enfrenta al escolar con los resultados de su actividad, con las diversas alternativas que elaboró como individuo para llegar a sus criterios actuales, así como con las actitudes y posiciones que ha evidenciado en su trabajo individual.

El proceso de evaluación no puede operar como un dispositivo que actúa sobre el escolar a través del cual se obtiene un resultado, sino como una relación humana que penetra en el proceso de construcción del resultado a través del sujeto. La evaluación, además de ser un proceso objetivo orientado a diagnosticar el estado actual de la persona en el dominio del conocimiento y de estimular nuevos momentos en su construcción, ha de perseguir el desarrollo integral de la persona, y no queda agotado en el momento del conocimiento.

Es conocido que la tradición educativa ha establecido rígidamente premiar el resultado, sin tener en cuenta lo que ha significado para el escolar su obtención. Desde nuestro punto de vista, es obvio premiar escolares durante el proceso evaluativo, pero tratando de estimular los avances reales de cada escolar, independientemente de su ubicación relativa con relación a los otros. La utilización de estas ideas generales en acciones educativas concretas, puede tener formas muy diversas de expresión. Un determinado modelo evaluativo puede ser el siguiente:

- 1) Contacto interpersonal maestro-alumno, el cual tiene como función esencial la demostración de lo logrado y la organización de nuevos pasos a alcanzar. Este contacto puede tener como base el cuaderno de ejercicios del alumno, así como la acumulación de distintos resultados en sus trabajos en clase, y sus participaciones.

- 2) Presentación de un cuadro de estimulación de alumnos destacados en el aula, mediante el cual se estimule logros de distintos tipos en la construcción del conocimiento: independencia, persistencia, creatividad, afán de superación, trabajos extraclase, colectivismo, resultados alcanzados, etc. Este cuadro sustituiría a las notas y sería rotativo en la medida de lo posible. Nada hace más daño al desarrollo de la personalidad del escolar que construir su identidad y autoestima sobre la base de cualesquiera de los extremos del sistema actual de evaluación: ser brillante, inteligente o rezagado. El rezagado tiende a ser identificado por los maestros, los compañeros e incluso hasta por la propia familia, como bruto, incapaz, vago, etcétera.
- 3) Estímulos a logros específicos en diferentes aspectos del proceso de construcción del conocimiento: buena letra, limpieza del trabajo, dominio de la multiplicación, etc. Las actividades que el escolar desarrolle deben contener los señalamientos del maestro, los que deben analizarse gradual y sistemáticamente con los niños. Esto formaría parte del primer aspecto señalado para el desarrollo de este modelo.

Una evaluación de esta naturaleza se convierte en un poderoso auxiliar del desarrollo de la motivación en los escolares, pues la tarea se ubica en un plano interactivo, y esto coadyuva a que no sea percibida por el escolar como algo externo, impositivo; con ello se puede valorar individualizadamente el potencial que el escolar ha desarrollado en la realización de sus actividades, esto contribuye también a estimular el sentido personal, propio, que la tarea tendrá para él.

De esta manera es posible separar el plano cognitivo, en el proceso de construcción del conocimiento, del personal, el clima y las características de la comunicación, y permite al escolar centrarse en las operaciones del conocimiento sin que esto le cree reacciones emocionales inadecuadas hacia sí mismo.

Los nuevos objetivos presumibles de alcanzar, resultantes de la interacción con el maestro, el escolar debe sentirlos como posibles, condición esencial para que pueda personalizarlos. Uno de los serios problemas de la evaluación tradicional es la inseguridad e incertidumbre que crean en el escolar los resultados negativos, sobre los cuales él no tiene, en ocasiones, ni una remota idea de como mejorarlos. En cambio, la comunicación como sistema de evaluación contribuye decisivamente al desarrollo de la capacidad de autoevaluación del estudiante, quien debe ir aprendiendo a evaluar sus resultados y a evaluarse a sí mismo a medida que adquiere el conocimiento. En este sentido debemos destacar los resultados que se han venido alcanzando en las investigaciones de orientación metacognitiva, orientadas a la concientización y perfeccionamiento de las estrategias y procesos implicados en la construcción del conocimiento (J. Barell, 1991; N.A. Branscombe, 1992).

Esta forma de evaluación eliminará la ansiedad ante las situaciones de prueba en la medida que le permite al escolar la concentración en sus tareas concretas, pues al no estar las tareas sujetas a una evaluación inmediata, disminuirá la tensión asociada a la nota. La no utilización de notas en cada trabajo, prueba, seminario, pregunta, o ante cualquier otra forma concreta de evaluación, permitirá también una mayor reflexión en el desempeño de la tarea, así como una acertada orientación en la realización de la tarea en sí misma, más que al resultado.

Todos estos elementos que hemos enumerado facilitan la motivación hacia la construcción del conocimiento, así como la personalización, o sea, la expresión plena de las potencialidades individuales en este proceso; es decir, la construcción personalizada del conocimiento a través de las capacidades y regularidades propias del desarrollo personal del sujeto.

La construcción del conocimiento constituye una expresión del desarrollo integral del sujeto educativo, quien tiende a enajenarse cuando tiene que renunciar a motivaciones y características esenciales de él, para ser aceptado en el proceso de enseñanza. La evaluación como proceso comunicativo rompe con las tendencias a la formación de estereotipos en los escolares, asociados a su capacidad de aprender, tanto hacia sí mismos, como hacia los otros, con lo cual mantiene actuales y flexibles las potencialidades de desarrollo.

Cualquier actitud personal rígida hacia nosotros mismos o hacia los otros, se convierte en barrera personal que dificulta el crecimiento personal y la propia comunicación. Debemos ser capaces de colocarnos con una expectativa positiva ante los demás y ante nosotros mismos. No hay mayor limitante para el despliegue pleno de nuestra subjetividad, que las categorías socialmente utilizadas para ubicarnos de forma absoluta.

El individuo es mucho más que una categoría valorativa, por eso la valoración y evaluación que tiendan a las etiquetas, solo pueden conducir al empobrecimiento personal y a la incapacidad comunicativa. El proceso de evaluación en la escuela forma parte del proceso de valoración social a través del cual se produce el desarrollo de la personalidad. La valoración social ha sido tradicionalmente, al igual que la forma tradicional de evaluación escolar, un proceso externo al sujeto, orientado a hacerle cumplir con determinados comportamientos aceptados socialmente. En la valoración social ha quedado fuera la atención al sentido que un comportamiento tiene para el sujeto, por tanto ha quedado fuera la comunicación como expresión de esta valoración, pues comunicarse implica atender al sentido que tienen las cosas para el otro.

La evaluación escolar en su carácter unilateral y autoritario, tal como la definimos más arriba, es un reflejo de las características de la valoración social en nuestra cultura. Este proceso autoritario y unidireccional de valoración social está orientado a ubicar a las personas en categorías rígidas,

estáticas y despersonalizadas. Este es el caso de categorías sociales valorativas, como neurótico, homosexual, bruto, deficiente mental, débil, etc., las cuales despersonalizan completamente al sujeto a través del atributo que utilizan para clasificarlo, dando lugar a verdaderos estereotipos negativos, donde todas las características individuales pasan a tener valor negativo y hasta despectivo.

La valoración social tradicional es un proceso que estimula los estereotipos en el sistema de relaciones humanas, lo cual se convierte en fuente de discriminación, humillación y rechazo. Es precisamente esta característica de la valoración social, uno de los elementos que está presente en la elevada frecuencia con que aparece el nivel de regulación de normas y valores en los estudios realizados por nosotros. El proceso de valoración social resulta un indicador importante en el desarrollo de la comunicación social y en la calidad de vida de la sociedad.

Durante mucho tiempo, la velada tendencia economicista de marxismo, devenido doctrina oficial en los países del socialismo real, eludió el estudio de los procesos subjetivos ocurrientes en la sociedad, centrandó su atención en los proyectos generales resultantes de la política y en la economía. En ocasiones la hipertrofia de lo político era absoluta, subordinando incluso a la economía.

Desde nuestro punto de vista, la falta de atención a los procesos sociales y al sentido de la vida de los individuos concretos, ha sido uno de los factores que más actuaron sobre la formalización y la paralización progresiva de la iniciativa y el entusiasmo social en dichas sociedades, factor no desestimable en el análisis sobre la crisis de Europa Oriental.

El papel activo de los hombres y de sus distintas formas de grupalidad, se evidencia nítidamente en que los cambios profundos en la economía y el poder político, no necesariamente crean cambios profundos en todos los aspectos de la vida social, ni en el individuo. Un ejemplo de ello lo tenemos en la educación, donde, paradójicamente, las concepciones más revolucionarias y progresistas no caracterizaron la así llamada pedagogía socialista.

La articulación de la educación con el funcionamiento social general, es un tema sumamente amplio y complejo, imposible de abordar dentro del presente libro, más que por su importancia debe ser atendido a nivel de la teoría social.

La comunicación con los padres como aspecto esencial de la comunicación educativa

La comunicación con los padres representa un elemento esencial en la acción educativa de la escuela. Existe la creencia errónea en muchos padres de que la escuela es la responsable de la educación de sus hijos, como también muchos maestros sienten a la familia como responsable del comportamiento del escolar.

La relación escuela-familia no puede reducirse a un vínculo informativo formal o a las actividades de fin de curso. El maestro y el psicólogo escolar deben mantener de forma estable el diálogo con los padres, quienes de una forma u otra son elementos relevantes del sistema de comunicación de los escolares.

Desde que el niño ingresa a la escuela, los padres se forman una representación de sus hijos, de la que se derivan sus expectativas sobre cómo será el niño en la escuela, así como sus aspiraciones como padre. Desde este primer momento es insoslayable el diálogo con estos, tanto como vía de información sobre los escolares, como para orientar representaciones y expectativas deformadas que pueden resultar muy dañinas a los escolares, así como para entablar relaciones con los padres.

Por otro lado, la comunicación temprana, desde el ingreso mismo del niño a la escuela, facilita el acercamiento maestro-padre, lo que contribuye a superar las falsas concepciones o prejuicios de uno hacia el otro, proceso que favorece que ambos se sientan como aliados frente a los objetivos que han de lograr en los niños.

Como en toda comunicación profesional, el maestro no puede indicar al padre fríamente lo que este debe hacer en la casa, pues esta conducta del maestro provoca en los padres la sensación de que el maestro delega su responsabilidad en ellos. El maestro, una vez establecida la relación de comunicación inicial con los padres, procura que estos participen en el proceso educativo, conduciéndolos a través del camino que su hijo va recorriendo en la escuela. Esto permite una retroalimentación permanente de uno hacia otro.

En forma de análisis, y dentro del mismo diálogo creado, el maestro sugiere formas de apoyo que pudieran materializar los padres ante las dificultades fundamentales del niño en el proceso de construcción del conocimiento. En este sentido, los niños necesitan entrenamientos específicos en algunas operaciones que les resultan más difíciles en su aprendizaje, sobre lo cual se puede orientar a los padres, una vez que estos, de forma espontánea, expresen su disposición. Por supuesto, que esta disposición de los padres se va educando en la propia relación con el maestro, en la imagen que van formando de él, así como en el ejemplo de otros padres.

La labor con los padres debe ser individual y colectiva. En el proceso de relación maestro-padre, han de ser formados también grupos de padres, cuyo objetivo no es simplemente informarlos sobre cómo van sus hijos, sino que puedan oírse entre sí acerca de sus experiencias con los hijos y con el maestro, lo cual ayudará y comprometerá a los más rezagados.

En algunas reuniones de padres el maestro y/o el psicólogo escolar, puede atender preguntas específicas de los padres y brindar charlas de orientación sobre temas generales, lo cual contribuye al conocimiento y la motivación de los padres para realizar sus tareas eficientemente. Cuando

los padres nos expresan su disposición en apoyar el desarrollo de determinadas habilidades en sus hijos, es necesario prepararlos para las dificultades que encontrarán, así como para el enfrentamiento con estas; es decir, deben ser orientados técnicamente.

La relación con los padres va adquiriendo características específicas en las distintas etapas del desarrollo personal de los hijos. Así, en la adolescencia, el tema de los valores morales, los conflictos y el desarrollo de las cosmovisiones del joven, pasa a primer plano, sin que se pierda de vista el proceso de construcción del conocimiento.

El adolescente necesita apoyo e interacción para el ordenamiento y proyección de los múltiples y complejos factores que alteran su desarrollo psicológico, proceso que de una forma u otra ha de ser vinculado con la construcción de su conocimiento.

La inducción del diálogo maestro-padres facilita las relaciones padres-hijos, las que en ocasiones se ven motivadas por un alejamiento y un desconocimiento recíproco. El propio seguimiento que conceden los padres al desarrollo de sus hijos a lo largo del camino de estos en su vida escolar, promueve tremendamente el contacto con ellos, ya que el mayor tiempo lo pasan en la escuela. Con frecuencia, en nuestra práctica profesional nos hemos encontrado padres e hijos que se comportan como seres extraños el uno con el otro; es decir, no tienen ni la más remota idea de cómo y por dónde transcurre la vida del otro en ese momento. No es extraño encontrarse relaciones padres-hijos apoyadas en estereotipos recíprocos que impiden el diálogo sano y auténtico, por ello la comunicación con los padres se convierte, entonces, en un elemento esencial para un aprendizaje realmente interactivo, y en un importante factor dinamizador del desarrollo integral de los escolares. La escuela trasciende sus límites cuando es capaz de entrar en las casas con la cooperación y el compromiso de los padres.

Significación de la comunicación individual con el escolar

La comunicación individual del maestro con el niño ha de comportarse como un principio importante del sistema de comunicación educativa, pero a esto se ha dedicado mucha menor atención en la literatura que a las tecnologías de la enseñanza. No obstante la inconducente omisión, por su estrecha relación con el propio desarrollo de la subjetividad, la comunicación con el escolar constituye un sistema donde las distintas partes coadyuvan al funcionamiento de las otras. En este sentido, la comunicación individual provee de sentido psicológico otras formas de comunicación maestro-alumno.

La relación maestro-alumno en un plano individual no debe ser pragmática, ni parcial; no puede estar dirigida por señalamientos concretos del maestro hacia el escolar, ni de análisis de problemas o situaciones concretas del escolar en la escuela; en otras palabras, no puede estar dirigida al reforzamiento de una identidad negativa o conflictiva en el escolar, sino a lograr que este se sienta bien, seguro y deseoso de intercambiar, para lo cual es necesario oírlo, entrar en esferas de interacción que resulten interesantes al escolar y estimularlo. Unido a esto, durante la conversación individual, el maestro ha de explicar al niño dónde están sus desaciertos, y ayudarlo en su corrección, entrenándolo con nuevos procedimientos, a través de materiales que cautiven su interés y atención.

Con frecuencia hemos visto maestros que en su trabajo individual con el niño o al orientar a los padres se basan exclusivamente en lo que se plantea en el libro de texto, material vinculado al niño a lo largo de todo el día y de todo el curso escolar. Es necesario llevar las operaciones que se quieren entrenar a otro contexto que resulte de interés para el niño.

En la conversación individual el niño debe sentir en todo momento afecto, aceptación y respeto, así como la disposición del maestro a apoyarlo, sin que esto se haga explícito de forma directa.

A través de la conversación individual el escolar ha de formarse una representación correcta de sus maestros, de manera que se conviertan estos en verdaderos ideales a seguir por el escolar en las distintas etapas de su desarrollo; sin embargo, hemos constatado en nuestros trabajos, que en raras ocasiones aparecen los maestros como figuras ideales para los escolares, lo cual expresa el alejamiento emocional entre ellos.

La relación maestro-alumno ha de convertirse en uno de los elementos dinámicos esenciales que induzca el interés del escolar por el aprendizaje. Una buena relación con el maestro contribuye a romper estereotipos negativos en la representación de las asignaturas, que muchas veces arrastran los escolares de niveles precedentes. La figura del maestro es, sin dudas, un componente esencial en la configuración del sentido que una asignatura tiene para un escolar concreto, y la construcción y reconstrucción del sentido de las asignaturas constituye un proceso permanente a lo largo de la vida escolar, el cual posee especial significado tanto para la construcción del conocimiento como para el desarrollo de la personalidad.

Como resultado de la herencia autoritaria y unidireccional en la comunicación maestro-alumno, con frecuencia el maestro, al comunicarse con el alumno, pretende dirigir la conversación en torno a un esfuerzo hacia la comprensión del alumno sobre lo justo, lo razonable y lo positivo de sus argumentos, con lo cual el maestro llega a considerarse poseedor de los criterios absolutos de juicio que el alumno debe asimilar, ubicando estos en la misma lógica pasivo-reproductiva en que trasmite los conocimientos. Mejor sería que al comunicarse con el escolar logre el respeto a través del

valor emocional, cosmovisivo e interactivo que la relación adquiere para el escolar, tratando de obtenerlo a través de un espacio comunicativo diferenciado en la relación con cada uno de sus alumnos.

En este sentido el propio maestro debe abstenerse de ejercer su poder en una relación autoritaria, y pasar a un plano más técnico donde transmita al alumno la seguridad, incluso sin el debido entrenamiento para este tipo de relación. Los maestros se capacitan más para exponer contenidos concretos de sus asignaturas que para trabajar las relaciones interpersonales con sus alumnos, campo donde con frecuencia se sienten inseguros por su falta de dominio.

Refiriéndose a apreciaciones de lo que se considera un buen maestro, o a la representación ideal de maestro que expresan los propios maestros, Th. Gordon escribe:

...los buenos maestros deben ser mejores, más comprensivos, más sabios, más perfectos que las personas promedio. Para aquellos que aceptan estos mitos, la enseñanza significa que debe alzarse por encima de la fragilidad humana, exhibir cualidades uniformes de práctica, organización, consistencia, interés y empatía. En una palabra, deben ser virtuosos.

La falacia esencial aquí es básica: estos mitos exigen que los maestros nieguen su humanidad.¹

La comunicación implica el reto de la diferenciación, de la individualización, de crear espacios diferenciados con los alumnos actuando flexiblemente en la expresión de nuestra propia representación. La comunicación se construye entre dos sujetos que encuentran un espacio interactivo común y específico; es imposible llevarla a formas únicas sobre el rol y la función de cada parte en interacción.

En nuestras investigaciones empíricas hemos observado que niños de primer grado, en experiencias sobre el aprendizaje de la lectura son capaces de leer mejor, más concentrados y motivados en una relación personalizada, dentro de la cual se sienten seguros y aceptados. En los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura, hemos observado una tendencia a adivinar las palabras a pesar de que pueden leerlas. Al parecer, la vergüenza que experimentan por leer con dificultad y empleando mayor tiempo, unido a la presión grupal e incluso del maestro en distintas ocasiones, crea esta tendencia como mecanismo defensivo. La naturaleza psicológica de este fenómeno la seguimos investigando.

En la relación individual con estos niños esa conducta se va extinguiendo, en la medida que se conforma un interés por leer delante del maestro, proceso en que pueden estar concentrados por más de hora y

¹Th. Gordon, ob. cit., p. 40.

media niños diagnosticados como hiperactivos. Aun cuando no corresponde al objetivo del presente libro, no ha de pasar inadvertida la cantidad de niños que se les diagnostica hiperactividad por su sola incapacidad, durante el proceso diagnóstico, para concentrar la atención. Al tratar de encasillar al niño en etiquetas-diagnóstico individuales, se olvida el peso del momento interactivo en el comportamiento infantil.

Distintas concepciones sobre el desarrollo psíquico

2

El desarrollo psíquico del hombre es, sin dudas, una de las cuestiones más actuales y complejas de la ciencia psicológica, cuyo tratamiento ha reflejado los problemas más generales que afectan hoy a la psicología, entre ellos: la separación de lo cognitivo y lo afectivo, de lo intrapsíquico y lo intersubjetivo, de lo consciente y lo inconsciente, de lo social y lo biológico, de lo individual y lo social, así como la ausencia de una teoría general sobre la personalidad humana.

Como resultado de lo anterior, el desarrollo psíquico se ha estudiado de forma parcial, esencialmente en la esfera de los procesos cognitivos, así como en formas particulares de la expresión humana como la moral, la sexualidad, la vocación y otras, sin que hasta el presente se pueda contar con una concepción general de la personalidad. Por supuesto que abordar lo relativo al desarrollo desde una perspectiva personalógica presupone haber logrado un cierto avance en la explicitación de unidades psicológicas, susceptibles de análisis en una dimensión genética, lo que nos obliga a pensar en unidades y sistemas susceptibles de cambios cualitativos en su devenir histórico. Consideramos que el desarrollo de la personalidad significa realmente un reto, aun cuando nuestra aspiración actual no vaya más allá de poder explicitar una dimensión del desarrollo con suficiente valor heurístico para convertirse en una dirección estable de investigación en este campo, y con suficiente valor práctico-profesional como para ser incorporada de inmediato en la práctica educativa, sin la aspiración, por supuesto, a dar respuesta a muchos de los intrincados problemas que alteran el desarrollo humano.

Antes de expresar nuestra posición, resultante tanto de la profundización teórica en este campo de trabajo, como de los resultados del momento empírico de su investigación, deseamos referirnos a algunas de las tenden-

cias más representativas sobre el desarrollo en la psicología, así como a los problemas generales que de ellas se derivaron y su significación actual.

El desarrollo psíquico en los trabajos de Jean Piaget

En sus interesantes trabajos sobre el desarrollo de los sistemas operativos de la cognición, Piaget se centra en el análisis de las operaciones y esquemas lógicos que conducen al éxito en la realización de una tarea. Para él y muchos de sus seguidores, lo esencial es explicar los mecanismos lógicos o infralógicos utilizados por el sujeto en la producción de respuestas correctas. Considera factores imprescindibles para explicar el desarrollo, la maduración y la experiencia; sin embargo, en su obra la adquisición de la experiencia está condicionada por la presencia de estructuras psicológicas que den sentido a la información que el sujeto recibe, con lo cual el desarrollo precede al aprendizaje, aspecto que ha sido muy polémico en los trabajos valorativos que comparan las teorías de Piaget y Vigotsky.

Otro factor esencial para comprender el concepto de desarrollo en Piaget es la equilibración. Para Piaget toda influencia ambiental susceptible de ser construida por el sujeto que esté en contradicción con sus creencias o cogniciones actuales, activa mecanismos reguladores para superar dicha contradicción, los cuales aseguran nuevas formas de equilibrio en las estructuras cognitivas del sujeto. Por supuesto, la capacidad del sujeto para desarrollar mecanismos reguladores dependerá del nivel de desarrollo operatorio en que se encuentre.

Sin embargo, Piaget no logra, desde una posición dialéctica, solucionar la contradicción que se establece entre la experiencia y la madurez de estructuras lógicas. De hecho, la primera depende de la existencia de estructuras que la posibilite, pero el rol de la experiencia en la madurez de estructuras lógicas no queda claro; pues para que la experiencia sea asequible, Piaget plantea que requiere de la existencia previa de estructuras capaces de registrarla, teniendo como base la madurez orgánica.

La concepción del desarrollo en Piaget conduce a un reduccionismo psico-lógico, definido por la convicción de que un sujeto procesa o crea información solamente a través de esquemas y estructuras lógicas ya cristalizadas, innatas o aprendidas, que son inherentes a su repertorio. En este sentido, para Piaget el aprendizaje no es fuente del desarrollo, sino que el desarrollo se da como una condición de lo aprendido.

Reconociendo las limitaciones del constructivismo categorial de Piaget, J. Pascual Leone, desde la alternativa de un constructivismo dialéctico, señaló:

Pero como el aprendizaje no puede tener lugar sin la experiencia, a eso sigue que las estructuras operacionales abstractas de suficiente complejidad mental no pueden ser aprendidas (pero nosotros conocemos empíricamente que sí pueden). Ellas no pueden porque, incluso si hay mediatizadores humanos que facilitan el aprendizaje de la tarea, el sujeto debe internalizar sobre su experiencia la estructura en cuestión; pero para internalizar, uno debe conocer, y el conocer, para las teorías reduccionistas psicológicas, requiere la disponibilidad anterior de una estructura operacional isomórfica estructuralmente a la que va a ser internalizada. Esto no es posible si las estructuras a aprender son verdaderamente nuevas en su totalidad o en parte.¹

No pretendemos extendernos, en este epígrafe, en las posiciones de Pascual Leone, las que consideraremos más adelante en sus aportes a una concepción del desarrollo humano; pero tomamos precisamente esta cita para enfatizar el callejón sin salida al que conduce la rigidez del reduccionismo psico-lógico en relación con el aprendizaje de estructuras nuevas, lo cual exige de mecanismos explicativos ausentes en la obra de Piaget. Otra importante cuestión para toda teoría del desarrollo es la referida a los estadios: Piaget nos presenta una proposición descriptiva sobre los estadios, que se sustenta en el propio crecimiento de los procesos lógicos. Los estadios son definidos por Piaget de forma absoluta por el tipo de operaciones lógicas características de las distintas etapas estudiadas por él.

Resulta interesante que si bien epistemológicamente Piaget se plantea que el conocimiento presupone la elaboración por el sujeto de lo inmediato, o sea, una reconstrucción del dato inmediato, que no es lineal a su apariencia empírica en su condición de unidad de conocimiento, sin embargo, en su elaboración sobre los estadios no trasciende lo empíricamente observable en la búsqueda de mecanismos más complejos y esenciales del proceso descrito. El desarrollo lo presenta como un proceso gradual y estándar, donde todos los niños, si las condiciones externas se presentan de forma adecuada, van transitando progresivamente por el dominio de los mismos sistemas de operaciones que caracterizan sus estadios.

Según Piaget, el desarrollo psicológico del niño está unilateralmente dirigido por la adquisición de estructuras lógicas, cuyo progreso, orientado por un equilibrio entre asimilación y acomodación, lleva de forma creciente al desarrollo de la inteligencia. Para él la inteligencia no es más que la resultante del repertorio total de estructuras que el sujeto tiene.

¹ J. Pascual Leone, "Organismic processes for neo-piagetian theories: A dialectical causal account of cognitive development," in *International Journal of Psychology*, p. 538.

En su concepción, la relación de lo cognitivo y lo afectivo, así como la cuestión de lo individual y lo general, no tienen espacio explicativo. El desarrollo es un proceso lineal de adquisiciones que se traduce de forma directa en posibilidades de realización, manteniéndose el vínculo directo entre las unidades del desarrollo y la conducta, lo que expresa un componente objetivista más fuerte que las posiciones epistemológicas generales presentadas por el autor.

El desarrollo psíquico en Henri Wallon

Henri Wallon ha sido un autor relativamente poco conocido en América Latina e incluso entre muchos psicólogos que comparten una orientación dialéctica dentro de la psicología. En la propia psicología soviética Wallon fue un autor poco citado, e incluso diríamos que Piaget fue, en su nivel teórico, más relevante que Wallon, sobre todo para la comprensión objetual de lo psíquico, claramente explícita en la teoría de la actividad de A. N. Leontiev.

Wallon nos muestra su criterio dialéctico y flexible acerca de la relación que existe entre la madurez orgánica y el desarrollo social del niño, a quien considera como una individualidad activa, y no solo como la consecuencia de estructuras de uno u otro tipo que actúan sobre él. En este sentido Wallon expresa: "La constitución biológica del niño en su nacimiento no es la única ley de su destino ulterior. *Sus efectos pueden ser ampliamente transformados por las circunstancias sociales de su existencia* de las que también forman parte su elección personal."¹

Es interesante su consideración acerca del papel activo del individuo en el sistema de sus determinaciones, y este papel activo apunta a la significación de la categoría sujeto en el desarrollo, tema desconocido en las teorías más relevantes del desarrollo psíquico. Wallon tenía una comprensión muy clara de la relación sistémica y dialéctica entre el sujeto psíquico individual y el medio. En este sentido afirma:

...Entre el organismo y el medio existe una continuidad o más exactamente, una unidad. No son dos entidades que deban ser estudiadas separadas y posteriormente ensambladas. No hay ninguna dependencia mecánica de una respecto a la otra. Se manifiestan simultáneamente, en todos los niveles de la evolución, por acciones recíprocas del sujeto y el medio. El entorno más importante para la formación de la personalidad no es el entorno físico, sino el social. De manera alternativa, la

¹ H. Wallon, "La psychologie genetique", en revista *Enfance*, número especial de 1971, p. 288. (Lo subrayado es nuestro.)

personalidad se confunde con él y se disocia. Su evolución no es uniforme, sino hecha de oposiciones e identificaciones, es dialéctica.¹

Wallon nos va conduciendo en un sentido dialéctico, sólidamente explícito, a una concepción del desarrollo que integra, de forma contradictoria, sujeto, personalidad y medio social. Es la única referencia, en la literatura a nuestro alcance, donde se plantea tan claramente esta intención teórica. En Wallon queda claro que, sin negar potencialidades generales basadas en la madurez biológica, lo social no es solo una vía de ejercitación de estas, sino el medio donde realmente se construye la personalidad a través de la actividad del sujeto psicológico, en relación dialéctica de interacción continua con otros sujetos: con los muchos otros que lo rodean.

Para Wallon cada etapa del desarrollo se caracteriza por una actividad dominante; sin embargo, no analiza la actividad en abstracto, fuera del sentido subjetivo de esta en la organización psíquica del niño, ni de los conflictos esenciales que cada nueva situación de desarrollo genera. Wallon comprende los distintos tipos de respuesta que el niño debe expresar (motrices, afectivos y cognitivos) integradas en unidades dialécticas que resultan inseparables.

El desarrollo, en Wallon, representa un proceso irregular y discontinuo, donde tienen lugar complejas reestructuraciones, imposibles de expresarse en una representación homogénea y estándar de este proceso.

Su discípulo y difusor A. Merani sostiene:

...con Wallon (...) el desarrollo del niño ya no aparece como un proceso gradual continuado; es una continuidad, sí, pero de reestructuraciones. No se trata de que en cada edad, o estadio, o período, se constituyen nuevas estructuras mentales por completamiento, por perfeccionamiento de las de edad anterior, sino que cada edad, estadio, período, representa una estructura completamente nueva, distinta de la anterior, aunque sean sus elementos los que intervienen, y también muchas veces opuesta, cuando no inferior en lo que a rendimiento se refiere.²

La concepción de Wallon sobre el desarrollo no identifica a este con momentos progresivos unilateralmente definidos por un tipo de resultado sino que enfatiza la sucesión de momentos nuevos, cualitativamente diferentes, que, en formas específicas de expresión, pueden, como justamente señala Merani, ser opuestos e incluso inferiores en lo que a rendimiento se refiere (por supuesto, identificando rendimiento con un tipo específico de ejecución, como ocurre en la propia concepción de Piaget).

¹ H. Wallon, "L'évolution dialectique de la personnalité", en ob. cit., pp. 43-49.

² A. Merani, *Psicología y pedagogía*, p. 79.

Los estadios del desarrollo tampoco representan una sucesión regular por la que tiene que atravesar cada individuo concreto. El propio Merani, más adelante, señala:

El educador ya no se enfrenta a un proceso lineal de crecimiento o de desarrollo, tanto en el desenvolvimiento intrínseco como en la expresión, sino a un realizarse discontinuo en el que fases y períodos se entrecruzan, dialécticamente se oponen, oposiciones de las que resulta una nueva estructuración (...) Estos cambios no ofrecen, por lo demás, una sucesión ininterrumpida: según condiciones biológicas o del medio, etapas pueden ser saltadas, instaurarse con duración desmesurada o incluso dar lugar a un retroceso para luego, de pronto, inesperadamente, de un salto, llevar al individuo en desarrollo a una nueva etapa sin pasar por otras que se podían prever.¹

En este sentido, el desarrollo no es un proceso definido por combinaciones de determinantes de forma supraindividual y abstracta, sino un proceso que ocurre en un sujeto concreto, de cuya situación específica e ineludible, lo general devendrá de una u otra forma, por uno u otro camino, sin que necesariamente se presente, por su forma, en identidad de fases transitadas. Es, sin duda, la posición de Wallon, sumamente sugerente por su significación teórica, aun cuando no ha encontrado una continuidad que se exprese en el momento empírico, aportando puntos de extensión y crecimiento a la teoría.

Sin duda, la dialéctica se expresa de forma consecuente en el pensamiento de Wallon, y rompe con la comprensión de lo biológico, lo social y lo psicológico, no como unidades diferentes que en sus relaciones externas dan lugar a cambios de desarrollo, sino como factores que encuentran una integración cualitativa en un sujeto psicológico real, agente activo del propio desarrollo, donde las fronteras entre uno u otro factor se tornan imposible de determinar en las unidades funcionales reales del desarrollo.

El desarrollo psíquico en Juan Pascual Leone

Hemos decidido ubicar a Pascual Leone después de Wallon, pues a pesar de haber sido un discípulo de Piaget, su orientación dialéctica claramente explícita en su constructivismo dialéctico representa una posición propia que lo separa, en nuestra opinión, del movimiento neopiagetiano y lo convierte con fuerza en una nueva alternativa para la comprensión del desarrollo psíquico, aun cuando el autor se considera a sí mismo como neopiagetiano.

¹ A. Merani, *La dialéctica en psicología*, pp. 79-80.

Pascual Leone se plantea superar el reduccionismo puro y lógico de la teoría piagetiana e intenta buscar solución a problemas que en los marcos planteados por Piaget no tendrían salida. En este sentido existe un concepto, que en nuestra opinión, representa una vía de integración y explicación a nivel individual de los múltiples factores que afectan el desarrollo humano: el concepto de *capacidad mental* o *capacidad de atención mental*. En la introducción de este concepto, que funciona en un sistema de categorías que iremos explicitando en este epígrafe, Pascual Leone trata de fundamentar la conversión de lo cuantitativo a lo cualitativo en el tránsito de los diferentes períodos del desarrollo, buscando un modelo explicativo que trascendiera la posición descriptiva de Piaget ante el tránsito de los estadios.

Pascual Leone, por otra parte, integra en este concepto la capacidad funcional biológica del sujeto con la flexibilidad necesaria de lo psíquico, la cual permite nuevas adquisiciones ante situaciones sociales cualitativamente diferentes, aspecto poco desarrollado en la teoría de Piaget. Este, como otros neopiagetianos, se dispuso a explicar los mecanismos que participan en problemas que el sujeto soluciona, o sea, problemas que estimulan operaciones relevantes del sujeto, conduciéndolos al éxito en la tarea. Sin embargo, Pascual Leone presta particular atención a las tareas engañosas, aquellas que activan esquemas irrelevantes, o sea, esquemas no adecuados para alcanzar respuestas exitosas, los cuales, en su opinión, pueden interferir u obstaculizar los esquemas relevantes. Con tal concepto, la capacidad de atención mental estimularía esquemas relevantes a partir de un esfuerzo particular del sujeto que le permitiera respuestas positivas. En este sentido, Pascual Leone expresa:

Como los esquemas de Piaget tienen el poder de asimilación (es decir, son activamente autopropulsados) yo razoné que en una situación de conflicto cognitivo (situación engañosa) fuertes esquemas irrelevantes podían venir a dominar e interferir o suprimir los relevantes. Este resultado era inevitable en la teoría a menos que existiera un factor organizmico capaz de activar esquemas relevantes siempre que ellos estuvieran débiles. Esta venía a ser la función de mi capacidad de atención mental.¹

Como vemos, la capacidad no se identifica con los esquemas ni con las realizaciones exitosas que estos determinan, teniendo una función de estimulación (energética) en la activación de esquemas relevantes para entrar en acción. Con ello Pascual Leone se separa del estructuralismo de Piaget en la explicación de la solución de tareas, aun cuando permanece fiel al concepto de esquema que, como veremos, también generaliza a la esfera afectiva.

¹ J. Pascual Leone, ob. cit., p. 533.

El concepto de capacidad mental relaciona la madurez biológica del organismo con la potencialidad psicológica de estimular esquemas ante situaciones sociales nuevas, lo cual integra, de una forma distinta a la de Piaget, lo funcional biológico con lo social en la capacidad de respuesta individual. Para Pascual Leone la aparición de nuevos esquemas es consecuencia de síntesis dinámicas facilitadas por los operadores E, M e I (los que explicitamos más adelante) y son generadas por los factores F y S o P (*schematic overdetermination of Performance*).

Los mecanismos activadores de esquemas relevantes pertenecen por entero al funcionamiento de la capacidad, no teniendo el sujeto un papel bien definido en su producción, lo que deja el problema en un marco estructural-funcional de la mente humana. Según Pascual Leone, el mecanismo atencional mental, a lo que él denomina el *hardware* de su teoría, puede ser explicado sobre la base de cuatro constructos, los cuales "son recursos libres de contenido del cerebro (capacidades) que Luria, el padre de la moderna neuro-psicología, ya había reconocido."¹ Para este autor, las capacidades del mecanismo atencional mental son:

- 1) Capacidad de energía mental causada por un sistema funcional del cerebro que Pascual Leone denomina *operador M*. Es la encargada de activar esquemas relevantes del sujeto.
- 2) La capacidad del sujeto para inhibir o interrumpir la activación de estructuras irrelevantes. A esta capacidad la llamó *factor interruptor u operador I*.
- 3) La capacidad del sujeto de producir como una realización, una integridad individual, un todo integrado, sobre la base de que estructuras diversas pueden codeterminar la realización en cuestión. A este factor el autor le llamó *factor de campo, operador F*.
- 4) Como cierto factor configurador de la capacidad de atención mental está el E, que es el repertorio de esquemas ejecutivos del sujeto que serían las estructuras de planeamiento y control del sujeto que monitorean el uso de las capacidades cognitivas M, I o F. Este mecanismo mental atencional está constituido por la relación y el trabajo conjunto entre los cuatro mecanismos propuestos.

El propósito explicativo y causal de su concepción, Pascual Leone lo explicita claramente. En este sentido señala:

Por esta razón yo me pongo como meta central crear una teoría causal que explique procesal-analíticamente la ejecución del niño piagetiano. Central para esta teoría es la idea de una capacidad mental de crecimiento y desarrollo que condiciona el procesamiento complejo que un sujeto puede realizar y determina la transición de un estadio al siguiente.²

¹ J. Pascual Leone, ob. cit., p. 551.

² *Ibidem*, p. 535.

Pascual Leone se propone buscar categorías explicativas del proceso al interior de su decursar, en su esencia, actitud claramente dialéctica, combinando dentro de un marco explicativo único la multiplicidad de factores que actúan en el desarrollo. En este sentido, el valor heurístico de la categoría capacidad mental va más allá de su configuración en la definición que expresa Pascual Leone.

Resulta indiscutible que una teoría del desarrollo necesita disponer de categorías que dialécticamente expresen potencialidad y límite. Ninguna fuerza del desarrollo es ilimitada, ni pertenece de forma absoluta a una sola de las esferas que en este proceso participan.

La propia categoría desarrollada por L. S. Vigotsky, sobre zona de desarrollo próximo, es contentiva de muchas implicaciones para la consideración del espacio interactivo en el proceso de desarrollo; sin embargo, en la teoría de Vigotsky no aparecen elementos explicativos que, desde la subjetividad, desde el individuo, tengan una significación en la definición de las potencialidades de ese desarrollo y permitan, por tanto, establecer los límites del propio espacio social en este proceso.

Es quizás, Pascual Leone, el autor que ha manejado de una forma más consecuente la dialéctica en el análisis del desarrollo, aun cuando desde nuestro punto de vista, mantiene una fuerte influencia de Piaget en el énfasis en los esquemas y las estructuras como unidades esenciales para comprender lo psíquico en todas sus formas de expresión, lo que en ocasiones, a pesar del concepto de capacidad más arriba analizado, lo conduce a un determinismo del cual el sujeto deviene simple vía o agente, no quedando claro su rol en el proceso de desarrollo.

Pascual Leone, consecuentemente con su posición dialéctica, busca también la integración de lo cognitivo y lo afectivo, ubicando la expresión de ambos en síntesis más complejas reguladas por el ego, que, aun cuando no lo explicita, lo conduce al nivel de lo personal, el cual no aparece fuera del desarrollo general, sino como uno de sus momentos esenciales.

En su concepción sobre el funcionamiento psicológico, Pascual Leone nos presenta dos niveles: el de la capacidad de atención mental, que contiene los operadores M de activación energética e I, interruptores para actuar sobre los esquemas no relevantes estimulando los relevantes, proceso al que nos hemos referido más arriba, y los procesos interactivos de situaciones específicas a los cuales llama esquemas.

Los esquemas que Pascual Leone nos muestra son de tres tipos: cognitivos, afectivos y personales. Él distingue tres tipos de esquemas cognitivos:

- 1) Ejecutivos, los cuales formulan planes para tareas y trabajos de todo tipo, o sirven al control y administran los recursos orgánicos en el contexto de las tareas.

- 2) Esquemas de acción: "Acción es utilizada en su sentido más amplio (como Piaget la utiliza), subsumiendo tanto la representación figurativa y los procedimientos operativos",¹ los cuales son monitoreados por los esquemas ejecutivos.
- 3) Operaciones mentales que son estructuras que coordinan los esquemas ejecutivos y de acción.

Los esquemas afectivos reciben un tratamiento muy similar a los cognitivos en su funcionamiento. Los efectos de estos esquemas son de dos tipos: reacciones psicológicas de respuesta al miedo, la ansiedad, etc., y reacciones conativo motivacionales (escape del miedo, ataque ante la agresión, etc.). Los efectos conativos de los esquemas afectivos sirven para generar metas afectivas que aumentan la activación de sus esquemas ejecutivos apropiados. Según este autor, en el nivel de relación entre lo cognitivo y lo afectivo, que es esencialmente estructural, intervienen los esquemas personales: ego esquemas y esquemas *shadow*. "Si la coordinación de las metas afectivas con los esquemas ejecutivos es consciente o preconsciente, las estructuras lógicas que hacen la coordinación son llamadas ego esquemas. Yo llamo a todos los esquemas personales inconscientes *shadow* esquemas."²

Explícitamente Pascual Leone se interesa por la integración de lo cognitivo, lo afectivo y lo personal en su marco teórico, pero el tipo de unidades que utiliza, los esquemas, refleja mucho más una organización lógica implicada en mecanismos estructurales automáticos de regulación y autorregulación que una organización compleja que, aun con niveles funcionales de integración, esté formada por unidades psicológicas diferentes.

A pesar de ello –según Pascual Leone– los mecanismos de síntesis dinámica (F y S o P) pueden transformar una colección discreta de esquemas de indudable forma *lógica* desde la perspectiva del observador, en una configuración cualitativa única; sin embargo, este aspecto ha sido menos desarrollado por el mencionado autor.

Consideramos que uno de los aspectos verdaderamente complejos que se presentan hoy ante los teóricos del desarrollo es la definición de cómo se produce este en la esfera afectiva y personal en las cuales –creemos– actúan unidades psicológicas diferentes a las que caracterizan la cognición humana.

Otras cuestiones generales sobre las cuales nos obliga a pensar Pascual Leone, son las de los tránsitos cuantitativos a cualitativos durante el desarrollo, así como el problema más general del determinismo del desarrollo. En el primero de estos aspectos, en lo que al desarrollo de la personalidad

¹ J. Pascual Leone, *Growing into human maturity: Toward a metasubjective theory of Adulthood stages*, p. 128.

² *Ibidem*, p. 122.

se refiere, nos identificamos con Wallon en que el desarrollo es un proceso irregular, discontinuo y diferenciado, donde es preciso buscar el tipo de tránsito cuantitativo que lleva al cualitativo de una forma diferenciada.

No obstante, las características que nos presenta Pascual Leone en los estadios dialéctico y trascendental, nos evidencian la estrecha unión del desarrollo cognitivo y personalológico, presupuesto implícito en su planteamiento al que debemos atender; sin embargo, nos parece que el autor explicita más esta unión desde lo cognitivo a lo personalológico, cuando en realidad presenta formas muy diversas de expresión.

La otra cuestión que resulta clave para toda concepción del desarrollo, es la relativa al determinismo de tan complejo proceso. En Pascual Leone la analogía que nos presenta en su modelo de funcionamiento psíquico con la computadora (*software* y *hardware*), nos permite conocer mecanismos del *hardware* implícitos en el crecimiento, desarrollo y modificación del *software*, de indudable valor en la comprensión de este proceso, en tanto el *hardware* expresa la potencialidad de crecimiento del sistema en la que está presente la madurez psicológica. Sin embargo, en esta compleja relación de sistemas internos, -esenciales en la concepción de Pascual Leone-, el sujeto o sus funciones siempre aparecen como producidos, no como productores, no como elementos fundamentales y a la vez diferenciadores del propio proceso de desarrollo. El sujeto como categoría implica la comprensión dialéctica de la relación entre lo general y lo individual, así como entre consciente e inconsciente en el proceso de desarrollo. Es precisamente la categoría sujeto la que dificulta compartir la idea de que el desarrollo es un proceso regular, siendo las diferencias a nivel individual solo de forma y no de contenido, no de procesos diferenciadores que pudieran tener lugar en el sujeto.

Finalmente, también vinculado al determinismo, no queda claro el papel activo de lo social como momento de producción, de definiciones en las capacidades internas, como vía de expresión de estas en la activación de esquemas. En este aspecto Pascual Leone nos lleva mucho más lejos que Piaget, en tanto esquemas nuevos aparecen ante situaciones no aprendidas; sin embargo, es explícito solo en el mecanismo interno de lo ocurrido, y no aclara, en ningún momento del desarrollo, cómo lo social interviene en la producción de lo interno.

Resumiendo, Pascual Leone se revela como autor teórico, complejo y muy completo, que nos abre interrogantes, dudas y discrepancias, pero a través de las cuales sentimos que nos presenta simultánea y dialécticamente muchos de los elementos esenciales del proceso de desarrollo, y nos sugiere problemas que no podemos ubicar aun a través de respuestas diferentes.

El desarrollo psíquico en los trabajos de L. S. Vigotsky

L. S. Vigotsky sostiene un conjunto de ideas que, de hecho, tienen un valor para el análisis del desarrollo psíquico; sin embargo, no ofrece una construcción teórica que integre los diversos problemas que una teoría del desarrollo exige.

Aun cuando Vigotsky intenta explícitamente desarrollar la psicología sobre una base marxista, realmente no expone una concepción dialéctica del desarrollo que permita integrar de manera diferenciada, en distintos momentos de síntesis, la multiplicidad de factores que participan en el desarrollo. Su gran mérito fue presentar, de forma coherente, la significación de lo social y lo cultural en la formación de lo psíquico, fundamentalmente en la formación de los procesos psíquicos superiores, estadio esencial para diferenciar el psiquismo humano y animal.

El proceso de desarrollo, en sentido general, lo concibe como proceso de desarrollo y aparición de las funciones psíquicas superiores, con lo cual aparece una lógica cultural del desarrollo humano que deja atrás a las funciones psicológicas elementales.

Según J. Wertsh, "Vigotsky suponía que las fuerzas naturales dejan de tener un papel activo en el cambio ontogenético tras un período inicial donde, a partir de entonces, las fuerzas culturales toman el papel primordial".¹

El papel primordial de lo social en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, Vigotsky lo desarrolla básicamente a través del proceso de interiorización y la zona de desarrollo próximo, que es precisamente el espacio interactivo que expresa una particular sensibilidad para nuevas adquisiciones en el desarrollo. Vigotsky, en su concepción de las funciones psíquicas superiores, obvia por completo lo relativo a las capacidades humanas: no confronta la cuestión biológica con la social, obvia lo biológico; ni tampoco diferencia lo general de lo individual en el desarrollo.

La internalización como proceso de desarrollo no está afectada por ningún otro factor que las operaciones del sujeto en un plano intersubjetivo. En relación con este proceso afirma:

Es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que ahora es para uno mismo. Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social.²

¹ J.V. Wertsh, *Vigotsky y la formación social de la mente*, p. 61.

² L.S. Vigotsky, *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, p. 162.

Llamamos internalización (...) a la reconstrucción interna de una operación externa.¹

Si bien este concepto tuvo un papel esencial en la consideración del aspecto activo de lo social en el desarrollo psicológico, oponiéndose a la representación del desarrollo como conjunto de actividades orgánicamente predeterminadas en el niño, sin embargo; su énfasis en los conceptos de herramienta y signo, donde operaciones externas van gradualmente transitando hacia signos internos, simplifica, en nuestro criterio, el proceso real de configuración de la subjetividad, llegando a expresarse una analogía entre lo objetivo y lo subjetivo en muchos de sus seguidores, analogía que está latente en el propio trabajo de Vigotsky.

Aun cuando autores como Wertsch defienden la idea de que en Vigotsky la internalización no representa la copia de procesos externos interpsicológicos, lo cierto es que Vigotsky se ocupó más de la diferenciación de funciones entre el signo y la herramienta, que de las diferencias de estructura. En este sentido Vigotsky expresa: "...bajo ninguna circunstancia, pueden considerarse (se refiere a la herramienta y al signo) isomórficos respecto de las funciones que realizan..."²

Realmente en este tema Vigotsky fue algo contradictorio y poco preciso: no logró un buen nivel de acabado de sus ideas sobre esta cuestión, pues su propia lógica en ocasiones le impidió explicitar la identidad absoluta entre los dos planos de la actividad. Pero muchos de sus colaboradores más cercanos explicitaron la unidad de estructura entre lo interno y lo externo. Al respecto, A. N. Leontiev opina: "Estas transiciones son posibles (se refiere a las transiciones de la actividad externa a la interna y viceversa) porque la actividad exterior y la interna tienen una misma estructura común." Más adelante señala: "Por consiguiente la actividad que es interna por su forma y que deriva de la actividad práctica externa, no difiere de esta ni se superpone a ella, sino que conserva un nexo de principio y además bilateral con ella."³

Como vemos, la comprensión de lo psíquico en términos de actividad, momento posterior al de la relación entre herramienta y signo planteado por Vigotsky e inspirado en él propiamente, de hecho no diferencia los planos interno y externo en su esencialidad.

Un análisis crítico de N.A. Menchinskaya sobre la posición de Galperin, expresa:

En el XVIII Congreso Internacional de Psicología, Galperin expresó: "Toda la psique del hombre se forma desde fuera y toda su estructura está sujeta a la estimulación."

¹ L. S. Vigotsky, *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, p. 162.

² *Ibidem*, p. 91.

³ A.N. Leontiev, *Actividad, conciencia, personalidad*, pp. 80-81.

Esta tesis, dirigida contra las tendencias biologicistas en el desarrollo de lo psíquico, no fortalece sino debilita nuestras posiciones en la lucha contra el biologicismo, pues en ella se expresan posiciones "desmesuradamente sociólogos", las que resultan fácilmente vulnerables a la crítica.¹

La hipertrofia del aspecto social en la lucha por su reivindicación no permitió a Vigotsky ni a sus continuadores una representación dialéctica del desarrollo que posibilitara su estudio en la complejidad real de este proceso. La propia especificidad de los procesos subjetivos, en su diferenciación necesaria de las influencias sociales, fue omitida por estos autores, por tanto, no se aprecia la especificidad del sujeto en el desarrollo humano. La internalización o interiorización debe ser ubicada en sus límites reales dentro de un sujeto psicológico concreto, quien en su desarrollo, no solo internaliza sino que produce nuevos elementos a través de la actualización de sus potencialidades.

El proceso de interiorización, a pesar de las debilidades señaladas, complementa de forma importante otras categorías presentadas por Vigotsky, cuyo conjunto abre una nueva forma de representación de lo psíquico, lo cual constituye, quizás, su mayor logro teórico.

Una de las categorías más importantes que nos permiten articular internalización con desarrollo, es la llamada zona de desarrollo próximo, la cual estuvo dirigida a crear una representación más dinámica y social de las capacidades intelectuales de los niños, quienes se evaluaban a través de un test que solo reflejaba el momento actual de su expresión.

Desde nuestro punto de vista, lo interactivo tiene en Vigotsky un valor más instrumental que relacional, en tanto aparece como vía de traducción de lo externo en lo interno, más que como contacto afectivo, creativo, en una relación humana, definida esencialmente por su intencionalidad comunicativa. De hecho, el espacio interactivo propuesto por Vigotsky con esta categoría permite ir más allá del límite fijado por su propia intención.

Vigotsky definió la zona de desarrollo próximo como sigue: "...es la diferencia entre el nivel de desarrollo real actual y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas con la guía o colaboración de adultos o compañeros más capaces."² Aquí logra integrar lo externo y lo interno en un mismo concepto, elemento que en nuestra opinión es esencial, al menos para algunas categorías centrales que deben caracterizar el desarrollo humano. La integración lograda por Vigotsky no se produce en una categoría de la subjetividad sino del espacio interac-

¹ N.A. Menchinskaya, "Liberarse de la influencia del operacionalismo: tarea esencial" en *El problema de la actividad en la psicología soviética*, I parte, pp. 48-49.

² L.S. Vigotsky, *ob. cit.*, p. 86.

tivo, pero, como expresamos más arriba, espacio más instrumental que relacional en la representación de Vigotsky.

Esto Vigotsky no lo expresa, ni tampoco lo hemos podido encontrar en sus seguidores, sobre todo en Occidente, donde el concepto de zona de desarrollo próximo ha encontrado una continuidad más congruente y elaborada, pero la significación afectiva que tiene el espacio interactivo del adulto con el niño en el proceso de colaboración o guía de este, es esencial para que la zona de desarrollo próximo funcione. Sin esa calidad, la guía en un sentido estrictamente cognitivo no operaría. Sin embargo, la dimensión afectiva está ausente en el análisis de la categoría.

La categoría de zona de desarrollo próximo tiene interesantes consecuencias en el análisis de la relación entre desarrollo e instrucción. Vigotsky, el desarrollo -sin agotarse en el aprendizaje- lo sigue a través de las zonas de desarrollo próximo, donde permanentemente el educador estimula la actualización de las potencialidades del niño. Sobre ello afirma:

La institución solamente es positiva cuando va más allá del desarrollo. Entonces, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de funciones que, situadas en la zona de desarrollo próximo, se encuentran en proceso de maduración. De esta manera es como la instrucción desempeña un papel de considerable importancia en el desarrollo.¹

Sin duda, una instrucción orientada a estimular de forma diferenciada las potencialidades del niño, operando con sus zonas de desarrollo próximo, no es algo que puede ser reducido a un simple objetivo de la relación maestro-alumno, imponiendo cambios sustanciales a toda la institución escolar. Para que la zona de desarrollo próximo sea una herramienta real de la práctica educativa debe producirse una modificación de importancia en la calidad del espacio comunicativo de la institución escolar.

La categoría que analizamos, aun cuando resulta útil por estar orientada de forma dinámica a las potencialidades del niño y, de hecho, considera estas en estrecha relación a la interacción del niño con los otros, es difícil de diagnosticar por varios sentidos: en primer lugar, por el mismo hecho que ya hemos señalado más arriba, de que la guía del adulto tendrá uno u otro sentido emocional para el niño, en dependencia de la calidad histórica del espacio comunicativo adulto-niño.

El apoyo adulto a la ejecución del niño no puede analizarse de "forma objetiva" fuera del sentido emocional que tiene para el niño. A muchos niños con dificultades en el aprendizaje, la relación con el maestro les produce ansiedad e inseguridad, elementos muy relacionados con sus bajos

¹ L.S. Vigotsky, "El problema de la periodización por edades del desarrollo infantil," en *Obras completas*, Tomo 7, p. 222.

resultados. Este factor no es fácil de controlar, ni de evaluar en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

En segundo lugar, al no conocer las capacidades ni los procesos esenciales de la ejecución que se evalúan, no disponemos de criterios explicativos más generales sobre los que puedan descansar las diferencias observadas sobre el rendimiento de los niños en sus zonas de desarrollo próximo. En este sentido el concepto con relación al proceso que pretende evaluar, resulta descriptivo y es externo a su naturaleza esencial.

De una u otra manera, los investigadores más activos sobre este tema han venido trabajando en la búsqueda de indicadores que aumenten la capacidad explicativa de la zona de desarrollo próximo. En este sentido, J. Wertsh señala:

Griffin y Cole afirman que para poder entender la interacción dentro de la zona de desarrollo próximo, debemos identificar las "actividades guías" que caracterizan las distintas fases de la ontogénesis.(...) Los tipos de actividad guía a los que se refieren son el juego, el aprendizaje formal y el trabajo. A medida que los niños se ven implicados en estos y otros contextos definidos institucionalmente, la naturaleza de la interacción y las zonas de desarrollo próximo en las que participen se irán viendo modificadas.¹

Desde nuestro punto de vista, es necesario vincular el concepto a una idea más holística de la subjetividad, irreductible a las funciones cognitivas, así como desarrollar la categoría comunicación más allá de los límites en que se ha trabajado dentro del marco histórico-cultural y en la teoría de la actividad. En relación con el desarrollo, Vigotsky ofrece un juicio más generalizado para su comprensión, y categorías específicas como las examinadas en el presente epígrafe, que dan un sentido social a este proceso, -inexistente con anterioridad en psicología-, aun cuando no podamos hablar de una teoría del desarrollo en Vigotsky.

Continuación de las ideas de Vigotsky con relación al desarrollo humano.

El tema del desarrollo psíquico en el ámbito de la teoría de la actividad, fue elaborado, sobre la base del concepto *actividad fundamental*, por A. N. Leontiev, y retomado posteriormente por D. B. Elkonin.

La unidad central utilizada por este último para caracterizar el proceso de desarrollo, fue la de actividad fundamental, considerada, en cada

¹ J.V. Wertsh, ob. cit., p. 91.

período de desarrollo, responsable de las adquisiciones psicológicas esenciales logradas por el niño. En este sentido Elkonin consideró dos tipos de actividades fundamentales que se alternan en los distintos períodos del desarrollo: las de relación o comunicación y las de operaciones objetales.

En los períodos de predominio de las actividades de relación, las adquisiciones principales del desarrollo eran de tipo afectivo-motivacional, mientras que ante el predominio de actividades con objetos, las adquisiciones esenciales eran de la esfera sensorio-motriz y cognitivo-intelectual (Elkonin, 1978). Dentro de la psicología soviética, en la década de los 70, aparecieron posiciones críticas con relación al desmedido énfasis de la categoría actividad en el análisis del desarrollo (V. E. Chudnovsky, 1971; N. A. Menchinskaya, 1977; N. I. Nepomonichaya, 1977). V. E. Chudnovsky señala al respecto:

Sin embargo, no solo la actividad fundamental, sino todo el modo de vida del preescolar, su comunicación cotidiana con sus compañeros y adultos, su actividad en la realización de las reglas de conducta y de los momentos decisivos que enfrenta, conducen gradualmente hacia transformaciones radicales de su esfera motivacional.(...) No es la actividad por sí misma ni la interacción de los tipos de actividad, sino los cambios en la esfera motivacional del niño, que ocurren en la marcha de la actividad, los que condicionan el paso a un nuevo nivel del desarrollo psíquico.

Chudnovsky señala algo que en nuestra opinión resulta esencial en el análisis crítico de la teoría de la actividad: el análisis psicológico no puede quedarse en el plano de la actividad y sus operaciones, sino dirigirse a las operaciones y mecanismos internos, subjetivos, los cuales están en la base de las diferentes formas de actividad que, de alguna manera, cambian y se desarrollan a través de esta. Ello requiere un espacio teórico que trascienda el nivel empírico-descriptivo de muchos trabajos en esta dirección, más centrados en el registro de distintos momentos de la actividad que en los procesos específicamente psicológicos sobre cuya base esta se expresa. Este punto débil de la teoría de la actividad ha sido criticado también con mucha precisión por V. N. Puschkin, quien subraya:

De forma muy generalizada se manifiesta el punto de vista, de que todo contenido, por ejemplo, la actividad pensante, se agota en aquellos componentes matemáticos, físicos u otros tipos de operaciones en los cuales esta actividad encuentra su expresión resultante. De acuerdo

con este punto de vista, la base de la actividad intelectual, su componente esencial es el motor, el movimiento de los músculos de las manos, de los músculos oculares, etc. Este punto de vista es comprensible: abre amplias posibilidades para un estudio objetivo del pensamiento, del registro de momentos sensibles participantes del mismo. Pero ante esto no se debe olvidar, que estos momentos más sensibles (operaciones y componentes motores) son solo la manifestación externa del pensamiento. Su registro es necesario, pero no en sí mismo, sino solo como parte componente del sistema de métodos de investigación, la cual posibilita la penetración en la estructura interna, encubierta del proceso.¹

Aquí Pushkin se diferencia de forma explícita de otros investigadores seguidores de la línea de la actividad, quienes se mantienen en el momento descriptivo de diferentes operaciones o momentos de la actividad, como objetivo final ante el estudio de sus formas concretas. En esta última cita señala sus marcadas diferencias con respecto a V. P. Zinchenko, conocido seguidor de la teoría de la actividad en lo relativo al estudio de los mecanismos del pensamiento creativo. Las citas anteriores de Pushkin y Chudnovsky, apuntan a una cuestión particular que afectó la comprensión del desarrollo en los representantes más destacados de la teoría de la actividad, que fue el hecho de confundir la actividad con los procesos esenciales ocurrientes en el plano subjetivo, interno, capaces de explicar el desarrollo humano.

El concepto de actividad fundamental se siguió debilitando en la década de los 80, a la vez que aparecieron diferentes análisis críticos de alguna consideración. En un trabajo de esa época me detuve a examinar la actividad y la comunicación como sistemas, dentro de los cuales el niño se integra a lo largo de todo el proceso de desarrollo; en relación con ello expresé:

En el desarrollo de la personalidad el niño no puede ser analizado de forma fragmentada, en determinadas unidades sujeto-actividad objetiva. Cada etapa del desarrollo debe ser concebida como una relación sujeto-sistema de actividades concretas-sistema de comunicación, pues solo esta relación representa el universo real dentro del cual se produce el proceso de desarrollo de la personalidad.²

En este trabajo, aparece la categoría sujeto en uno de sus momentos: el de sus sistemas de relaciones en el universo donde se desarrolla; y se

¹ V. N. Puschkin, "La actividad como objeto de la psicología", en *El problema de la actividad en la psicología soviética*, I parte, p. 55.

² F. González, *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*, p. 45.

emplea con toda intención el vocablo sistema, por una parte, para designar las relaciones necesarias que existen entre sus distintas formas concretas, tanto de actividad como de comunicación, y por otra, para designar la relación en el tiempo de dichas formas concretas. Es decir, que la relación con los padres, aun cuando en el momento actual del sistema de comunicación del sujeto no sea en apariencia esencial, sigue teniendo un sentido subjetivo en la personalidad como parte inseparable de la configuración subjetiva actual de las diferentes relaciones que el sujeto expresa.

La relación sujeto-actividad-comunicación, tiene un sentido histórico que existe solamente en el devenir de la subjetividad, y no en los momentos puntuales que estas relaciones asumen en un plano externo en cada una de las etapas del desarrollo. Por tanto, la búsqueda de las explicaciones deben orientarse a las configuraciones que se desarrollan en la subjetividad, sus leyes y mecanismos, única forma de superar las orientaciones descriptivas que correlacionan tipos de comportamiento con tipos de actividad.

En este mismo sentido de búsqueda de explicaciones más integrales, aun cuando se queda en el plano de la actividad como categoría única, A. V. Petrovsky expresa:

En calidad de actividad fundamental personalizada en cada período de edad, es necesario formular una actividad compleja de distintos niveles o, más exactamente, un sistema dinámico de actividades, cada una de las cuales resuelve su tarea específica, la cual responde a las expectativas sociales, no existiendo fundamento para dividir este sistema en componentes rectores y acompañantes.¹

En síntesis, los intentos de explicar el desarrollo desde la teoría de la actividad, cuya expresión más organizada fue la concepción sobre la periodización brindada por D. B. Elkonin, tienen en nuestra opinión las siguientes limitaciones:

- 1) Carácter estrecho, externo, objetivista y fragmentario de la categoría tomada como unidad del proceso de desarrollo: la actividad fundamental, sobre la cual nos hemos referido ampliamente más arriba.
- 2) La no consideración de la comunicación en su especificidad relacional y, por tanto, en su importancia para el desarrollo afectivo. La comunicación se considera actividad en su carácter objetual, donde se pierde la especificidad y riqueza de la relación sujeto-sujeto en todos sus matices históricos, culturales y emocionales. Esta orientación hacia la comunicación queda clara en distintos autores que tratan de estudiarla en el ámbito de la actividad. Así, M. I. Lizina apunta:

¹ A. Petrovsky, "El desarrollo de la personalidad y el problema de la actividad fundamental," en *Cuestiones de Psicología*, No. 1, p. 20.

La comunicación como cualquier actividad es objetual. El objeto de la actividad de comunicación es otra persona, la contrapartida de su actividad conjunta.

Como objeto concreto de la actividad de comunicación sirven precisamente aquellas propiedades y cualidades del compañero que se expresan durante la interacción. Reflejándose en la conciencia del niño, ellas forman la imagen de otra persona y se convierten después en el producto de la comunicación.¹

Como puede verse, se trata de ajustar de forma mecánica la comunicación a la categoría de actividad definida por Leontiev, lo que conduce, como también queda claro en la cita, a hipertrofiar el resultado en términos de reflejo, con lo cual las partes afectiva y activa del sujeto en la configuración de la imagen del otro resultan totalmente subvaloradas. Críticas similares se realizaron por N. A. Menchinskaya y por Boris Lomov a los trabajos de N. Talizina y A. N. Leontiev, respectivamente. Fue precisamente B. F. Lomov una figura central en la reivindicación del proceso de comunicación como esfera específica de la construcción teórica y la investigación en la ciencia psicológica.

- 3) En el plano del desarrollo, la separación concebida por D. B. Elkonin, en etapas, donde predominan la actividad con objetos y la relación íntimo-personal; esto contribuye a mantener una separación entre las esferas cognitiva y afectiva a lo largo del desarrollo, y aleja la comprensión del desarrollo de la personalidad.

Para Elkonin, las etapas donde predominan actividades de relación expresan las adquisiciones esenciales del sujeto en el plano afectivo, motivacional, mientras las etapas en que predominan actividades objetuales de distinto tipo, se caracterizan porque las adquisiciones esenciales pertenecen al plano sensorial-motriz y cognitivo. En este sentido, al caracterizar, en niños, la etapa de manipulación con objetos, Elkonin expresa:

Claro está que el dominio de estas acciones es imposible sin la participación de los adultos, quienes son los encargados de mostrárselas a los niños y de realizarlas conjuntamente con ellos. El adulto aparece, aunque con un papel principal, solamente como un elemento de la situación de acción con los objetos. La comunicación directo-emocional con él es relegada a un segundo plano y en el primero aparece la colaboración fonética. El niño está ocupado con un objeto y actúa con este.²

¹ M. I. Lizina, "La comunicación con los adultos en niños de los primeros 7 años de vida", en *Problemas de la psicología general, pedagógica y de las edades*, p. 237.

² D. B. Elkonin, "Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil", en *Cuestiones de Psicología*, No. 4, p. 150.

La representación sobre el predominio de una u otra actividad como fundamental, impide al autor ver la autonomía relativa de la actividad con objetos y la comunicación, así como su integración necesaria a lo largo del desarrollo, integración que está en la base de las configuraciones cognitivo-afectivas que caracterizan el desarrollo de la personalidad. Cabe preguntarse ¿cómo es posible que la comunicación directo-emocional pase a un segundo plano, si ella es parte inseparable de la aproximación del niño hacia el objeto en la situación culturalizada en que esta se produce socialmente? La respuesta a esta pregunta puede sustentarse únicamente en la prioridad que dicho autor confiere al plano externo de la actividad, sobre el sentido subjetivo de esta para el sujeto.

La comunicación aparece una vez más -dentro de esta concepción- simplemente en una función instrumental de apoyo a adquisiciones cognitivas, perdiéndose de vista que su sentido esencial, incluso en el propio proceso de desarrollo cognitivo, está en su valor relacional como proceso en que se implica el sujeto en desarrollo, enriqueciendo sus potencialidades afectivas y personalógicas, elemento primordial para el crecimiento cognitivo-intelectual sano.

- 4) El exagerado énfasis en el momento actual del sujeto, implicado en un tipo concreto de actividad fundamental, en cuya resultante en términos de adquisiciones, no se aclara la significación que tiene la configuración subjetiva de este sujeto, que es expresión de toda su historia anterior. L. I. Bozhovich, discípula de Vigotsky, cuyas reflexiones sobre el desarrollo presentaremos a continuación, enfatiza el concepto *situación social del desarrollo*, introducido por Vigotsky, según el cual las influencias del medio varían en dependencia de las propiedades psicológicas del niño formadas anteriormente, a través de las cuales se refractan.¹ Lo cierto es que en la concepción teórica apoyada en el concepto de actividad fundamental, lo subjetivo interno, en su autonomía relativa y su historicidad, no es incorporado al análisis teórico de los estadios presentados por D. B. Elkonin.
- 5) No queda claro, en la posición presentada por D. B. Elkonin, la relación entre lo general y lo individual en el desarrollo. Lo individual no aparece explicitado, al perderse la diferenciación, conforme al sentido subjetivo de la actividad externa para sujetos diferentes; la categoría sujeto tampoco desempeña un papel en su concepción teórica. En sentido general, el concepto actividad fundamental simplifica la representación del desarrollo humano, tanto en la multiplicidad simultánea de determinantes que se integran en el modo de vida del sujeto como en la propia configuración subjetiva que a lo largo de la historia individual

¹ Ver: L.I. Bozhovich, *La personalidad y su formación en la edad infantil*, p. 99.

caracteriza el desarrollo. Algunas de las dicotomías presentadas anteriormente en nuestro trabajo, que han caracterizado a las distintas teorías del desarrollo, quedan también sin respuesta en el ámbito del enfoque histórico-cultural, como son: la dicotomía entre lo biológico y lo social, lo cognitivo y lo afectivo, lo general y lo singular.

La posición de L. I. Bozhovich sobre el desarrollo

Esta autora, discípula y seguidora de L. S. Vigotsky, que continuó trabajando bajo la dirección de A. N. Leontiev al morir Vigotsky, decide emprender un camino original en el seguimiento de las ideas de Vigotsky y las aplica al desarrollo de la esfera afectiva y de la personalidad en niños y jóvenes.

Bozhovich rompe con el desmedido énfasis que Leontiev y sus seguidores ponen en las categorías de actividad y objeto, en un esfuerzo por describir lo que ocurre en la personalidad en los distintos momentos del desarrollo. En este esfuerzo presta particular atención a las formas de desarrollo de la esfera motivacional, lo cual representa quizás, el interés más organizado dentro de la entonces psicología soviética, por descubrir regularidades del desarrollo humano a través de los procesos motivacionales.

Enfatiza también el papel de las necesidades en el desarrollo humano cuando destaca que "el surgimiento de nuevas necesidades representa un indicador del desarrollo".¹

Para esta autora el desarrollo afectivo transcurre de forma similar a los momentos planteados por L. S. Vigotsky en cuanto al desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En este sentido afirma:

...en la ontogenia las necesidades del individuo se modifican no solamente por parte de su contenido y su dinamismo, sino también por parte de su estructura. En ellas interviene la conciencia y empiezan a actuar a través de fines conscientemente planteados, adoptando propósitos y resoluciones. En estos casos tenemos que ver, no ya con las necesidades, sino con sus nuevas formaciones funcionales, especie de unidad indisoluble de la necesidad y la conciencia, del afecto y el intelecto.²

En este punto Bozhovich está planteando la necesaria integración entre lo cognitivo y lo afectivo en formaciones cualitativamente nuevas, precisamente constitutivas de un nuevo nivel del desarrollo humano: la personali-

¹ L.I. Bozhovich, "Hacia el desarrollo de la esfera afectivo-emocional del hombre", en *Problemas de la psicología general, pedagógica y de las edades*, p. 172.

² L.I. Bozhovich, "El problema del desarrollo de la esfera motivacional del niño", en *Estudios de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*, p. 48.

dad. Se observa claramente el objetivo explicativo de su trabajo, tratando de trascender la forma descriptiva y secundaria que tuvo el tratamiento de la categoría motivo en la obra de A. N. Leontiev. A este respecto se refiere cuando explica:

Este trabajo aportó un aspecto nuevo al estudio de los motivos. La tarea planteada era hacer objeto de estudio los propios motivos, su nacimiento y su desarrollo, sus modificaciones y su ampliación por edades, a diferencia de los trabajos anteriores, donde solo interesaba la influencia de un motivo como tal sobre la actividad de los niños o sobre el curso de sus procesos psíquicos.¹

La cita anterior se refiere a la identificación planteada por A. N. Leontiev del motivo como objeto de la actividad, con lo cual se perdía la "complejísima combinación de necesidades, deseos e intenciones del niño, donde difícilmente era posible comprender dónde estaba la finalidad y dónde el propio motivo de la actividad".²

En este enfoque, centrado en el descubrimiento de las diferentes estructuras y mecanismos de la motivación, plantea como una exigencia esencial para la investigación psicológica y pedagógica, llegar a las necesidades que están en la base de los comportamientos, única forma real de evaluar el sentido subjetivo de una conducta. Toda conducta —según Bozhovich— apoyada en motivos ajenos externos a su esencia, no forma la necesidad auténtica de ese comportamiento cuando las presiones externas que lo condicionaron desaparecen. Este es un elemento de importantes implicaciones prácticas para la educación, proceso donde con frecuencia se abusa del castigo y la represión en diversas formas.

Aun cuando en el plano teórico no se precisa distinguir entre personalidad y sujeto, se apela a ella para explicar la volición y su significación para el desarrollo de la esfera motivacional en los adolescentes. En relación con ello, señala: "Así, lo que nosotros llamamos voluntad es una compleja formación sistémica, en cuya composición entran procesos cognitivos y afectivos, así como formas de organización de la conducta por el sujeto..."³ Asimismo, comparando el mecanismo de adopción y puesta en práctica de un propósito en escolares menores y adolescentes, indica que "...en el primer caso (se refiere a los escolares menores) la lucha de motivos es espontánea; en el segundo, tanto la lucha como la resolución definitiva son producto de una elección consciente que hace el adolescente sobre la base de juicios y tomando en consideración todas las circunstancias que concurren".⁴

¹ L.I. Bozhovich, "El problema del desarrollo de la esfera motivacional del niño", en *Estudios de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*, p. 30.

² Ídem.

³ *Ibid.* *La personalidad y su formación en la edad infantil*, p. 170.

⁴ *Ibid.*, "El problema del desarrollo de la esfera motivacional del niño", en *ob. cit.*, p. 47.

Como vemos, en ambas citas se refiere a un sujeto que actúa fuera del determinismo absoluto y lineal de las fuerzas en acción. Sin embargo, a pesar del uso adecuado y preciso de la categoría sujeto, no logra construirla en un plano teórico general de forma diferenciada de la categoría personalidad, esto se evidencia cuando señala: "...en el acto volitivo toma parte la personalidad en su conjunto y la salida dependerá del sentido que tenga para ella la actual situación conflictiva, de la posición que la personalidad asuma ante ella."¹

En realidad quien asume una posición ante una situación dada es el individuo en calidad de sujeto. La intencionalidad constituye un acto del sujeto, aun cuando esté facilitado por determinadas formas de organización subjetiva de la personalidad.

La autora de referencia tiene el gran mérito de abrir un importante espacio de reflexión sobre el desarrollo psíquico, el desarrollo afectivo y la personalidad, sin pretender las representaciones acabadas o únicas que prevalecen en torno a la teoría de la actividad, la cual durante muchos años fue percibida como la "psicología oficial" en la ex Unión Soviética. Así, L.I. Bozhovich propone en lo que fue uno de sus últimos trabajos:

El camino futuro de investigación de la personalidad (incluso en un período inmediato desde el punto de vista de la autora) debe consistir en el estudio experimental del contenido y la estructura de aquellas formaciones funcionales complejas que surgen en el proceso de desarrollo del hombre y caracterizan su personalidad. Es necesario establecer los componentes que entran en esta estructura, sus interrelaciones, su lugar en la correspondiente formación integral y su función.²

Las investigaciones de L. I. Bozhovich son, sin duda, extremadamente sugerentes para enfrentar los problemas concretos que se presentan en el intento de desarrollar, tanto en la teoría como en la investigación, una línea sobre el desarrollo de la personalidad en Psicología, tema ausente en el estado actual de la construcción teórica sobre el desarrollo psíquico.

Algunos problemas generales del desarrollo psíquico y su sentido para el desarrollo de la personalidad.

Después del análisis sobre concepciones que han resultado relevantes en la construcción teórica del proceso de desarrollo psíquico, podemos reflexionar sobre un conjunto de cuestiones que de una u otra forma resultan importantes para abordar el desarrollo de la personalidad o que al menos exigen definiciones desde esta perspectiva.

¹ *Ibid.*, *La personalidad y su formación en la edad infantil*, p. 170.

² *Ibidem*, p. 176.

El determinismo del desarrollo.

El desarrollo de la personalidad es un proceso sometido a determinantes que no actúan fuera de un sujeto psicológico concreto y de un espacio interactivo de distintos niveles de complejidad y jerarquía, donde el sujeto permanentemente actualiza y revitaliza su condición social. La personalidad, como veremos a continuación, se caracteriza más por su carácter configuracional que operacional.

Entendemos por configuración subjetiva —como unidad compleja de la personalidad— la relación necesaria existente entre elementos dinámicos diferentes, en el espacio de un sentido subjetivo único e integral del sujeto. Por ejemplo, el sentido subjetivo que los padres tienen para un sujeto, no es expresión lineal y única de un solo elemento dinámico, en él pueden participar elementos psicológicos muy diferentes que, en su integración, definen un conjunto único de emociones y reacciones resultantes que se articulan de formas diversas en su vida psíquica, definiendo la especificidad subjetiva de los padres en su configuración personal actual.

La personalidad, por tanto, está formada por unidades psíquicas diferentes de las representadas en los procesos psíquicos, lo cual define diferencias en la forma de acción de los determinantes. Si bien en la cognición humana —configurada por procesos inseparables de la ejecución— las capacidades (organización subjetiva de fuerte soporte en la fisiología humana) son una condición para la comprensión de las potencialidades y límites del desarrollo de dichos procesos, una configuración subjetiva no expresa la misma sensibilidad hacia el determinante biológico.

La implicación diferenciada del sujeto en la simultaneidad y diversidad de sus relaciones sociales, provoca en este una multiplicidad de necesidades y emociones indispensables en la configuración subjetiva de la personalidad. Por supuesto, muchas de estas necesidades y emociones son relativas a esferas de desempeño intelectual, físico o de otro tipo, las que aparecen mediatizadas por las capacidades. En estos casos, relativos al aspecto personal de las ejecuciones del sujeto, las capacidades cobran un sentido psicológico entre los determinantes de las configuraciones subjetivas.

El sentido del sujeto y de la articulación entre presente, pasado y futuro en la subjetividad, son elementos esenciales para la comprensión del desarrollo de la personalidad. Las dimensiones temporales en este nivel del desarrollo no devienen momentos de complementación o completamiento, sino complejos procesos de construcción y aparición de configuraciones subjetivas, donde el carácter específico del proceso es necesario develarlo en el estudio profundo de las formas diversas en que este se expresa. Por tanto, entre los determinantes del desarrollo de la personalidad debemos considerar la intencionalidad del sujeto, derivada de su posición activa en este proceso, aspecto que de manera más indirecta aparece

en los trabajos de Henri Wallon y de L. I. Bozhovich; así como las consecuencias de acciones no intencionales del sujeto, que también afectan su desarrollo, pues él se encuentra de forma permanente ante situaciones que le exigen respuestas, o le afectan de una u otra forma, ante las cuales reacciona, sin tener siempre una expresión intencional.

Por otro lado, es necesario enfatizar más en la integración actual de momentos temporales diferentes y en el sentido de esta integración para el desarrollo. La temporalidad de lo subjetivo deviene determinante en cuanto al sentido psicológico que tiene para el sujeto, el cual, sin duda, forma parte activa de la trama de sentidos de sus configuraciones actuales.

Los estadios del desarrollo

Como hemos visto, los estadios, aun cuando representan un problema no resuelto, sin duda constituyen una referencia obligada al reflexionar sobre el desarrollo psíquico. En los autores revisados predominan dos tendencias: una, representada por quienes ven una continuidad de complementación a lo largo del desarrollo (Piaget y J. Pascual Leone); otros, como Wallon, analizan el desarrollo como un proceso irregular y discontinuo, donde etapas esperadas pueden incluso no aparecer en determinado sujeto concreto.

Como señalamos en el anterior epígrafe, en el caso de la personalidad se trata del desarrollo de configuraciones de sentido, las que implican el crecimiento de distintos elementos psicológicos parciales, implicados en la trama de la configuración. Es realmente difícil sustentar que este proceso tan diferenciado a nivel individual, pueda organizarse en estadios regulares. Tomemos a modo de ejemplo la configuración subjetiva de la sexualidad en el desarrollo.

La sexualidad como centro de una configuración subjetiva puede implicar, como unidad de desarrollo, la preocupación del joven por su físico; esta, a su vez, puede contribuir a desarrollar tenacidad y disciplina en la práctica de ejercicios físicos de los cuales se puede derivar un aumento de la autoestima y la seguridad del joven en sí mismo, aspectos que a su vez modifiquen el sentido de otras actividades que el joven realiza, por ejemplo, el estudio.

Hemos querido presentar parcialmente la configuración subjetiva de la sexualidad y su implicación en el desarrollo de la configuración personal en su conjunto. Por supuesto, esta configuración pudiera, en su sentido subjetivo y en los elementos que la integran, ser completamente diferente a la descrita. En el plano individual, sin embargo, la esencialidad del proceso sería la misma. La forma de crecimiento tan holística de la personalidad hace que este proceso sea altamente diferenciado a nivel individual, cuya caracterización se torna sumamente difícil en estadios regulares. No obstante, se presentan determinadas regularidades que pueden

identificarse dentro de los estadios clásicos que la literatura describe, lo cual representa la tendencia más frecuente en esta esfera.

Quizás en un futuro puedan establecerse con mayor precisión las regularidades del proceso de formación y desarrollo de las configuraciones por su nivel de complejidad y de relevancia general para la subjetividad, lo cual en este momento no parece posible.

La cuestión de lo general y lo individual

Como hemos podido observar en la revisión realizada, existen diversos matices en las fundamentaciones: desde Piaget, orientado esencialmente a una representación general, estándar, del desarrollo de las operaciones lógicas que caracterizan sus estadios, hasta Vigotsky y sus continuadores, que no realizan sus análisis de manera diferenciada, sino que tienden a coincidir con Piaget a través del carácter universal del concepto actividad rectora.

Pascual Leone introduce el concepto capacidad atencional, de franco espíritu diferenciador, pero basa las diferencias en patrones posibles de generalizar dentro de los estadios que describe. Nuevamente, con el fin de vincular las reflexiones generales sobre el proceso de desarrollo psíquico, con el proceso que comenzaremos a explicar —el desarrollo de la personalidad—, creo que vale la pena reflexionar más acerca de este campo, tal como hicimos en los dos epígrafes anteriores.

—La relación de lo individual y lo general se vincula mucho con la cuestión de los estadios, pues estos son momentos generales que suponen una expresión similar a nivel individual o, que al menos, señalan los espacios temporales más sensibles para ciertas adquisiciones del desarrollo. Es precisamente ahí donde se presenta una diferencia entre la expectativa de periodización para los procesos cognitivos y para la personalidad.

El niño en su plano procesal ejercita, a nivel de conducta inmediata, las propias exigencias del mundo socializado en su relación con los objetos, aquellas adquisiciones que resultan de la madurez de sus estructuras mentales, proceso de intersección de variadas y complejas relaciones entre la madurez biológica y la activación social; o sea, que en la cognición se ejecutan capacidades o repertorios que existen como potencialidad y que se han formado en la continuidad de las relaciones del niño con el propio medio donde dichas adquisiciones se expresarán.

En el plano personalógico, sin embargo, las configuraciones van a responder más al cambiante mundo de las interrelaciones personales, sobre cuya base precisamente se configura la individualidad a nivel subjetivo, que a la formación de capacidades generales a través de operaciones similares dentro del mundo de los objetos. Por tanto, en el desarrollo de la personalidad lo general va a aparecer mucho más implicado en lo individual, que en el plano de la cognición, incluso va a aparecer a través de contenidos diferentes.

Sin duda que la cuestión de lo individual cobra nuevo vigor con la introducción de la categoría sujeto como categoría relevante para el desarrollo, donde se ubica lo general específicamente en el nivel de las configuraciones subjetivas de la personalidad. La especificidad del universo social, construida por el sujeto en su devenir histórico, es mucho mayor que el de las estructuras más mediatizadas por la madurez orgánica de los procesos cognitivos. Los invariantes del sujeto, como son el momento histórico que le toca vivir, concreción de un conjunto de invariantes étnicas, culturales y sociales, guardan una relación muy mediata con las innumerables alternativas del sujeto individual en el universo específico de su propia historia. De aquí la extraordinaria importancia que concedemos a la categoría comunicación, incluso como forma actual de articulación del presente, pasado y futuro en el sujeto psicológico.

La relación entre lo cognitivo y lo afectivo

En la revisión realizada puede verse el predominio de la cognición en los enfoques teóricos sobre el desarrollo (Piaget, Pascual Leone, Vigotsky). Este predominio ha conducido, incluso a autores que se esfuerzan, o explícitamente incluyen la dimensión afectiva en el desarrollo, a representarse lo afectivo de forma secundaria, como complemento de lo que ocurre precisamente en la cognición, o bien, a examinarlo por el mismo tipo de esquemas aplicable a la cognición humana.

Es incuestionable que cognición y afecto son susceptibles de integración en nuevas formas cualitativas, por ejemplo, personalógicas, donde las regularidades de su expresión son diferentes a los procesos que le sirvieron de base. Sería un error tratar de generalizar esquemas o mecanismos de funcionamiento cognitivo para todos los fenómenos ocurrientes en la subjetividad.

La relación de lo cognitivo y lo afectivo constituye un punto central para comprender el desarrollo de la personalidad, el cual, de forma permanente se expresa en la formación de síntesis de ambos procesos, o bien en la activación de uno u otro a través de la expresión intencional del sujeto psicológico.

Formaciones psicológicas tan importantes para el desarrollo de la personalidad, como la autovaloración, los ideales, la concepción del mundo y otras, son de naturaleza cognitivo-afectivas. El sujeto psicológico se caracteriza, como aspecto esencial de su carácter activo; por ser pensante y consciente, por tanto reflexionará y construirá información sobre aquellas esferas o problemas que vivencia de forma más intensa y, a su vez, la propia intensidad de sus vivencias se mediatizará por su actividad pensante. Solo que su actividad pensante en estos casos nunca será "neutra", "objetiva", en el sentido de seguir solo la lógica del objeto a nivel subjetivo; será un pensamiento organizado sobre un sistema de sentidos, donde mundo y confi-

guración subjetiva formarán una compleja unidad a través de la cual actuará el sujeto pensante.

El énfasis en el momento cognitivo del pensamiento condujo a representarse su función únicamente en relación con el objeto como vía para el conocimiento de sus relaciones fundamentales, o sea, en su función refleja, pasando por alto que el pensamiento con frecuencia no se orienta según el objeto, sino por sentidos concretos del sujeto que lo expresa. Cuando el pensamiento responde a una función de sentido y no refleja, no expresa una orientación cognitiva en relación con el objeto, sino personal, de acuerdo con los planes y proyectos ejecutivos y vitales del bienestar emocional del sujeto o de la consolidación de una configuración subjetiva de la personalidad, esta función subjetiva puede llegar a deformar completamente la realidad objetiva, quizás en un esfuerzo por conservar el sentido de alguna configuración subjetiva importante. Así, en una pareja cada uno está más interesado en mantener el sentido del otro para la relación, que en conocer al otro tal cual es. En ese proceso activo de mantener al otro de manera que le impida devaluar la relación, el sujeto despliega activamente todos sus recursos subjetivos entre los que se encuentran los procesos que el psicoanálisis llama *mecanismos de defensa*.

Un aspecto fundamental del desarrollo de la personalidad se observa en la búsqueda y construcción activa, por parte del sujeto, de sistemas de información que le permitan operar consciente e intencionalmente sobre sí mismo y sobre el mundo. No es lo mismo expresar la inseguridad en una configuración subjetiva, que reconocer esta, conceptualizarla y seguir intencionalmente la compleja organización de su determinación. En el primer caso la inseguridad puede ser un freno para el desarrollo, mientras que en el segundo puede convertirse en uno de sus incentivos.

El desarrollo de la personalidad, aun cuando sus unidades esenciales son configuraciones subjetivas, presupone permanentemente distintos aprendizajes, que expresan la motivación intencional del sujeto hacia esferas que le producen emociones intensas y son objeto estable de su atención consciente.

El aprendizaje que el niño personaliza entra en distintas configuraciones subjetivas, que resultan relevantes para el proceso de desarrollo. Personalizar una información implica actuar con ella, reconstruirla, integrarla a otro sistema de experiencias, en fin, seguirla a través de una profunda implicación individual.

No debe contraponerse lo configuracional, o sea, la organización de los sistemas de sentidos subjetivos en la personalidad, a los procesos de construcción, organización y reconstrucción de la información por el sujeto. Toda configuración subjetiva de la personalidad se expresa en los procesos intelectuales del sujeto, condicionando la naturaleza cognitivo-afectiva de aquellos.

Lo que el sujeto reconstruye a nivel intelectual expresa el sentido que lo construido tiene para él y, a su vez, puede modificar su propio sistema de sentidos. El intelecto lo ejercita el propio sujeto, quien en cada paso de su actuación puede generar consecuencias que, al trascender sus determinantes, actúen sobre estos en el sentido de su modificación, de ahí que la intención del sujeto, manifiesta en su función pensante, es un determinante de su desarrollo.

La función de pensar no significa el desarrollo de la personalidad por las consecuencias de su trascendencia intelectual, sino por lo que significa para los sistemas de sentidos el movimiento y el crecimiento de esa función. Por tanto, el desarrollo cognitivo, se basa en el perfeccionamiento de operaciones para conquistar nuevos dominios del conocimiento, que no necesariamente están asociadas al crecimiento de la persona; existen además áreas relativamente autónomas entre crecimiento personal e intelectual.

Pensamos que lo que decide el desarrollo de la personalidad, está dado por la calidad del sistema de relaciones en que se expresa el crecimiento intelectual y también por la forma de entrenamiento para trascender lo puramente operacional y entrar en la esfera del sentido, lo cual rebasa la configuración subjetiva estimulada directamente por las adquisiciones intelectuales.

Es incuestionable que lo cognitivo y lo afectivo son dimensiones que han de elaborarse y seguirse en aras del desarrollo de la personalidad.

El desarrollo de la personalidad

3

Los comentarios finales al capítulo anterior nos han permitido una introducción al presente capítulo, cuya presentación de forma específica, representa de por sí un planteamiento audaz, si tenemos en cuenta el estado actual del tema en la literatura. De hecho, algunos de los planteamientos sobre la personalidad existentes en la literatura, sobre todo aquellos que representan la tendencia *objetivista* en el estudio de la personalidad, Eysenck, Cattell y otros, no dan cabida a una concepción del desarrollo, en tanto tratan la personalidad a través de unidades invariables por su naturaleza psicológica, en las que el cambio no tiene efectos más allá de simples cambios de contenido.

En el capítulo anterior quedó claro que el desarrollo de la personalidad no se puede identificar con el desarrollo psíquico, que no representa una supracategoría sino un nivel de lo psíquico bien definido por su organización y funciones. El desarrollo de la personalidad presupone el crecimiento de la persona en cuanto a sus configuraciones subjetivas, en la amplitud, profundidad y relevancia de su expresión personal en diversas áreas de la vida.

La personalidad como sistema no crece en todas las esferas de la vida del sujeto, ni este personaliza su comportamiento en todas las esferas en que participa en la vida social, sino que se desarrolla a través de aquellas esferas que devienen motivaciones auténticas del sujeto, alrededor de las cuales se organizan sus diferentes configuraciones subjetivas.

En nuestra concepción, la personalidad no representa una sumatoria de elementos organizados de forma estática, que linealmente se expresan en conductas. Cuando enfatizamos el concepto de configuración sobre el de elementos, deseamos destacar que elementos similares pueden expresar sentidos psicológicos distintos en configuraciones diferentes. Es precisa-

mente este uno de los atributos esenciales de la subjetividad individual, la que es holística en las propias unidades que la configuran, con los que se rompe su representación elementalista.

Nuestra propia representación sobre la personalidad se ha ido ampliando en cuanto a su carácter dinámico, enfatizando la implicación permanente de sus distintos elementos y formaciones dentro de otros complejos procesos simultáneos.

En el libro *Personalidad, salud y modo de vida* planteamos con relación a la categoría personalidad:

La personalidad es la organización sistémica, viva y relativamente estable de las distintas formaciones psicológicas, sistemas de estas e integraciones funcionales de sus contenidos que participan activamente en las funciones reguladoras y autorreguladoras del comportamiento, siendo el sujeto quien ejerce estas funciones.¹

En la definición citada se indica el carácter dinámico de la organización personológica, se señala la integración de las formaciones psicológicas dentro de distintos sistemas y se diferencia adecuadamente configuración subjetiva y sujeto. En el momento actual, en el enfoque configuracional, recalamos aún más el carácter dinámico de la personalidad, entendiendo por configuración la integración de múltiples elementos dinámicos en torno a un sentido psicológico específico, por lo que se puede incluir una configuración dentro de otra no como elementos diferentes que se integran, sino como parte de un nuevo nivel cualitativo de organización psíquica.

La personalidad es en sí misma una configuración de configuraciones, idea que ya estaba expresada en la definición de referencia en relación con la integración de formaciones en sistemas, partiendo de que en un sistema los elementos integrantes pierden su especificidad funcional cuando responden al nuevo nivel de integración definido por el sistema. Sin embargo, el potencial explicativo de la anterior definición queda corto para lo que deseamos enfatizar en el carácter configuracional de la personalidad. Resulta tan importante este concepto, que llegamos a utilizarlo para discriminar lo que es personológico de lo que no lo es.

Las unidades psicológicas primarias (rasgos, actitudes, estereotipos u otras) son personológicas en tanto entran en configuraciones, dentro de las cuales su sentido psicológico puede variar (F. González y A. Mitjans, 1989). A nivel individual, cuando uno de estos elementos se automatiza totalmente y se expresa al margen de la mediatización personológica, pasa a ser un rasgo individual y deja de ser, por tanto, un elemento de la personalidad.

¹ F. González, *Personalidad, salud y modo de vida*, p. 72.

Se enfatiza el carácter vivo de la configuración subjetiva de la personalidad, porque su expresión a través del sujeto psicológico, está implicada de forma permanente en el sentido que para el sujeto tiene su sistema actual de relaciones. Así, por ejemplo, la inseguridad de una persona puede adquirir en la configuración subjetiva de la pareja un sentido positivo, de imprescindibilidad del otro y necesidad de estar en función de él, lo cual es positivo, tanto como vivencia, como en el sentido psicológico particular de este elemento en el sistema de la configuración.

Sin embargo, si la comunicación con la pareja se deteriora, el sentido subjetivo de la inseguridad podría cambiar, y aparecer ante el sujeto la vivencia de una dependencia irracional, temor a la separación, ansiedad, etc., como expresión del nuevo sentido psicológico del mismo elemento, implicado en una configuración subjetiva diferente. En este ejemplo deseamos destacar la relación orgánica que se produce entre la subjetividad y lo social, a través del status actual del sujeto en su sistema de relaciones.

Por supuesto, no se puede generalizar lo expresado a través del ejemplo de la inseguridad, a todos los elementos integrados en las configuraciones subjetivas de la personalidad, pues para algunos de ellos la relación con lo social es mucho más compleja y mediata, por lo que varía su sentido subjetivo solo ante complejas dinámicas intrapsíquicas.

La categoría configuración es similar a la manera en que hemos utilizado en nuestros trabajos la categoría formación, sin embargo, la hemos introducido porque sus fronteras son mucho más dinámicas que las tradicionalmente comprendidas bajo el término de formación psicológica.

Las configuraciones subjetivas se nutren permanentemente, de una u otra forma, de lo que ocurre al sujeto en el plano interactivo actual. Así, la pareja, o los padres, representan configuraciones subjetivas a nivel personalógico, mientras que los ideales, aunque también de naturaleza configuracional, pueden considerarse como formación por su mayor estabilidad en el tiempo y, por tanto, menor variabilidad ante las relaciones actuales del sujeto.

La configuración es un sistema dinámico que expresa un sentido psicológico particular y, simultáneamente, aparece como extendida y articulada con otras configuraciones que entran en otro sistema de sentidos de la personalidad. Toda configuración subjetiva responde tanto a determinantes intrapsíquicos, que expresan la integración y desintegración permanente de configuraciones más amplias, más relevantes, como a la actividad del sujeto, interactiva y pensante. Por supuesto, esta movilidad es relativa, porque se expresa a través de la estabilidad de estos sistemas psicológicos.

La categoría sujeto en la teoría sobre el desarrollo de la personalidad

Hemos definido al sujeto psicológico como "el individuo concreto, portador de personalidad quien, como características esenciales y permanentes de su condición, es actual, interactivo, consciente y volitivo. El sujeto no se puede sustraer a su integridad individual actual como condición de su expresión personalizada"¹

El individuo como sujeto psicológico intenta organizar de forma consciente la simultaneidad de vivencias que experimenta y construir a través de la creación de un sistema de representaciones conscientes sobre el medio, sus relaciones interpersonales y sobre sí mismo.

En su condición de sujeto, el individuo proyecta la expresión intencional de su comportamiento intentando la congruencia entre este y su representación sobre sí mismo (autovaloración), para lo cual permanentemente construye y reconstruye un conjunto de elementos valorativos y explicativos a través de su pensamiento.

Más allá de sus operaciones y regularidades como proceso de cognición, el pensamiento es la expresión íntegra del sujeto en la manifestación de su intencionalidad, y como acto del sujeto está implicado y definido dentro del sistema de sentidos de su configuración personalógica, así como en su sistema de relaciones personales; simultáneamente, el sujeto, en su carácter activo, es esencialmente una entidad pensante, condición que, más allá de su índole cognitiva, expresa su naturaleza subjetiva actual (personalógica) dentro del sistema de sentidos de su vida cotidiana.

El individuo alcanza la condición de sujeto cuando, a lo largo de su desarrollo, adquiere la capacidad de autodeterminación, de definir objetivos propios y seguirlos a través de su actividad volitiva. En este camino gana en independencia y creatividad, hasta sentir como propia, en los casos de un mayor desarrollo personal, la necesidad de seguir principios personales que sean congruentes con su historia individual. Este proceso forma parte esencial del desarrollo de la identidad personal.

Tanto el sujeto como la personalidad se expresan en niveles diferentes de desarrollo, cuyos atributos esenciales de su definición fueron señalados en el primer párrafo de este epígrafe, representando la autodeterminación un nivel más elevado de su expresión.

Históricamente en el estudio de la personalidad han prevalecido posiciones mecanicistas, orientadas a establecer una relación inmediata y lineal entre la personalidad y el comportamiento, en que abundan los enfo-

¹ F. González, "Personalidad, sujeto, psicología social: hacia una epistemología diferente", en *Documentos del XXIV Congreso Interamericano de Psicología*, p. 6.

ques donde se identifica el comportamiento con un tipo concreto de unidad psicológica, con lo cual se pierde, en esencia, la personalidad y, simultáneamente, la posibilidad teórica de combinar en una misma unidad, el sujeto, lo general y lo singular.

Personalidad y sujeto, sin ser una misma cosa, constituyen íntegramente el sistema conocido como subjetividad individual. Las configuraciones de la personalidad no se forman por la acción intencional del sujeto, aunque esta es un importante determinante de su desarrollo sobre todo a partir de la adolescencia, al igual que las configuraciones psicológicas son importantes determinantes en lo que el sujeto hace y en la forma en que lo hace.

Algunas formaciones psicológicas —las más complejas—, las que hemos definido en nuestros trabajos como formaciones motivacionales complejas (concepción del mundo, ideales, intenciones, etc.), expresan una configuración subjetiva bien definida a nivel psicológico, pero su significación para el comportamiento humano no se agota en este nivel. Ellas son asumidas de forma consciente por el sujeto a través de sus distintas representaciones, quien las actualiza y utiliza en distintos momentos de su vida cotidiana.

La reflexión y las emociones que el sujeto experimenta en el curso de su vida cotidiana, representan un espacio estable de interacción con el medio, donde las formaciones psicológicas complejas actúan directa e indirectamente sobre su intencionalidad y, simultáneamente se transforman y desarrollan en este mismo espacio de expresión intencional del sujeto. El sujeto no solo experimenta las necesidades derivadas de sus formaciones psicológicas complejas, sino que las interroga, las organiza, las enriquece, las transforma y las asume de manera intencional.

El sujeto pensante y vivencial es la expresión viva de toda configuración subjetiva de la personalidad, aun cuando en distintas esferas o en condiciones específicas de su acción, puede no ser consciente de ellas, ni de sus determinaciones, las cuales son menos asequibles a su acción consciente que la existencia de la formación subjetiva.

El sujeto participa de la expresión de su personalidad actuando sobre su desarrollo y, simultáneamente se desarrolla en este proceso, del cual la personalidad es un determinante esencial de su expresión y crecimiento. La historicidad del sujeto aparece sintetizada en su personalidad, sin que actúe necesariamente bajo la dirección de su intencionalidad. El sujeto, sin embargo, expresa de forma permanente una orientación intencional en cada momento actual de su vida cotidiana, ante el cual actúa con representaciones que, de una forma u otra, devienen componente importante de su comportamiento, aun cuando su organización consciente no integre los factores más relevantes de las configuraciones subjetivas actuantes.

La relación sujeto-personalidad implica puntos de contacto, de complementación y también de límites, los que se desarrollan de forma diferenciada en cada individualidad concreta. Sin una representación dialéctica y flexible de esta relación, resultaría imposible de aprehender. El sujeto se encuentra permanentemente en una situación interactiva dentro de sistemas diversos y simultáneos de sus relaciones sociales, las que exigen múltiples decisiones personales con consecuencias y sentidos diferentes para él.

Tanto en las decisiones que el sujeto asume, como en el sentido psicológico que experimenta por los distintos eventos de su vida cotidiana, la personalidad actúa como determinante, pero también tiene este carácter un conjunto de funciones y estados del sujeto, de las particularidades del medio en que se desenvuelve y de la comunicación que establece en sus distintas relaciones.

La comunicación constituye la expresión más actual y viva del sujeto, y por demás es muy significativa en el sentido que adquiere lo actual para él, así como en las representaciones conscientes sobre las que apoya su orientación intencional. Tomemos, por ejemplo, al maestro. Un buen maestro expresa motivaciones muy diversas en la configuración subjetiva sobre la que descansa su definición profesional consciente; sin embargo, sobre una o varias de estas motivaciones el sujeto construye su representación profesional.

Hay maestros a quienes les agrada explícitamente la interacción con sus alumnos y la materia que imparten; sin embargo, ante un determinado grupo con el que no logran una buena comunicación, les disminuye su motivación profesional e incluso llegan a actuar por valores o presiones extrínsecas a su actividad profesional, o sea, que la motivación hacia una actividad concreta e incluso la fuerza dinámica integral de la configuración subjetiva que la apoya, no son condiciones suficientes para que el sujeto, ante determinadas situaciones interactivas, tenga un desempeño acorde con tales determinantes.

La calidad de la comunicación y el lugar que logra el sujeto en ella son importantes determinantes del crecimiento humano en cualquier esfera. El sujeto representa una instancia estable de integración entre lo social y la subjetividad en su doble condición subjetiva e interactiva. Otros aspectos del sujeto que dificultan sus decisiones y alteran el sentido psicológico de sus experiencias son su estado individual actual: niveles de fatiga, estado anímico y otros, así como la representación que construye sobre el momento interactivo que enfrenta, a la cual nos hemos referido más arriba.

Las potencialidades de la personalidad y las propias características de sus configuraciones definen necesidades que encuentran una expresión emocional en el sujeto, lo que modificará su propia sensibilidad para percibir los diferentes elementos que integrará en sus representaciones

conscientes, aunque este proceso puede tener también sentido inverso, es decir, el impacto de determinada relación o evento del medio, puede tener un significado emocional superior al determinante personalológico, prevaleciendo en la formación de la representación del sujeto en un momento dado. Sin embargo, lo más frecuente es la compleja integración de ambos determinantes en un nivel cualitativo diferente, que provoca vivencias únicas en el sujeto, sobre las que construirá sus representaciones.

Un elemento diferencial del sujeto, vinculado a sus capacidades, es su posibilidad para aprehender y diferenciar elementos relevantes de lo ocurrido, la cual resultará significativa en sus definiciones intencionales. Este elemento es, sin duda, un indicador funcional de la personalidad que, apoyado en el desarrollo de las capacidades, resultará relevante en el proceso de construcción de representaciones por parte del sujeto.

El sujeto es la fuente para el estudio de la personalidad, es la expresión real, individualizada, que asume la personalidad a lo largo de su desarrollo, la cual se produce siempre en un individuo concreto cuyo desarrollo deviene sujeto.

La categoría sujeto ha estado implícita en múltiples trabajos aplicados de la psicología; de hecho muchas de las concepciones terapéuticas actuales en distintos campos de la psicología enfatizan el carácter esencial de la movilización volitiva-intencional del sujeto para el éxito del tratamiento. En tal sentido, L. Sánchez y K. Cronick, consideran "la introducción de la voluntad como elemento consciente en la decisión de usar el alcohol, tanto al nivel individual como comunitario".¹

En el plano teórico, tanto en los trabajos descritos de L. I. Bozhovich y Wallon como de los psicólogos humanistas, y más recientemente de otros psicólogos (K.A. Abuljanova, 1973 y A. Fierro, 1991) la categoría sujeto, aun sin encontrar una definición teórica explícita, ha sido reconocida por algunas de sus funciones o en el sentido de su necesidad. Sobre ello A. Fierro plantea:

Hablamos pues de personalidad para referirnos a cualidades diferenciales, peculiares del individuo y relativamente estables en su conducta, una conducta que es producida y generada por un sujeto activo, no solo reactivo, en continuidad consigo mismo a lo largo del tiempo y con importantes procesos referidos tanto a sí mismo como al exterior.²

Los psicólogos humanistas, sobre todo Carl Rogers, en nuestra opinión, teorizan más acerca del sujeto que respecto a la personalidad, pero no logran una comprensión clara de ambos. Sólo G. W. Allport, el psicólogo que con más claridad e insistencia ha defendido la necesidad del estudio de

¹ L. Sánchez y K. Cronick, *Papel de las representaciones sociales en la salud*, p. 3.

² A. Fierro, "Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar", en *Desarrollo psicológico y educación II*, p. 176.

la individualidad para la psicología, puntualiza: "Si ha de existir una ciencia de la personalidad, ella tendrá que proceder mejor que lo que ha hecho hasta ahora, con el rasgo de la personalidad que resulta más sobresaliente: su manifiesta singularidad de organización."¹

Esta singularidad, que en nuestros trabajos anteriores hemos denominado configuración individualizada,* se expresa en un sujeto concreto, irrepetible, cuya configuración subjetiva, tanto como su personalidad, guardan estrecha relación con su historia social individual. Sin embargo, las unidades psicológicas de este sistema subjetivo, las regularidades de sus configuraciones y de sus interrelaciones, así como sus distintos niveles de integración, son aspectos susceptibles de generalización.

Las cuestiones más generales de estructura y función no son ajenas ni independientes a los contenidos psicológicos y al sentido de estos para el sujeto. Entre lo funcional y el contenido de la personalidad existe una estrecha relación, la que hemos presentado en la obra referida.

Las relaciones entre estructura y función, lo cognitivo y lo afectivo y entre lo consciente e inconsciente, con frecuencia se han querido analizar en la personalidad, al margen del sujeto psicológico. Aun cuando en diversos trabajos se plantea el carácter activo del sujeto, este carácter, en la regulación psicológica, ha estado ausente en la literatura. El sujeto, en su expresión intencional, personaliza su intelecto, y lo emplea de forma diferenciada en la solución de sus principales conflictos y en la elaboración de sus proyectos esenciales. En este sentido la cognición adquiere carácter personal, ya que responde al sistema de sentidos que se produce en la relación del sujeto con el mundo y no por su objetividad vista en abstracto. La expresión intencional del sujeto es una importante vía de integración entre cognición y afecto, que puede dar lugar a importantes formaciones de la personalidad.

Cuando el sentido subjetivo que acompaña cualquier manifestación intencional del sujeto, adquiere una independencia relativa de su control consciente, apareciendo de formas diversas en su conciencia, o en su expresión, al margen de su intencionalidad, podemos afirmar que la intención ha dado lugar a una formación subjetiva de la personalidad, para convertirse en un determinante estable de formas muy diversas del comportamiento y la expresión del sujeto.

La expresión intencional del sujeto constituye una importante vía de integración de la cognición y el afecto, lo que da lugar a formaciones psicológicas que trascienden el plano procesal en que actúa el sujeto en su dimensión actual. Estudiar los procesos de construcción actual de la experiencia en el sujeto, permite conocer el estado actual de sus configuraciones personalológicas.

¹ G.W. Allport, "Crisis en el desarrollo de una personalidad", en *La educación y la personalidad del niño*, p. 34.

* El autor se refiere a la obra *La personalidad: su educación y desarrollo*. (N. del ed.)

En este mismo espacio del sujeto psicológico se produce la integración dialéctica entre el contenido de la personalidad y sus indicadores funcionales. El desarrollo de ese contenido, a través del trabajo intelectual y vital del sujeto, trasciende los niveles actuales de definición funcional y pasa a otros cualitativamente diferentes. Esta relación también se produce de lo funcional al contenido, de ahí su carácter dialéctico y multicausal; así por ejemplo, el desarrollo de la flexibilidad como indicador funcional de la personalidad determina un vínculo diferente del sujeto con el contenido, el cual asume una expresión intencional.

El proceso de formación y desarrollo de los ideales en adolescentes y jóvenes constituye un excelente ejemplo del papel del sujeto en la activación e integración de lo cognitivo y lo afectivo, así como de lo funcional y el contenido dentro del desarrollo de la personalidad. Las vivencias y reflexiones que el sujeto manifiesta ante un modelo de su medio, real o no, dan lugar a un proceso de identificación que llega a separarse del acto intencional del sujeto y se convierte en su determinante principal.

Lo que en un principio se suponía a los momentos de contacto directo del sujeto con el modelo, o de sus definiciones intencionales de relación con el modelo, pasa a ser la causa de ambos procesos, integrándose como un determinante subjetivo más de las diferentes formas de expresión del sujeto. De este modo, lo que inicialmente actuaba en el plano procesal, se convierte ahora en una formación de la personalidad, presente en cada situación que enfrenta el sujeto, donde este no tiene que apelar a su intención para apoyarse en dicho elemento psicológico, lo que conduce no a una internalización, sino a una configuración subjetiva de sentidos psicológicos diversos, resultantes de la acción del sujeto en una esfera relevante para él. El carácter vivo de la personalidad no puede separarse del papel activo del sujeto psicológico, ni de los múltiples determinantes que convergen sobre él en cada momento presente de su desarrollo.

La ubicación del sujeto dentro del concepto de desarrollo de la personalidad, responde a una realidad teórica imposible de soslayar en la investigación, ni en su significación e implicaciones para el trabajo profesional sobre el desarrollo humano, y en relación con la personalidad explícita en los epígrafes precedentes, el proceso de su desarrollo se caracterizará por la aparición y desaparición de elementos y configuraciones que, a lo largo de la vida, permitirán el desarrollo de sistemas de sentidos psicológicos acordes con la creciente complejidad de las relaciones y actividades que simultáneamente y de manera progresiva enfrenta el individuo.

El desarrollo de la personalidad implica la formación de nuevos elementos y configuraciones en necesarias interrelaciones, dentro de las cuales cobra sentido psicológico todo elemento que afecta al sujeto en cualquiera de los momentos particulares en que se manifiesta. Por tanto, el desarrollo constituye un proceso permanente de aparición de nuevas

necesidades y/o perfeccionamiento cualitativo de las ya existentes, que sistemáticamente se integran en formaciones o configuraciones motivadas de la personalidad.

La relación cognición-afecto en este proceso es dialéctica, aunque en ocasiones la cognición aparece dentro del sistema de determinantes subjetivos de la necesidad y, otras veces modificada como resultado de la configuración de las nuevas necesidades dentro de las formaciones motivadas de la personalidad. Definir el desarrollo en términos de amplitud de las necesidades no significa ubicar la cognición como momento secundario en dicho proceso, sino como elemento participante de la multiplicidad causal de este complejo proceso.

Con frecuencia, el desarrollo se presenta dividido en tópicos, uno de los cuales, el más frecuente es el relativo a la condición física, cognitiva y psicosocial (K. Seifert y R. Hoffnung, 1987), incluyendo aspectos parciales del desarrollo personalógico en lo psicosocial. Realmente lo más frecuente en la literatura sobre el tema es la presentación de etapas convencionales que se centran en la edad o en el tipo de actividad del niño, como los criterios habitualmente elegidos para definirlos, los cuales asocian cada etapa a un conjunto de adquisiciones identificadas como regularidades del desarrollo. El hecho de dividir el desarrollo en tópicos, responde a un intento de síntesis descriptiva de los autores en la presentación de los aspectos más relevantes del tema en la literatura actual, pues la parcialidad de los resultados impide lograr una explicación integral de este proceso en la persona.

El intento de presentar un conjunto de categorías en el plano teórico sobre la personalidad, con el fin de ubicar y proyectar lo relativo a su desarrollo, no debe confundirse con la idea de integralidad para explicar el desarrollo de la persona.

La personalidad representa un momento holístico, o sea, una síntesis de factores psicológicos diversos pero con límites bien precisos, definidos por la propia naturaleza del nivel personalógico y por su función, la regulación y autorregulación motivadas de la subjetividad individual. De tal manera, la teoría sobre el desarrollo de la personalidad está orientada a definir las configuraciones subjetivas que están en la base de los sentidos psicológicos vivenciados por el sujeto, y las distintas vías y mecanismos que caracterizan la expresión de estas configuraciones en el sujeto concreto a lo largo de su vida.

Dos cuestiones imposibles de pasar por alto, concernientes a la teoría del desarrollo y que, como vimos en el segundo capítulo, se reflejan de una u otra forma en las teorías más relevantes sobre el desarrollo psíquico, son: los estadios del desarrollo y su determinismo.

Sobre los estadios no nos atrevemos en el momento actual de investigación empírica a afirmar categóricamente que no existen, pero tampoco intentamos periodizar con criterios externos nuestro objeto de estudio.

Pensamos en la posibilidad de identificar períodos de mayor sensibilidad para la aparición de determinadas configuraciones y/o formaciones psicológicas de la personalidad, sobre lo cual profundizaremos más adelante; sin embargo, tales períodos no equivalen a estadios, pues esta mayor sensibilidad no implica definiciones estandarizadas sobre las configuraciones psicológicas.

Las investigaciones que hemos realizado sobre distintas formaciones psicológicas de la personalidad en períodos diferentes de edad (F. González, 1989), no evidencian que las potencialidades para su aparición en edades concretas se conviertan directamente en características psicológicas de dichas etapas. El extraordinario compromiso social del desarrollo de la personalidad no permite tipificar este sin tener en cuenta dos factores sumamente variables: los sujetos concretos y el medio social. Así, en nuestras investigaciones sobre ideales morales en jóvenes pudimos apreciar, en algunos de ellos, la presencia de ideales muy relevantes por su sentido psicológico, mientras que la mayoría de sus coetáneos expresaba otros ideales, aun cuando tenían todas las potencialidades individuales para una expresión psicológica similar.

¿Será posible, entonces, la formación de un ideal moral en jóvenes que no presentan relaciones personalizadas relevantes?, pienso que no, porque el desarrollo de la personalidad, proceso guiado por fuerzas motrices propias, intrínsecas a la subjetividad es, a su vez, un elemento esencial de otro sistema que lo implica: el de las relaciones sociales. El sistema de relaciones sociales del sujeto adquiere sentido psicológico a través de la comunicación, (hemos hablado anteriormente del sistema de comunicación del sujeto), pues las relaciones sociales se concretan a nivel individual dentro del sistema relevante de comunicación del sujeto.

El desarrollo de la personalidad se organiza según las necesidades que se van formando en el sujeto en conformidad con su sistema de comunicación, y con los elementos psicológicos que se configuran alrededor de estas necesidades; esto quiere decir que el desarrollo de la personalidad tiene la característica general —altamente diferenciadora— de que el sujeto establece la relación necesaria con el sistema de comunicación en que se desenvuelve, y es dentro de este sistema de comunicación en que el individuo deviene sujeto, volviéndose capaz de seguir alternativas personales, de anticipar situaciones y de expresar una posición individualizada coherente a través de las múltiples y contradictorias formas que la realidad adopta frente a él. Un fragmento de esta compleja realidad se personaliza dentro de un sistema de comunicación relevante y, dentro de este, se desarrollan la personalidad y el sujeto concreto.

En este proceso, aunque personalidad y sujeto son expresiones diversas del crecimiento subjetivo-individual, una no se agota en el otro, sino que mantienen puntos comunes de desarrollo y, a su vez, puntos contradictorios,

donde el crecimiento de uno no necesariamente implica el crecimiento del otro. Así, la educación en el sujeto de una fuerte tendencia al control sobre su medio y sobre sí mismo, a la superación de las dificultades, a su capacidad para atender cuestiones variadas de forma simultánea y con eficiencia, puede ser uno de los determinantes de una tendencia obsesivo-compulsiva a nivel psicológico.

La relación sujeto-personalidad en el desarrollo, es uno de los temas donde se debe profundizar al investigar, pues la relación necesaria que existe entre sistema de comunicación, sujeto y desarrollo de la personalidad dificulta el establecimiento de estadios, los cuales pueden resultar potencialmente realizables, pero no ser lo realmente característico, pues tanto el sujeto como el sistema de comunicación, expresan una profunda diferenciación a nivel individual y cultural.

En este sentido nos resulta sumamente sugerente la definición que nos brinda G. W. Allport sobre el concepto crisis y su significación para el desarrollo:

Es una situación de tensión emocional (se refiere a la crisis) y mental que hace necesarios cambios significativos de perspectiva dentro de un corto período. Estas alteraciones de la perspectiva a menudo implican cambios en la estructura de la personalidad. Los cambios resultantes pueden significar un progreso o una regresión en la vida.¹

Consideramos que el término crisis tiene una extraordinaria significación para la explicación de los cambios cualitativos que ocurren a lo largo del proceso de desarrollo, en tanto representa momentos de convergencia de determinantes diversos que crean una situación de tensión, ante la cual el sujeto no dispone de recursos subjetivos que garanticen la continuidad de su identidad en el enfrentamiento con la situación. Ante estas situaciones, como bien señala Allport, se producen cambios que, o bien dan lugar a nuevos momentos de desarrollo, o bien conducen a momentos de regresión.

La alternativa de desarrollo o de regresión no está contenida de forma automática en ninguno de los determinantes que participan en el momento de la crisis, siendo la resultante de la relación activa sujeto-sistema de comunicación-personalidad-individuo, que en su integración dialéctica y actual, expresan un resultado concreto, el que dependerá de la capacidad del sujeto para lograr el control de la situación y reafirmar su identidad. Esta capacidad muchas veces es imposible sin cambios en la personalidad que proporcionen al sujeto nuevos recursos subjetivos para enfrentar la situación, pues el proceso es extraordinariamente activo, dialéctico e individual, por lo que son de difícil pronóstico las alternativas que emprenderá el sujeto, así como la capacidad de optimización de sus diferentes potencialidades individuales.

¹ G.W. Allport, ob. cit., p. 77.

Podemos afirmar con certeza, por tanto, que la calidad y orientación del sistema de comunicación dentro del cual el sujeto se desarrolla tendrá una decisiva significación en el resultado de la crisis. El sentido psicológico de los diferentes determinantes de la crisis pasa por la forma en que llega al sujeto la valoración social sobre tales determinantes. Así, el retardo de cambios morfológicos en el adolescente, crea preocupaciones lógicas en este por la comparación que él mismo realiza entre su situación y la de sus coetáneos; pero este hecho solo no implica un estado de crisis si se maneja adecuadamente en los distintos marcos en que se organiza su sistema de comunicación, o sea, que dicho sistema, entre todos los elementos que intervienen en la crisis, es el único que expresa una intencionalidad social en el desenlace de estos períodos críticos.

El carácter tensional es quizás el atributo más importante en la definición de la crisis, el cual, como hemos dicho, dependerá esencialmente del sentido psicológico que tenga la situación para el sujeto; de ahí que no podamos asociar el término crisis con etapas o factores rígidos durante el desarrollo, pues períodos que por su carácter objetivo, cuya cantidad de conflictos son altamente sensibles a la definición de crisis, pueden tener sentidos psicológicos positivos para un sujeto bien integrado en su sistema de relaciones.

El mismo ejemplo del retardo en los cambios morfológicos de un adolescente concreto, puede no ser un elemento relevante en la configuración de su personalidad, la cual se organiza en torno a una destreza o capacidad particular del joven definitoria de su identidad personal y su bienestar dentro del sistema de comunicación en el que se desenvuelve; esta es precisamente la importancia de una comprensión configuracional de la personalidad para entender el proceso de su desarrollo.

Los elementos no adquieren aisladamente un sentido psicológico para el desarrollo, sino solo ante su configuración en relación con otros elementos subjetivos, para lo cual es muy importante la forma en que está organizado el sistema de comunicación actual del sujeto.

El proceso de desarrollo humano se caracteriza por la aparición de períodos donde se presentan muchos factores objetivos facilitadores de crisis, los que son identificados como crisis de los tres años, crisis de la adolescencia, etc.; en este caso a lo largo de toda la vida aparecen situaciones que pueden convertirse en crisis del desarrollo.

Las crisis no se deben buscar en hechos que por su apariencia sean traumáticos, sino en los sentidos psicológicos reales que para el sujeto tengan situaciones concretas de su mundo actual y en elementos de su propia personalidad, los cuales, por supuesto, no siempre se expresan de manera consciente.

Muchas de las contradicciones que el sujeto enfrenta a lo largo del desarrollo devienen períodos críticos definidos como crisis, que consti-

tuyen una regularidad del proceso no identificable con etapas específicas sino con momentos cualitativos particulares del sujeto en desarrollo.

Pienso, finalmente, que podemos estar de acuerdo con la existencia de períodos que, por la propia multiplicidad de los cambios ocurrientes, constituyen momentos críticos de especial repercusión para el desarrollo, en torno a los cuales se pueden presentar estadios bastante generalizables de este proceso. Estos estadios deben identificarse más con lo potencialmente realizable que con lo realmente existente. No es en los estadios donde podemos descubrir las regularidades reales del complejo proceso de desarrollo de la personalidad, sino en el sujeto psicológico concreto, instancia real de convergencia de los diferentes determinantes de dicho proceso.

La cuestión de los estadios del desarrollo está muy relacionada con la del determinismo, pues la definición de un proceso se vincula estrechamente con la forma en que ocurre. Con mucha frecuencia se contraponen en la literatura especializada los conceptos esencia y existencia sin analizar dialécticamente su relación, por lo cual se ha manifestado con mucha fuerza la tendencia a asociar el desarrollo de lo esencial en marcos rígidos de determinación y fuera de las fluctuaciones necesarias de la existencia.

En el caso del desarrollo de la personalidad, categoría particular del conocimiento de la subjetividad individual, el proceso de desarrollo no puede independizarse del sujeto portador de personalidad y de los sistemas de comunicación dentro de los cuales encuentran —el sujeto y la personalidad— el medio en que este desarrollo transcurre. Por tanto, sujeto y medio social, en su condición de determinantes del desarrollo, tienen una presencia altamente diferenciada en este proceso, que da lugar al carácter igualmente diferenciado del sistema de determinantes de la personalidad. A' respecto, Allport afirma:

Las líneas generales necesarias de la psicología del desarrollo y el cambio solo pueden descubrirse mirando dentro de nosotros mismos, porque es el conocimiento de nuestra propia singularidad lo que suministra los primeros y probablemente los mejores indicios, para adquirir ordenadamente un conocimiento de los otros.

Por supuesto que al afirmar esto no lo hace desde una perspectiva introspectiva, generalizando en un plano descriptivo lo que el sujeto expresa sobre sí mismo, sino reconociendo en el nivel individual la fuente de construcción y elaboración de lo general, por ello expresa a continuación de lo citado:

Por cierto, deberíamos precavernos contra la falacia de la proyección: precisamente el suponer que otras personas tienen estadios mentales, intereses y valores exactamente iguales a los de nosotros. No obstante, es por medio de la reflexión sobre los factores que parecen vitales en

nuestra propia experiencia del desarrollo y el cambio, como identificamos los problemas esenciales.¹

Los determinantes del desarrollo se integran a lo largo de este proceso y alrededor de las nuevas necesidades que vivencia el sujeto en las distintas direcciones de sus relaciones con el medio social. Sin embargo, las necesidades que aparecen en el desarrollo también responden a la aparición de elementos internos o subjetivos, que conducen a nuevas formas y/o niveles cualitativos en las relaciones sociales del sujeto.

Ante las distintas necesidades del desarrollo se produce una síntesis de los diversos determinantes que dan lugar a nuevas configuraciones subjetivas, donde dichos determinantes se modifican en una unidad subjetiva de desarrollo. En este proceso se produce una unidad a nivel subjetivo imposible de reducir a cualquiera de los determinantes que participaron en su formación.

Aunque ya hemos examinado los elementos más generales que caracterizaron las reflexiones de Vigotsky sobre el desarrollo, deseamos, en este caso, analizar cómo concibió Vigotsky los estadios, así como el lugar que otorgó a los períodos críticos en el desarrollo de la personalidad.

Es curioso el hecho de que aunque Vigotsky no haya trabajado la personalidad en un plano empírico, ni en los aspectos teóricos generales de su configuración, sí concibió una teoría sobre las regularidades de su desarrollo, lo cual, aun cuando representa una mínima parte de su obra, no fue casual, sino el resultado de su profunda preocupación por la unidad de lo psíquico, desarrollada ampliamente en su concepción sobre las funciones psíquicas superiores.

Para Vigotsky lo esencial en la determinación de los distintos momentos del desarrollo infantil eran las nuevas formaciones que caracterizaban la esencia de cada edad, concebida en el marco de la personalidad. En este sentido, expresa:

Como nuevas formaciones de la edad debemos comprender aquel nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, aquellos cambios psíquicos y sociales que aparecen por primera vez en la actual etapa y que en lo más importante y esencial determinan la conciencia del niño, sus relaciones con el medio, su vida interna y externa, toda la marcha de su desarrollo en el período actual.²

Es interesante ver cómo Vigotsky enfatiza la importancia de los períodos del desarrollo en la estructura personalológica que los caracteriza, es decir, asocia estas estructuras con las edades, lo cual lo lleva a sobrevalorar

¹ G.W. Allport, ob. cit., p. 36.

² L.S. Vigotsky, "El problema de la periodización por edades del desarrollo infantil", en *Obras completas*, tomo 7, p. 248.

el papel de la edad y generalizar a nivel individual las consecuencias de las situaciones sociales del desarrollo de cada período.

Es también interesante el tratamiento que otorga Vigotsky a los períodos críticos del desarrollo infantil, los cuales define como una regularidad del proceso asociado a los momentos de tránsito. Sobre ello expresa:

Los períodos críticos alternan con los estables y constituyen puntos cruciales de cambios en el desarrollo (...) el desarrollo del niño es un proceso dialéctico en el cual el tránsito de un nivel a otro se realiza no por una vía evolutiva, sino de una forma revolucionaria.¹

Aquí generaliza el sentido de los períodos críticos para el desarrollo e incluso periodiza su aparición, y en cuanto a la naturaleza de tales períodos, considera su carácter necesario e interno, así como la combinación de sus consecuencias negativas y positivas para el desarrollo, lo que fue particularmente relevante en una época donde estos períodos muchos autores los calificaban de anormales, resultantes de influencias externas negativas y, sobrevalorando su sentido negativo para el desarrollo.

Vigotsky declara que en los períodos críticos aparecen también nuevas formaciones, cuya diferencia principal con las adquisiciones de las edades estables es su carácter transitorio. Las formaciones de estos períodos críticos, de acuerdo con Vigotsky,

...desaparecen como si se absorbieran por las nuevas adquisiciones del próximo período, incluyéndose en su composición como instancia subordinada que no tiene existencia independiente, disolviéndose y transformándose en ellas, tanto que sin un análisis profundo, con frecuencia es imposible descubrir la existencia de estas formaciones modificadas por un período crítico en la siguiente etapa estable del proceso de desarrollo.²

Esta regularidad que presenta Vigotsky sobre las adquisiciones de los períodos críticos del desarrollo tiene un fuerte carácter hipotético en su obra, que guarda relación con la explícita intención de presentar el proceso de desarrollo bajo la acción de regularidades que permiten una periodización clara y bien definida de sus distintos momentos, pero en el caso del desarrollo de la personalidad no encuentra apoyo en el nivel empírico de sus investigaciones.

Vigotsky relaciona el carácter crítico de los períodos del desarrollo con cambios objetivos que ocurren en el medio social del sujeto, lo que implica subvalorar el sentido psicológico diferenciado de dichos cambios de

¹ L.S. Vigotsky, "El problema de la periodización por edades del desarrollo infantil", en *Obras completas*, tomo 7, p. 252.

² *Ibidem*, p. 254.

acuerdo con su configuración subjetiva en el sujeto psicológico concreto. También enfatiza lo transitorio de un período como elemento causal de la crisis, restringiendo las crisis a los momentos de tránsito de una etapa a otra del desarrollo. En este sentido, expresa refiriéndose a las formaciones psicológicas de los períodos críticos: "Su diferencia esencial con las adquisiciones de las edades estables radica en que son portadoras de un carácter transitorio."¹

En la teoría de Vigotsky, el sujeto no desempeña ningún papel en su desarrollo; este solo se produce con el concurso de las estructuras de la personalidad.

Vigotsky se centra en la edad como el escenario fundamental del desarrollo, pero en nuestro criterio ese escenario es el individuo en su condición de sujeto psicológico. Sobre la organización de la personalidad en las distintas edades refiere:

Las edades representan aquella formación dinámica integral, aquella estructura que determina el rol y el peso específico de cada línea particular del desarrollo. En cada etapa etaria el desarrollo se produce no por la vía de los cambios de partes aisladas de la personalidad del niño como resultado de lo cual se produce la reestructuración de la personalidad en su conjunto, por el contrario, en el desarrollo se produce una dependencia inversa: la personalidad del niño se modifica integralmente en su estructura interna y por las leyes de la modificación de esta unidad se determina el movimiento de cada una de sus partes.²

En su obra intenta estandarizar el proceso de desarrollo de la personalidad centrándolo en las edades sobre la base del concepto situación social del desarrollo, al cual nos referimos en el capítulo anterior, pero por este camino va hacia un callejón sin salida, al que llega en el epígrafe tres de la obra citada, cuando presenta el concepto de nivel real de desarrollo, según el cual no puede identificarse con la edad física de la persona. En este epígrafe pasa del tema de la personalidad, al de la determinación del nivel de desarrollo intelectual del niño, apoyándose en el concepto de zona de desarrollo próximo explicado en el capítulo anterior, sin resolver la cuestión de la relación entre la edad y el nivel real de desarrollo en el orden psicológico.

Vigotsky ve con claridad la configuración de una estructura psicológica única, alrededor de la cual adquieren sentido psicológico los distintos elementos presentes en cada una de las etapas del desarrollo, ubicando esas estructuras y sus tránsitos en períodos de edad. Sin embargo, aplicando su

¹ L.S. Vigotsky, "El problema de la periodización por edades del desarrollo infantil," en *Obras completas*, tomo 7, p. 254.

² *Ibidem*, p. 256.

propia lógica en relación con su concepto de zona de desarrollo próximo, el nivel de desarrollo real de la personalidad tendría que ser ubicado en el sujeto concreto, lo cual conduce a diferencias similares a las observadas en el desarrollo intelectual.

A pesar del sentido positivo que este autor otorga a los períodos críticos del desarrollo, no llega, en nuestra opinión, a comprender plenamente el sentido psicológico de estos períodos críticos, al separarlos del sujeto concreto en que se producen y querer asimilarlos al proceso regular del desarrollo infantil. La dimensión individual de las crisis trasciende con creces los momentos de tránsito y, por su propia naturaleza, las crisis resultan imposibles de periodizar al producirse sobre sentidos psicológicos diferenciados en el sujeto individual.

Evidentemente que la búsqueda de regularidades en el proceso de desarrollo contempla de forma necesaria la integración del sujeto psicológico en este proceso, pero en la actualidad a la investigación no le es posible el establecimiento de regularidades.

En su enfoque sobre los períodos críticos Vigotsky no elabora su naturaleza psicológica; solo se limita a describir la relación entre la edad y la aparición de dichos períodos, y presenta el desarrollo como un proceso sometido a regularidades que definen etapas alternas: unas de cambios estables y otras de cambios profundos, revolucionarios, marcando el tránsito de una etapa a otra.

Fuerzas motrices del desarrollo de la personalidad

El análisis de las fuerzas motrices del desarrollo de la personalidad requiere transitar de un enfoque atomístico, descriptivo, a un planteamiento holístico y explicativo que implique la articulación necesaria de la personalidad, en los sistemas en que se expresa y desarrolla, el medio social y el sujeto.

Como hemos analizado en epígrafes anteriores, han sido frecuentes en la psicología los intentos de periodizar el desarrollo a través de unidades concretas para el análisis, las que han ido desde las operaciones lógicas, hasta el concepto de actividad.

Con el riesgo que toda labor de análisis implica, sobre todo cuando se parte del reconocimiento del carácter integral de las fuerzas que participan en el desarrollo, profundizaremos en tres elementos dinamizadores de este proceso: la comunicación y el ambiente social en que se desarrolla la persona, las contradicciones y las unidades subjetivas del desarrollo.

Ambiente social y comunicación

El hombre desde que nace vive en un ambiente social integrado por múltiples ambientes particulares, como el familiar, el institucional, el de los grupos informales y otros de interacción directa, influidos, a su vez, por el funcionamiento macrosocial, como la cultura, la política, la condición económica, etc., todos integrados en uno o varios sistemas de sentidos psicológicos de la personalidad.

En la medida en que se van desarrollando la personalidad y el individuo en su condición de sujeto psicológico, mayor es la mediatización subjetiva sobre los efectos del ambiente social en el hombre. Esta mediatización se expresa de dos formas: una, en la que el sujeto tiene un menor control intencional, o sea, el proceso de configuración de toda nueva experiencia a nivel de la personalidad, donde lo nuevo adquiere un sentido psicológico, y otra, definida por el aumento del espacio intencional del sujeto, que abarca, de forma cada vez más intensa, los elementos del medio social que toman un sentido psicológico para él.

El despliegue intencional del sujeto se basa en sólidas configuraciones subjetivas de la personalidad, que en este propio proceso aumentan o debilitan su potencial psicológico en el curso mismo de la acción del sujeto, quien en su expresión, a través de la constante elaboración de su experiencia, modifica o refuerza el determinante personalógico implicado en su acción.

La expresión intencional del sujeto crea una alta sensibilidad para la configuración de sentidos psicológicos sobre elementos del medio afines o muy vinculados con los objetivos conscientemente establecidos por él; sin embargo, disminuye la sensibilidad para formar sentidos psicológicos en espacios interactivos que estén fuera de su expresión intencional. En este sentido la intencionalidad del sujeto presenta una fuerte tendencia a la anticipación sobre el medio social, que se expresa en su rol de acuerdo con la configuración del sentido subjetivo de muchos elementos del ambiente social. Los bajos conocimientos acerca de la subjetividad, estigmatizada como problema científico durante los largos decenios de hegemonía del paradigma positivista sobre la definición del modelo de ciencia, le deparó un lugar igualmente secundario a la comunicación en el proceso de desarrollo, sobre todo a los aspectos afectivos y personales de la comunicación, a lo cual hicimos referencia en el primer capítulo de este libro en el ámbito educativo.

El hombre en su condición de sujeto, no se sustrae en ningún momento del espacio interactivo de sus relaciones interpersonales, siendo, por tanto, lo social, un elemento inseparable de su expresión y su desarrollo. Ahora bien, ¿cómo actúa lo social en su condición de fuerza del desarrollo?, ¿cómo se configura la subjetividad como momento esencial de la historia y

la cultura? Comprender el significado del medio social en la configuración de la personalidad, implica romper con la representación de lo social como externo y lo subjetivo como interno, en tanto lo primero está contenido en la subjetividad, única realidad en que se expresa su síntesis histórica personalizada y, lo segundo, define los aspectos y relaciones de lo social en su sentido psicológico para el hombre.

Por supuesto, esta realidad en su devenir histórico, en el desarrollo, tiene momentos bien diferenciados. El hombre en su desarrollo va incrementando la significación de su intencionalidad y su conciencia — expresada en la formación de su sistema de representaciones— como elementos motrices del propio desarrollo, lo que es equivalente al rol creciente del sujeto como determinante de este proceso; sin embargo, aun con el aumento del nivel de significación del sujeto en el proceso de desarrollo, él mantiene su condición interactiva permanente, dentro de la cual se implica en situaciones que tienen un papel en el curso de su acción individual.

Tal como hemos planteado en otras publicaciones,* lo social no produce un efecto lineal en la personalidad, pero se integra, en su dimensión real, al sistema de elementos que, desde el sujeto, producirán un sentido psicológico particular.

El hombre no se sustrae a la significación real de los diferentes eventos de su vida social, solo que estos alcanzan un sentido a través de las complejas mediatizaciones de la subjetividad. Como señala J. Bruner:

El Yo, por consiguiente, como cualquier otro aspecto de la naturaleza humana, es tanto un guardián de la permanencia como un barómetro que responde al clima cultural local. La cultura, asimismo, nos procura guías y estrategias para encontrar un nicho entre la estabilidad y el cambio: exhorta, prohíbe, tiente, deniega o recompensa los compromisos emprendidos por el Yo. Y el Yo, utilizando su capacidad de reflexión y de imaginar alternativas, rehuye o abraza o reevalúa o reformula lo que la cultura le ofrece.¹

La gran mayoría de los elementos culturales que expresan las funciones atribuidas por Bruner, de hecho cumplen su función estimuladora o inhibitoria, internamente, en las configuraciones subjetivas de la personalidad, pero en otros momentos pueden tener un papel más externo, que encuentra su sentido en la mediatización personalógica y del sujeto. Es interesante el peso atribuido al Yo por Bruner en la citada obra, así como la explicitación de sus funciones, las que caen entre las funciones que hemos enunciado en la definición del sujeto psicológico.

* El autor se refiere a *Psicología: principios y categorías*. (N. del ed.)

¹ J. Bruner, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, p. 110.

El ambiente social encuentra una significación para el desarrollo, tanto a través de los aspectos más generales, —no necesariamente conceptualizados ni explícitos de los elementos definitorios del clima social general y de los distintos climas institucionales más particulares— como de las distintas relaciones que se personalizan mediante la comunicación interpersonal. La atmósfera social y las distintas atmósferas institucionales definen vivencias que resultan esenciales al bienestar emocional del sujeto, como seguridad, confianza, orden, disciplina, limpieza, amor, etc. Estas vivencias se producen por una multiplicidad de canales que actúan sobre el sujeto, sobre los cuales con frecuencia él no tiene conciencia, pero que son esenciales en el proceso de formación de las representaciones conscientes del sujeto. El conjunto de estas vivencias anima el bienestar emocional del individuo, categoría tan importante como poco tratada en la psicología. Lo social, aun cuando tiene un papel activo a lo largo del desarrollo, su sentido es diferenciado en distintos momentos de este proceso.

En los dos primeros años de vida, lo social tiene repercusiones emocionales en el niño que pueden ser altamente destructivas;¹ sin embargo, no se expresan en sus representaciones conscientes, ni tienen un rol significativo en su expresión intencional. El niño no cuenta con ningún recurso para reestructurar el sentido psicológico de estos impactos emocionales.

En las edades entre tres y siete años, el niño es mucho más consciente sobre el sentido de los distintos eventos de su medio y de la valoración adulta; orienta su intencionalidad en la búsqueda de afecto y aprobación, vivencias que en estas edades son esenciales para el desarrollo de la seguridad, la independencia y la creatividad. Unido a la capacidad del niño para luchar por la aprobación adulta, se expresa una tendencia a representarse de forma consciente los estados negativos asociados a la no satisfacción de sus expectativas, lo que se convierte en fuente de ansiedad, temor, inseguridad y dependencia.

No nos detendremos en este epígrafe en las características del ambiente social y la comunicación en distintos momentos del desarrollo, pues no es nuestro objetivo, pero sí queremos explicitar diferencias del sistema de comunicación y su relación con las potencialidades psicológicas del niño, proceso que se mantiene de forma similar a lo largo del desarrollo.

La comunicación como proceso interpersonal implica al sujeto en un espacio interactivo que puede representar la extensión de su individualidad, o bien una restricción e inhibición de ella, por lo que el sujeto, en sus estados emocionales y en su disposición intencional, así como la configuración personalógica, subjetiva, del sistema de eventos relevantes de una situación social dada, se afecta ante un sistema de relaciones donde la comunicación no crea seguridad, implicación y aceptación de sí mismo. De

¹ Ver: R. Spitz, *El primer año de vida del niño*.

hecho, la comunicación interpersonal es una condición para el desarrollo del sujeto y la personalidad en los primeros años de vida, lo que no significa que sus efectos sobre el individuo sean absolutos, pues aún en los primeros años hay diferencias individuales. Sin embargo, la potencialidad de diferenciación individual que implica la personalidad no existe en los primeros años de vida, de ahí el carácter generalizado de las respuestas involutivas del niño ante la ausencia de afecto y estimulación descritas por René Spitz en *El primer año de vida del niño*.

A medida que se desarrolla la personalidad y el propio sujeto, aparecen cada vez más los eventos de la realidad mediatizados por la subjetividad y por las características de los sistemas de comunicación del sujeto. La comunicación, aun cuando es un espacio real, que resulta de la relación del sujeto con los otros, tiene, a su vez, un carácter personalizado, pues en su sentido subjetivo el sujeto y la satisfacción de sus necesidades desempeñan un papel esencial.

Muchos aspectos de la realidad se vuelven subjetivamente significativos gracias al sistema de comunicación. Por ejemplo, un niño toma conciencia de que una planta es un ser vivo, y desarrolla una ética hacia su cuidado, no solo por la información que le permite este conocimiento, sino por el nivel de comunicación logrado con la persona que se lo transmite. Es en este proceso de comunicación donde se produce el compromiso emocional del niño con dicho contenido, el cual pasa a ser un valor personalizado.

Uno de los niños estudiados por nosotros cambió significativamente su estado anímico al comienzo del nuevo año escolar (tercer grado), se volvió más alegre, participativo y responsable con sus deberes escolares. Ante la pregunta de cómo se sentía con su nueva maestra (en tercer grado se produce un cambio de maestro), respondió: "bien, porque mi maestra razona y no le grita a los niños". Antes del comienzo del curso le había manifestado a su mamá que no quería ir más a la escuela, sin embargo con la nueva maestra se sentía feliz.

Es interesante cómo un niño de solo siete años es capaz de destacar un sentido tan complejo del proceso de comunicación como el razonar. El niño sentía que su nueva maestra no le imponía las cosas, sino que le explicaba y razonaba junto a ellos. Esta forma de comunicarse con los niños, conversando realmente con ellos, poniéndose en su lugar y transmitiendo la experiencia a través de formas que para ellos tengan un sentido, adquiere un elevado valor emocional que facilita la personalización de la información obtenida, la que adquiere un valor para el desarrollo.

La información personalizada puede adquirir sentido de forma simultánea en varias configuraciones de la personalidad, así, en el ejemplo citado sobre las plantas, el niño está simultáneamente desarrollando sus intereses en la esfera del conocimiento y valores que tienen un sentido para la regu-

lación moral. A través del valor vivenciado hacia las plantas, el niño va desarrollando una actitud hacia la naturaleza en general, que puede llegar a configurarse en sistemas más complejos de valores en su vida ulterior.

Precisamente, un rasgo distintivo de la subjetividad es el que, una vez configurado un contenido o elemento cualquiera a nivel psicológico, se integra en distintos sistemas de la subjetividad de forma simultánea, y aparece como determinante de la expresión del sujeto ante situaciones diversas. Estos elementos, en dependencia de su significación y sentido, pueden llegar a formar parte del sistema de sus representaciones conscientes, con lo cual pueden aumentar su significación y su sentido subjetivo como resultado de la acción consciente e intencional del sujeto sobre ellos.

Diferencio en este caso *sentido* y *significación*, ya que sentido es el valor emocional irreplicable de un contenido y entiendo la significación como el valor que puede adquirir coyunturalmente ese contenido en el proceso de regulación del comportamiento por el sujeto.

La comunicación puede, por tanto, aumentar la sensibilidad del sujeto hacia la realidad, lo que le permitirá incorporar nuevos elementos de esta a su esfera personal significativa, pero simultáneamente, la comunicación puede estrechar la capacidad del sujeto para apreciar indicadores objetivos sobre las personas con quien está implicado en una relación afectiva profunda. En este sentido la intencionalidad del sujeto en una relación amorosa está orientada mucho más a la consolidación de la relación, que al descubrimiento de los atributos objetivos, reales, del *partner* de la comunicación.

La configuración de representaciones que sustenten un sistema de sentidos actual del sujeto, es un proceso tan objetivo como el de formar una representación del otro fuera de ese sistema de sentido, solo que en el primer caso la representación del otro está influida por lo que representa para el sujeto, mientras que en el segundo caso esa dimensión no forma parte de su representación. Por tanto, la relación comunicativa adiciona una nueva dimensión de lo real al otro, dada por el sentido que adquiere para el sujeto concreto.

Lo que el otro es en sí y lo que significa para el *partner* de la comunicación, son elementos que se integran permanentemente en una representación, desde la cual el sujeto intencional trata de preservar la representación que le permita mantener al otro en su espacio comunicativo, lo cual es posible solo en ciertos marcos de esta contradicción, pero puede llegar a ser imposible mantener de forma integrada ambas condiciones del otro, sobre todo en los casos en que lleguen a hacerse muy disonantes.

De acuerdo con ello, la comunicación es fuerza motriz del desarrollo en tanto el sujeto implicado en ella activamente construye nuevos aspectos de su sentido, para los cuales debe organizar respuestas que estimulen y actualicen muchas de sus potencialidades, y lleguen a

nuevas configuraciones de sus recursos subjetivos que lo ubican a niveles cualitativos diferentes en su desarrollo.

En una relación interpersonal donde realmente se implique, el sujeto pone en tensión todos sus recursos individuales, manteniendo una orientación intencional hacia la relación que le permite asumir sus motivos de una forma pensante e intencional, determinante de cambios bruscos y profundos, algunos de los cuales pueden perdurar como nueva adquisición del desarrollo. Como ya señalamos, el carácter de estas modificaciones va cambiando a lo largo de la vida; así, la importancia que tendrá para el niño de tercer grado que la maestra razone y no grite será similar a la importancia que para un joven universitario tendrá que el profesor a través de su reflexión mueva representaciones totalmente establecidas en él y lo coloque en una actitud reflexiva hacia sí mismo y hacia el medio, posición de hecho dinamizadora del desarrollo.

El individuo en su condición de sujeto en desarrollo, atribuye con frecuencia valores estáticos a elementos o situaciones del medio, lo que en ocasiones es un recurso defensivo ante situaciones que le resultan lacerantes y no puede personalizar. Mientras estos elementos son parte de representaciones estáticas, no tienen ningún valor motivacional sobre el comportamiento. Por tanto, el cambio de actitud del sujeto hacia esos elementos es, de por sí, un factor dinamizador del desarrollo.

El carácter de la comunicación como fuerza motriz del desarrollo no está dado solo por los nuevos elementos o configuraciones que en este proceso se producen, sino también por los cambios que en este proceso se logran sobre el sujeto psicológico, en el planteamiento de sus interrogantes y en la definición de sus esfuerzos intencionales, aspectos esenciales para el desarrollo de la personalidad. La reconsideración que estamos realizando sobre el lugar esencial de la comunicación en el desarrollo de la personalidad, exige reexaminar algunos conceptos que han sido tradicionalmente contruidos fuera del ámbito comunicacional. En este sentido damos especial atención al proceso de socialización.

La socialización ha sido presentada en la literatura psicológica como el proceso de apropiación o interiorización de normas sociales por parte del niño, lo cual es sin dudas parte de este proceso, pero está muy lejos de agotarlo. En nuestra opinión, hay un proceso esencial de la socialización que está en la base de la configuración de las normas y de otros procesos específicos que en este caso ocurren: el establecimiento de verdaderas relaciones de comunicación.

El primer paso en la socialización del niño es el establecimiento de una profunda relación de comunicación con sus padres, a través de la cual y como momentos necesarios de ella aparecen la asimilación de normas, la capacidad para concentrarse, la capacidad de interactuar con el otro, de seguir instrucciones y muchos otros procesos que simultáneamente evidencian las posibilidades del niño de entrar en una relación socializada.

Los recursos psicológicos potenciales del niño solo pueden organizarse en torno a relaciones bien establecidas que exijan el desarrollo necesario del niño en un marco socializado. Es imposible la expresión adecuada de estos recursos fuera de las condiciones sociales en que el niño se desarrolla, pues estas mediatizan todos sus contactos con el mundo.

Nuestras investigaciones evidencian que muchos niños llegan a la escuela sin posibilidades de interactuar con el otro, lo que se acompaña de una gran dispersión y falta de control sobre sus nacientes recursos subjetivos, lo cual le impide el rendimiento escolar. Paradójicamente, estos casos de desamparo afectivo y social con frecuencia se confunden con deficiencias intelectuales, lo cual profundiza más el daño emocional del niño al conducirlo por un camino inadecuado y poco estimulante en la formación de su naciente identidad: la de deficiente mental.

Al niño que presenta dificultades en la adquisición de conocimientos en la escuela, con la carga de inseguridad y ansiedad que estas dificultades le producen, se le aplica para el diagnóstico un conjunto de pruebas de construcción intelectual similares, por su sentido, a aquellas en las que fracasó en la escuela; por supuesto que obtendrá también bajos resultados, pero con la variante de que lo ubican en una categoría que cambia abruptamente la condición social del niño: la de deficiente mental. Incluso en la prevaleciente tradición psicométrica, estas pruebas se aplican con frecuencia en un ambiente totalmente frío desde el punto de vista emocional, fuera de una relación comunicativa con el niño.

La ausencia de relaciones socialmente bien constituidas determina que estos niños necesiten ante todo construir relaciones emocionales profundas a su ingreso a la escuela, para lo cual deben ser objeto de un tratamiento y un régimen diferenciados, pero dentro de la propia institución escolar, no debiendo pasar a ninguna institución especial hasta no tener la certeza de un déficit real, que es muy difícil de definir en los niños con baja socialización.

Tal como hemos señalado, el propio concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky, solo podría aplicarse cuando el apoyo, o la guía externa al niño, viene de una fuente de afecto real, o sea, de una persona con quien existe una relación de comunicación individualizada con estos niños, única vía para preparar el escenario real de la socialización.

Con frecuencia observamos que ocurre todo lo contrario, o sea, que los niños son ubicados en grupos de hasta quince niños, reproduciendo un modelo de relaciones similar al de la escuela tradicional: autoritario y unidireccional.

Sin establecimiento de relaciones afectivas profundas, estables, en las que el niño sienta seguridad y bienestar, es imposible el proceso de socialización, pues las habilidades tradicionalmente asociadas a la socialización, son posibles solo en las relaciones humanas bien establecidas, de donde

surge el carácter necesario de las adquisiciones con las que se identifica la socialización. Por supuesto, que el carácter dinamizador de la comunicación no debe reducirse al valor emocional positivo de las relaciones establecidas por el sujeto, aun cuando estas sean una condición para un desarrollo feliz y sano.

Con frecuencia, relaciones de una significación emocional negativa estimulan los recursos subjetivos del sujeto, así como sus potencialidades intencionales, en un esfuerzo por alcanzar metas y superar las tensiones resultantes de sus mal establecidas relaciones, lo cual puede tener tres formas de expresión en el proceso de desarrollo: una, que el sujeto adquiera nuevas adquisiciones —en ocasiones hasta muy relevantes— que le permiten su crecimiento aunque no logre la felicidad, pudiendo existir esferas de la vida en que nunca logre un desarrollo. Otra forma sería que la riqueza de esas adquisiciones, las cuales le facilitaron superar la situación que le afectaba, le permita un despliegue tal como sujeto, que le posibilite una reestructuración completa de su dimensión pasada y pueda ser feliz. La tercera forma de expresión de la situación analizada sería que el sujeto no pueda trascender la situación y enferme, con lo cual exprese una configuración neurótica de su personalidad.

Para que la comunicación se convierta en fuerza motriz del desarrollo, debe ser activa, implicar al otro, estimular sus emociones y su reflexión a través del diálogo. En este sentido el espacio interactivo creará seguridad, bienestar emocional y sería fuente permanente de logros y objetivos, en cuyo proceso se desarrollaría la personalidad.

Las contradicciones como fuerzas motrices del desarrollo

Las contradicciones están presentes de forma permanente en la vida del hombre; sin embargo, no toda contradicción deviene fuerza motriz del desarrollo, sino solo aquellas que producen una tensión emocional particular que, en términos de Allport, se denominarían *crisis*.

Creemos que hay contradicciones que, sin llegar a constituir una crisis en el sentido arriba definido, tienen el suficiente potencial movilizador para ser consideradas como fuerzas motrices. Las contradicciones son situaciones tales que comprometen al sujeto con una respuesta, la cual puede colocarlo ante una situación social cualitativamente diferente, donde entren en juego nuevos recursos que den lugar a un cambio estable en su configuración subjetiva.

La naturaleza subjetiva de las contradicciones puede ser muy diversa: se observan muchos tipos que con frecuencia coexisten en el espacio subjetivo del sujeto, y lo afectan simultáneamente. Algunas contradicciones se concientizan, implicando de forma directa la intencionalidad del sujeto; otras se expresan en vivencias cuya naturaleza el sujeto muchas veces no comprende.

El tipo de vivencia que produce la contradicción constituye, de hecho, un elemento de desarrollo o de daño para el sujeto. Este puede enfrentar vivencias negativas que no logra explicar, y a través de una actitud reflexiva, crear alternativas que le conduzcan a un proceso de búsqueda permanente, construyendo representaciones diversas sobre las cuales moviliza distintos recursos, modificando concepciones y valores, reconstruyendo representaciones anteriores, etc. Al cabo, puede presentarse un nuevo momento cualitativo de su desarrollo.

En otras ocasiones, las vivencias negativas resultantes de la contradicción no concientizada es enmascarada de una forma defensiva por el sujeto, lo cual, como hemos señalado en otras publicaciones, puede provocar serios daños a la personalidad y a la propia salud del individuo.*

Las contradicciones se expresan en todas las esferas de la actividad humana. En los primeros años de la vida, la capacidad de autodeterminación del sujeto es aún baja, las contradicciones están directamente asociadas a un elemento externo, actual, del sistema de relaciones del niño. Así, un niño que ha fijado un conjunto de hábitos inadecuados en la escuela, alrededor de los cuales ha ido configurando su sistema de sentidos en la actividad escolar, al cambiar de maestra, sentirse más aceptado, y experimentar otra circunstancia en el espacio escolar, deviene la contradicción entre el atractivo de un tipo de comportamiento fijado anteriormente y el deseo de mantener su vínculo positivo con la nueva maestra, fuerzas que pueden ser totalmente antagónicas.

En el proceso de reconstrucción de su identidad y de elaborar nuevas alternativas ante una situación contradictoria, se produce el desarrollo del niño como personalidad y como sujeto. En el caso de los niños, los elementos externos más directos del ambiente tienen un peso importante en el curso de las contradicciones, de ahí la importancia de la comunicación en el carácter dinamizador que las contradicciones puedan tener en el proceso de desarrollo.

También en el adulto aparecen contradicciones directamente asociadas a la presencia de un elemento externo; por ejemplo, los conflictos en la esfera laboral, de pareja, o en otras esferas del desenvolvimiento humano, muchas veces son resultante de una situación externa, actual, perfectamente identificable por el sujeto. Sin embargo, los conflictos, en la medida en que avanza el hombre en su desarrollo, van siendo más indirectos y complejos, y no están siempre asociados con agentes actuales del medio.

De la propia condición de sujeto asumida por el individuo, se derivan importantes conflictos, pues como hemos expresado, el sujeto es consciente, intencional, actual e interactivo, pero su configuración personalógica no responde directamente a estos atributos.

* El autor se refiere a *Personalidad, salud y modo de vida*. (N. del ed.)

El hombre está permanentemente orientado en su proyección consciente por su sistema actual de representaciones, sus valores, cosmovisiones, puntos de vista, convicciones, etc., y muchas de sus nuevas experiencias que derivan en necesidades no conscientemente reguladas por él, entran en contradicción con las representaciones conscientemente asumidas, y se convierten en emociones identificables para el sujeto. Su enfrentamiento intencional con esas emociones, resultado de contradicciones no concientizadas por él, produce, como hemos señalado, un camino de reflexión que conduce a la reorganización de la experiencia personal, con las consecuencias que esto produce a nivel de la personalidad: cambio en configuraciones y reconstrucción del alcance de muchas formaciones y elementos personalológicos.

Las contradicciones en la vida del hombre no representan solo actos puntuales de enfrentamiento, sino verdaderos procesos a lo largo de los cuales se desarrolla la personalidad y cambia significativamente el sentido del mundo para el sujeto.

Las contradicciones que no se personalizan y se convierten en objeto de atención intencional del sujeto, se transforman, por lo general, en focos permanentes de tensión y malestar, productores de tensiones negativas al margen de la acción intencional del sujeto.

Un tipo de contradicción muy frecuente en la edad adulta, sobre todo en algunas de sus etapas, se produce como resultado de cuestionamientos del sujeto sobre su sistema actual de representaciones a través de su actividad reflexiva. En este tipo de contradicciones pueden haber o no elementos actuales del medio, de forma explícita o implícita, sin que esto sea lo que las caracteriza. Lo esencial está en la problematización que el sujeto realiza sobre el sentido de sus representaciones actuales.

Derivado de la problematización de sus representaciones conscientes, pueden producirse comportamientos que cambien completamente la vida del sujeto, dando lugar a verdaderas crisis en la etapa adulta, definidas mucho más por la reconstrucción intencional asumida por el sujeto, que por el sentido particular de los distintos sucesos de su vida cotidiana tomados de forma aislada. La identidad del sujeto y su sistema de representaciones pueden entenderse como las coordenadas permanentes para la reflexión del adulto, quien trata de asimilar todo hecho comportamental a ellas.

Los momentos verdaderamente críticos de este proceso, se producen cuando el adulto modifica sus representaciones y se enfrenta a hechos imposibles de ser asimilados, o a conclusiones del propio sujeto que, en determinado momento, son portadoras del mismo potencial dinámico de los hechos.

El poder dinámico que tiene la reconstrucción de experiencias por el sujeto, así como la construcción de nuevas representaciones, es extraordinariamente alto, lo cual se traduce en una importante fuerza de su

desarrollo y de su bienestar emocional. Uno de los canales fundamentales para la estimulación de estos procesos reflexivos sobre la experiencia personal, es la comunicación.

En nuestra opinión, entre los elementos esenciales del proceso psicoterapéutico está la posibilidad del sujeto de organizar y estimular la reflexión sobre sí mismo, potenciando su capacidad para reconstruir representaciones convertidas en focos permanentes de tensiones negativas. El sujeto en el despliegue intencional de su potencial reflexivo es agente activo de nuevas contradicciones y promotor de su propio desarrollo como personalidad. Un elemento de interesante consideración podrían ser las contradicciones vistas como el indicador de una posible periodización del desarrollo de la personalidad, pues hay tipos de contradicciones favorecidas por las características de los distintos períodos del desarrollo; pero en última instancia, ante la convergencia de múltiples factores que actúan sobre el individuo en un período dado, donde se torna relevante su propia historia, este sujeto fungirá a la vez como fuente y dinamizador de sus propias contradicciones.

Como hemos afirmado, las contradicciones están presentes en todas las esferas de la vida del sujeto, pudiendo constituirse, en momentos específicos, en centros de la configuración subjetiva de la personalidad para ese momento concreto, lo cual se presenta con frecuencia en las crisis más complejas del desarrollo, como por ejemplo, la crisis de la adolescencia. Cuando esto ocurre, todos los recursos subjetivos de la persona se organizan y dinamizan en torno a la contradicción, de cuya evolución dependerá el curso ulterior del desarrollo.

Cuando una contradicción se convierte en centro de la configuración personalógica, nos evidencia que otros elementos o configuraciones subjetivas de la personalidad han perdido, —al menos situacionalmente— su potencial dinámico; en este caso el sujeto queda en una situación de bajo control, que trata de reestablecer con su expresión intencional.

Una de las características más relevantes de los períodos críticos señalados con mayor frecuencia por la literatura, es la cantidad de potenciales crisis que simultáneamente aparecen, lo cual no significa que se hagan actuales. Así, por ejemplo, el adolescente puede enfrentar las siguientes contradicciones de forma simultánea: entre la imagen física deseada y su imagen física real, entre su pujante sexualidad y su aceptación por los coetáneos, entre su necesidad de autodeterminación y sus posibilidades reales para ejercerla, entre su autodeterminación y la necesidad de valoración social, entre su identidad y la de mantener sus afectos anteriores, etcétera.

Como podemos apreciar, cualquiera de estas contradicciones puede, por sí misma, convertirse en una crisis. Las contradicciones anteriores estarán fuertemente mediatizadas en su sentido psicológico por la calidad del sistema de comunicación del adolescente que, en este caso, necesita como atributo esencial, de la flexibilidad necesaria para tolerar su expresión individualizada, y se mantenga en las relaciones principales, sobre las que se sustente dicho sistema, la capacidad de diálogo con él.

También resultará un importante mediatizador, el desarrollo anterior de la propia personalidad del adolescente y de sus recursos como sujeto: un adolescente con áreas de realización bien definidas, que encuentren una adecuada continuidad, tanto personal como social en la etapa actual de su desarrollo, lo convierten en un sujeto menos vulnerable a la crisis y con más recursos para manejar los efectos de las contradicciones en que se implica.

Estas áreas o etapas tan complejas, en las que convergen cambios profundos en los distintos sistemas que participan en el desarrollo —los que se reflejan en el amplio espectro de contradicciones que de una u otra manera afectarán al joven— dan como resultado, por regla general, una configuración personalógica diferente, donde los propios elementos o configuraciones de etapas anteriores se integran con un nuevo sentido a la personalidad. Por tanto, solo en el sentido de la confluencia, de la integración de un nuevo momento cualitativo, se hace necesario analizar estos períodos sensibles del desarrollo, pues no se pueden ver ninguno de los elementos concurrentes por separado. Por ello, las realizaciones o adquisiciones positivas de los períodos anteriores no pueden verse como un elemento de pronóstico absoluto sobre el curso que tomará el desarrollo en cualesquiera de sus períodos sensibles.

En nuestra opinión, el período sensible más profundo y complejo del desarrollo humano es la adolescencia, en la que irrumpen con gran fuerza nuevos aspectos de la individualidad, y la potencialidad plena de actuar en condición de sujeto psicológico.

Sin duda, las contradicciones potenciales de los distintos momentos del desarrollo —las que deben ubicarse en una cultura y un medio social bien determinados, aspectos presentes tanto en el mediatizador social más arriba referido como en la propia construcción histórica de la subjetividad— son elementos esenciales para la definición de los períodos sensibles del desarrollo. Por período sensible entendemos aquellos momentos del desarrollo donde la convergencia peculiar de contradicciones que afectan al sujeto, crean condiciones propicias para cambios bruscos en este proceso.

Ningún período potencialmente sensible se traduce de forma automática en un conjunto de características generales a todas las personas que, por edad o posición social, pueden ser ubicadas en él.

Las unidades subjetivas del desarrollo de la personalidad

El análisis del proceso de desarrollo de la personalidad no puede prescindir de la definición de aquellas unidades que, configuradas a nivel subjetivo, permiten explicar desde el objeto mismo este proceso. El desarrollo de la personalidad, como el de cualquier sistema, se produce por fuerzas propias del sistema, aunque como ya hemos definido, el desarrollo de la personalidad transcurre dentro del sistema integral del sujeto psicológico y del medio social en que este sujeto vive; por ello las fuerzas motrices de este proceso no se agotan en el sistema personalológico.

Como hemos analizado, la propia comunicación y las contradicciones que el sujeto enfrenta en su desarrollo, son fuerzas particulares de este proceso. Sin embargo, también se configuran a nivel personalológico unidades que, de forma estable, implican un conjunto de potencialidades del sujeto, que se actualizan en el propio proceso de configuración de dichas unidades y se convierten en recursos subjetivos estables de la personalidad.

Las unidades subjetivas del desarrollo son aquellas actividades o relaciones de la persona que comprometen sus recursos potenciales en un momento dado de este proceso, y se configuran de forma estable a nivel subjetivo, formando un verdadero sistema dinámico de relaciones esenciales entre sus diferentes elementos. Por tanto, estas unidades representan una síntesis subjetiva de situaciones externas relevantes, que tienen un sentido para el sujeto, con recursos y elementos subjetivos de este que expresan una potencialidad específica para desarrollarse a través de la implicación del sujeto en dichas situaciones.

Ninguna actividad o relación alcanza la condición de unidad subjetiva del desarrollo, si no conduce a la configuración subjetiva que expresa la síntesis de su sentido psicológico con el potencial de integración subjetiva de otros elementos psicológicos en torno a este sentido. Por esta razón, el proceso de formación de estas unidades no puede ser analizado en abstracto, fuera del sujeto psicológico concreto. Toda relación o actividad estable que el sujeto realiza, se expresa en una configuración subjetiva de la personalidad, sin embargo, solo aquellas configuraciones que estimulan en su constitución elementos o formaciones susceptibles de desarrollo en un momento específico de este proceso, dan lugar a unidades subjetivas del desarrollo.

La lectura, por ejemplo, reúne las condiciones para convertirse en unidad subjetiva del desarrollo, por lo que culturalmente representa para el niño; pero el sentido que adquiere el deseo del niño de aprender a leer y ganarse así un lugar en el sistema de aspiraciones y expectativas del medio social en que vive, tiene significado solo dentro de un marco cultural determinado.

La lectura no tendrá el mismo sentido para un niño de diez años que aprende a leer, que para un joven o adulto analfabeto que comience este aprendizaje, pues en estas edades muchos de los procesos subjetivos que

un niño entre tres y seis años estimula en dicha actividad, por el sentido social de la misma, ya han sido configurados por otras vías y, además, porque el sentido social de la actividad no es el mismo.

Las actividades y formas de relación del sujeto tienen un sentido social y cultural diferente en las distintas etapas del desarrollo de la personalidad, lo que sin duda influirá fuertemente en la significación individual que tengan dichas etapas para el sujeto concreto. En esta dirección, la familia implica un sentido social de respeto y obediencia, impuesto por la cultura, hasta los diez o doce años, límite relativo a los valores sociales y culturales, que será diferente al sentido social de la familia respecto a la adolescencia y en relación con los mismos valores.

Las unidades subjetivas del desarrollo van a ser diferentes de acuerdo con la riqueza del sujeto y la calidad de sus sistemas de actividades y comunicación en el medio donde vive. A lo largo de la vida pueden coexistir distintas unidades subjetivas del desarrollo dentro de un mismo período. Así, un niño para quien la lectura en primer grado representa una unidad subjetiva del desarrollo, puede simultáneamente expresar otra unidad subjetiva en las relaciones con sus padres; y por el contrario, los niños con muy bajo nivel de socialización pueden no expresar ninguna unidad subjetiva del desarrollo que sintetice y organice el crecimiento de sus potencialidades actuales.

Las relaciones o actividades sobre las que se apoyan las unidades subjetivas del desarrollo en distintos momentos de este proceso, no conservan siempre su sentido psicológico para la persona en crecimiento; es decir, las relaciones con los padres pueden constituir una unidad subjetiva del desarrollo durante un período concreto en la vida de la persona, pasado el cual pueden incluso llegar a ser dañinas al ulterior desarrollo de la persona. La doble condición que expresan las unidades subjetivas del desarrollo, por su naturaleza y configuración subjetiva y como soporte en el sistema actual de actividades y/o comunicación del sujeto, determina que el comportamiento y alcance de dichas unidades esté indisolublemente ligado al devenir de las relaciones y/o actividades concretas del sujeto. La temporalidad de las distintas unidades subjetivas del desarrollo a lo largo de la vida del sujeto es muy variable: depende tanto del tipo de actividad y/o relación, como de los distintos elementos que participan en estas. Por ejemplo, la lectura está enmarcada como unidad subjetiva del desarrollo en el proceso de adquisición de esa habilidad, el cual debe implicar toda las potencialidades psicológicas del sujeto; pero una vez que se automatiza la habilidad, pierde sus potencialidades para el desarrollo personalológico, por supuesto, en lo relativo al desarrollo de la personalidad a través de las operaciones definidas por su naturaleza intrínseca.

La relación con los padres, sin embargo, siempre que tengan la plasticidad de irse modificando ante las exigencias definidas por la complejidad creciente del proceso de comunicación padres-hijos, pueden irse perpe-

tuando como unidad subjetiva del desarrollo, potenciando elementos diferentes a lo largo de este proceso. Esta condición no es privativa de las relaciones humanas, pues la ciencia expresa un sentido similar en la vida del hombre, que depende, por supuesto, de las potencialidades del sujeto para generar sentidos nuevos en el curso de la misma actividad.

Las unidades subjetivas del desarrollo cuya temporalidad está definida por el tipo de actividad que les sirve de soporte, son las apoyadas en actividades cuyo sentido está limitado por el logro de una habilidad, y una vez dominada, se automatiza. Sin embargo, aquellas que se apoyan en actividades donde cada nueva adquisición abre el campo para la siguiente —como las distintas esferas de la creación humana—, encierran posibilidades temporales infinitas, las que se concretarán en el sentido que exprese la actividad intencional del sujeto dentro de la multiplicidad de factores que actúan sobre él.

El sentido real de una unidad subjetiva del desarrollo no necesariamente es consciente para el sujeto, como tampoco lo es el de aquellas actividades o relaciones que llegan a afectar su desarrollo o, al menos, que tienen una expresión tensional negativa para él. Por ello, aun cuando hay etapas donde el sujeto en su expresión consciente está absorto o aparentemente monopolizado en su expresión intencional por un tipo específico de relación, pueden estar coexistiendo con estas otras que mantienen su condición de unidades subjetivas del desarrollo, pues dentro de ellas continúan produciéndose nuevas configuraciones subjetivas estimulantes del desarrollo de elementos y formaciones de la personalidad.

Para que un tipo de actividad o relación pueda convertirse en unidad subjetiva del desarrollo, debe reunir un conjunto de requisitos: en primer lugar, que el sujeto logre una verdadera motivación al respecto que le permita implicarse dentro de ellas sin compulsión externa, aun cuando en ocasiones en el camino de su configuración, sean necesarios soportes externos para lograr romper barreras de la persona que le dificultan implicarse en el nuevo sistema de actividad o comunicación al que debe integrarse.

En las actividades y relaciones sobre cuyas bases se configuran estas unidades subjetivas, el sujeto tiene que implicarse con un alto nivel de individualización, y expresar su iniciativa y creatividad de forma auténtica en el desempeño de estas. La individualización presupone la tolerancia necesaria para que el sujeto se implique en dichas actividades a través de formas y expresiones personales irrepetibles, que tienen un profundo sentido personal para él.

En las primeras etapas del desarrollo (preescolar y escolar primaria), el temor y la ansiedad por la compulsión externa pueden ser suficientes para que el niño no experimente una actividad y/o relación como propias, sintiéndolas como algo externo a él, lo cual le da un carácter formal a estas. Es precisamente el formalismo, dentro de las instituciones en que el niño participa, uno de los factores que más daña su desarrollo.

El proceso inicial de configuración de cualquier unidad subjetiva del desarrollo implica una motivación del sujeto hacia la actividad y/o relación sobre cuya base se inicia este proceso, de la cual puede no llegar a tener conciencia en momentos más avanzados del proceso, sobre todo en aquellos momentos en que se instauran con fuerza nuevas unidades subjetivas.

A partir de la adolescencia —etapa donde el joven se orienta con gran fuerza hacia nuevas actividades y/o relaciones en las que se implica, sobre las cuales aparecerán nuevas unidades subjetivas del desarrollo— aumentará la tendencia del sujeto a implicarse intencionalmente en la expresión y desarrollo de las nuevas unidades que experimente. En este proceso las unidades subjetivas anteriores que mantienen su condición actual, pueden perder su significación consciente, pero no su condición subjetiva. Este proceso es muy interesante en el adolescente, quien pocas veces identifica y vivencia conscientemente la significación de sus padres en ese período, en el cual por regla general está absorto en la conquista de otros espacios sociales.

Los resultados de nuestras investigaciones nos han revelado la extraordinaria significación que otorgan adolescentes y jóvenes a sus padres fallecidos, cuando estos han constituido unidades subjetivas de su desarrollo. Es interesante cómo, ante la pérdida, los jóvenes recuperan y reconstruyen la figura del padre desaparecido, convirtiéndola en referencia permanente de su comportamiento actual.*

Las unidades subjetivas del desarrollo, por su naturaleza, son similares a la personalidad como sistema, es decir, expresan un carácter configuracional. En este sentido se cumple la expectativa teórica planteada por Vigotsky de que las unidades de la vida psíquica eran aquellos elementos que en su naturaleza expresan la calidad del sistema en que se expresan.

Las unidades subjetivas del desarrollo, en tanto modelo configuracional, permanentemente incorporan nuevas esferas a las que extienden su sentido a lo largo del proceso del desarrollo. En el inicio de su vida íntimo-personal, de sus relaciones sexuales, los jóvenes pueden dar sentido a sus nuevas experiencias a través de unidades subjetivas ya configuradas, como pueden ser los propios padres, pero no lograría esta relación configurarse como una nueva unidad del desarrollo. En este caso, los procesos ocurientes son inconscientes, por lo que se producen reestructuraciones de los sistemas de sentido que potencian la extensión de las configuraciones ya existentes, lo que limita el establecimiento de otras nuevas.

Tras muchas de las etiquetas simples con las que se acostumbró a trabajar la psicología centrada en la conducta —como por ejemplo, el propio concepto de rasgo—, se encuentran complejas dinámicas subjetivas de esta índole, sobre las cuales la ciencia debe continuar trabajando.

* Resultados de este tipo aparecen en *Personalidad: su educación y desarrollo*, de F. González, y en *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*, del mismo autor (N. del ed.)

El proceso de desarrollo de las unidades subjetivas es vivo, dinámico y contradictorio. Las configuraciones que estimulan nuevas adquisiciones en un período expresan una tendencia bien definida a extender su sentido psicológico, proceso que frecuentemente estimula las adquisiciones y recursos que el sujeto desarrolla ante una nueva relación; con ello se crean las bases de nuevas contradicciones que pueden llegar a convertirse en limitantes del proceso de desarrollo. En este tipo de contradicciones es decisivo el rol que asumen los sujetos dentro de la relación anterior, lo cual, por supuesto, interviene en los procesos que simultáneamente están ocurriendo a nivel subjetivo.

Muchas relaciones o actividades que llegan a convertirse en unidades subjetivas del desarrollo encuentran su potencial motivacional inicial a través de unidades subjetivas ya establecidas, lo que no impide su autonomía funcional ulterior. Las unidades subjetivas del desarrollo que se basan en relaciones significativas para el sujeto, adquieren un sentido tal para la individualidad que, en caso de perder su condición para el desarrollo, pueden dar lugar a serias contradicciones, sobre todo después de la etapa adolescente y durante la edad adulta.

Como señalamos más arriba, las unidades subjetivas del desarrollo representan la integración de un conjunto de fuerzas psicológicas en torno al sentido que para el sujeto adquiere un determinado tipo de actividad o de relación en un período concreto de su desarrollo. Esto está definido tanto por las potencialidades subjetivas del individuo al entrar en contacto con una nueva actividad o relación interpersonal como por el propio carácter de estas. El carácter de la actividad o de la relación depende mucho de la representación y del nivel de implicación que el sujeto logra en ellas.

Por tanto, el carácter desarrollador de aquellas unidades configuradas sobre una relación del sujeto, dependerá mucho del desenvolvimiento de la comunicación establecida en dicha relación. En este proceso la significación del sujeto va aumentando a lo largo de la vida. En el caso de que la unidad subjetiva se configure sobre la base de una actividad, el peso de la comunicación es relativo, pero muy significativos los elementos de sentido que se desarrollan en el sujeto durante el desempeño de la actividad.

Los elementos de sentido que se desarrollan a través del desempeño del sujeto en una actividad, son particularmente fuertes en los adultos, cuando el sentido de la actividad se llega a individualizar más allá de su significación social, proceso que exige un nivel elevado de autodeterminación.

Al tratar las tres fuerzas motrices que hemos expuesto en el presente capítulo, intentamos destacar lo específico de cada una en el complejo proceso del desarrollo donde las tres se relacionan, superponen e integran sin perder la especificidad que cada una tiene.

Las unidades subjetivas del desarrollo pueden expresarse y potenciarse en la comunicación, a la vez que su desarrollo se torna con frecuencia contradictorio, lo cual no agota el sentido de las contradicciones ni de la comunicación durante el desarrollo humano.

En el desarrollo hay formaciones de la personalidad que tienen un activo papel, sobre todo las formaciones motivacionales complejas, que implican la articulación necesaria entre la expresión intencional del sujeto y su naturaleza subjetiva. Estas formaciones, aun cuando su naturaleza subjetiva no se agota en la intencionalidad del sujeto, se expresan a través de ella, creándose las condiciones para la estimulación de distintos elementos y recursos de la personalidad que pueden alcanzar en este proceso nuevos niveles de desarrollo.

Dichas formaciones participan en el proceso de desarrollo por dos vías: una, como mediatizadores subjetivos de las interrelaciones necesarias entre sujeto y medio, configuradas en torno a las distintas fuerzas motrices de este proceso; la otra, a través de su propio potencial dinámico, el que compromete la intencionalidad del sujeto aun fuera de la acción inmediata de las distintas fuerzas motrices. Por ejemplo, el ideal moral como formación subjetiva, estimula el proceso de participación activa del sujeto en sus distintas expresiones, a través del cual se dinamiza el propio desarrollo de la personalidad.

Las formaciones motivacionales complejas constituyen un punto necesario de integración personalidad-sujeto, pues este participa en su condición reflexiva e intencional en la configuración subjetiva de aquellas, las cuales se revierten en el desarrollo de la personalidad, y estimulan, en torno a su configuración consciente, el desarrollo de distintos elementos psicológicos que adquieren un sentido para el sujeto al ser incluidos intencionalmente en la construcción de cualesquiera de las aspiraciones de este en las distintas etapas de su vida.

Quando la autovaloración alcanza el nivel de formación motivacional compleja, el sujeto incluye su personalidad y a sí mismo entre los elementos significativos en que conscientemente se sustentan sus aspiraciones y proyectos. En este sentido el sujeto utiliza intencionalmente el potencial dinámico de sus aspiraciones para el desarrollo y perfecciona aquellos aspectos de sí mismo susceptibles de ser implicados en ellas. Este mecanismo representa una vía permanente de desarrollo de la personalidad apoyada en sus propios recursos subjetivos.

Las formaciones motivacionales complejas se convierten en factores estimulantes del desarrollo a partir de la adolescencia, conservando e incluso reforzando algunos de ellos su papel en la edad adulta, como es el caso de la autovaloración, la concepción del mundo y los proyectos.

Estas formaciones amplían su influencia en el proceso de desarrollo a medida que aumenta la capacidad de autodeterminación del sujeto, de la cual ellas son un elemento constituyente.

El caso de los ideales morales es un tanto diferente. Los ideales constituyen un factor de desarrollo esencialmente en las etapas adolescente y juvenil, períodos sensibles a su influencia en el desarrollo de la personalidad. El sujeto se desarrolla en el proceso de elaboración de sus ideales morales a través de los objetivos y metas que se propone a sí mismo, ante las cuales necesita desarrollar diferentes características y procesos de su personalidad. A partir de la adolescencia, el sujeto tiene óptimas potencialidades para configurar en su personalidad, a través de su expresión intencional, verdaderos sistemas de autorregulación.

La construcción teórica que presentamos en este libro, no persigue dar fórmulas aisladas, ni explicaciones finales de tan complejo proceso, sino presentar una representación diferente que permita pasar a un nuevo momento de su investigación empírica.

La educación de la personalidad

4

A partir de la concepción de desarrollo presentada en los capítulos anteriores y del peso que le hemos dado a la comunicación en este proceso, es posible presentar una serie de reflexiones sobre la educación apoyadas en dichas concepciones.

El hecho de que el sujeto esté implicado establemente en sistemas de comunicación y actividad, define el carácter continuo de su educación, pues independientemente de cualquier intención, el sujeto se educa en todas las relaciones y actividades en que participa.

Desde la niñez, el individuo aprende y se socializa participando en las actividades y relaciones que resultan más significativas para él. Por tanto, se educa tanto a través de las instituciones que están creadas para esos fines especialmente la escuela como en todo su sistema de relaciones, donde la familia tiene un peso fundamental.

El poco desarrollo de la teoría de la personalidad, la ausencia de teorías sobre el desarrollo asequibles a la práctica profesional de los maestros, la insuficiente actividad educativa de los padres, unida a la devaluación científica de estos temas y la falta de representaciones predominantes en la cultura popular, con mucha frecuencia determinan que las expectativas del proceso educativo se centren en el aprendizaje, en el desarrollo intelectual del niño y su conducta, y se pasen por alto los indicadores del desarrollo de la personalidad. Esta situación ha conducido con frecuencia a fragmentar la educación de la personalidad en un conjunto de actividades complementarias de la enseñanza, que muchas veces son concebidas como actividades extraescolares, como son la educación moral, sexual y vocacional.

A criterio nuestro, los escenarios fundamentales de esas tres formas de educación están en el aula y en la familia, donde desempeñan un papel principal las relaciones profundas y bien establecidas, en cuyo marco el

sujeto personalice la información recibida, proceso en que esta adquiere significación motivacional.

La educación de la personalidad ha de efectuarse de manera necesariamente relacional y procesal, no discursiva. Fuera de una relación auténticamente establecida, la transmisión de información constituye un esfuerzo baldío, a través del cual la información recibida adquiere, en la mayoría de los casos, un *status* formal, fijándose de forma reproductiva como algo externo que el sujeto no percibe como necesario.

Condicionamos la educación de la personalidad a su carácter relacional por el hecho de que siempre se produce a través de la comunicación con los otros: las personas físicamente más cercanas son, en las relaciones auténticas, las más influyentes. Por su parte, el carácter procesal significa que el resultado de cualquier influencia sobre la personalidad no es lineal, ni inmediato, sino la consecuencia del proceso de personalización del sujeto, a través del cual este configura el sentido de la información recibida en el proceso de reflexión sobre esta, y tales procesos lo van motivando de forma paulatina. No podemos esperar de la educación de la personalidad, entonces, un proceso que de forma inmediata se traduzca en conductas concretas. Entre las configuraciones subjetivas de la personalidad y la conducta del sujeto, existe una relación compleja, indirecta y mediata, solo posible de construir a través de la investigación científica.

Consideraciones generales sobre el proceso de educación de la personalidad

Recordemos que el sujeto construye su conducta ante una multiplicidad de determinantes, entre los cuales la configuración personalológica tiene un valor esencial, pero no absoluto, porque centrarse en lo conductual en ocasiones no permite apreciar lo personalológico. Forzar conductas fuera de relaciones auténticas puede entorpecer el desarrollo de las configuraciones personalológicas deseadas, y conducir con frecuencia a configuraciones o efectos sobre la personalidad totalmente opuestos a la conducta manifiesta.

La separación radical del sujeto y el objeto que el positivismo arraigó, trajo como consecuencia la sobrevaloración de la conducta como aspecto a alcanzar en el proceso educativo, con lo cual las ideas, valores y otras construcciones del sujeto perdían todo su sentido fuera de su expresión conductual.

Al ser el proceso de desarrollo, configuracional en su propia esencia, no podemos aspirar a comprender la educación de la personalidad de una forma parcial, por esferas. Toda relación relevante genera una configuración subjetiva que, como vemos, puede convertirse en una unidad subje-

tiva del desarrollo. En esta unidad el sujeto se desarrolla en las más diferentes esferas, en todas aquellas que la relación abarca, cuyos elementos se integran de forma necesaria en su configuración subjetiva en la personalidad. En este sentido, la relación con padres y maestros es potencialmente rica para todas las esferas del niño y/o el joven, siempre que constituya una unidad subjetiva de desarrollo o una relación bien establecida.

La información que el niño recibe adquiere un sentido, no por lo que directamente explicita, sino por lo que representa para la experiencia del niño y por sus posibilidades para interrogarla, reflexionar sobre ella y seguirla en el curso de su experiencia personal. Este camino puede conducir a un proyecto personal que implicará un estímulo para el desarrollo de elementos disímiles que, de forma directa o indirecta se vinculen a dicho proyecto.

Más allá de la intención o de lo que explícitamente expresa un interlocutor que resulta relevante en el camino de desarrollo de la persona, está el papel activo de esta en la construcción de lo que vivencia como significativo o relevante en el otro, a través de la cual moviliza esferas de su personalidad aparentemente no implicadas en la relación. Ese es el caso de padres médicos, cuya conducta, ideas y múltiples expresiones en la cotidianidad, resultan asequibles al hijo, lo motivan hacia la carrera de medicina fuera de toda intencionalidad explícita.

El carácter configuracional del desarrollo presupone el sentido holístico, integral, que tienen las diferentes fuentes del desarrollo; en tal sentido, cualquier tipo de orientación o consejo que no dé lugar a una relación relevante como vía de sentido para el mensaje transmitido, tiene un carácter puramente informativo y no desarrollador.

Resulta muy ilustrativa en esta dirección la experiencia del maestro de Física A. Morey con alumnos de décimo grado en la enseñanza preuniversitaria. Morey se esfuerza en cambiar la representación y el sentido de la asignatura que imparte a través de la creación de un vínculo comunicativo auténtico que resulte relevante para sus alumnos. Acerca de ese vínculo señala:

Muchos autores consideran la comunicación solo como proceso psicológico que, propiciando el acercamiento entre el profesor y el alumno genera una actitud positiva hacia las tareas que este debe cumplir, pero que son las tareas y las vivencias positivas asociadas a sus resultados, lo determinante en la aparición de la motivación.

En nuestra investigación, sin embargo, hemos encontrado casos en que la comunicación tomada de forma general, ha sido la fuente esencial para la motivación del alumno hacia la asignatura.¹

¹ A. Morey, *La comunicación maestro-alumno: su significación en la motivación para la Física*, p. 3.

Los resultados alcanzados en solo un año de trabajo por este investigador, son realmente muy alentadores: son ejemplo el testimonio de distintos escolares, entre los cuales cito el de M. D., una de las alumnas que odiaba la Física de acuerdo con las constataciones iniciales realizadas por el autor. Ella expresa: "Cuando entré en décimo grado odiaba la Física. La fórmula de velocidad no la sabía, increíblemente la aprendí en este grado... Sinceramente nunca creí que me sintiera bien en una clase de Física e increíblemente son los temas que más me gustan hoy."¹

Esta aproximación a la asignatura, que cambió completamente su sentido para la alumna, se produjo a través del establecimiento de una auténtica relación con el profesor, la cual, en su configuración subjetiva, implicó un cambio de sentido a la asignatura; es decir, la auténtica relación forma parte de los atributos esenciales del profesor en el sistema de relaciones con sus alumnos.

Si la relación con el profesor deviene unidad subjetiva del desarrollo para la alumna, es algo que está por ver; lo cierto es que el estado actual de la relación profesor-alumno, ha facilitado una apertura en la esfera de intereses de la alumna, con la consiguiente modificación de su representación sobre la Física, aspectos que pueden llegar a tener una importante significación en el desarrollo ulterior de la joven.

La importancia de la relación con el profesor en el sentido de la asignatura se expresa claramente en el testimonio de otra alumna, G. R., quien expresa: "En la secundaria básica yo no aprendí casi nada de Física debido a que la profesora no motivaba el interés en los alumnos. Desde que ella llegaba al aula, hasta que se iba se dedicaba sólo a regañar. Más que un turno de Física, era un castigo."²

El sentido de la asignatura, al menos en la primaria y la secundaria básica, esta muy vinculado, en la mayoría de los casos, al sentido que tiene para el escolar la relación con el profesor y al desenvolvimiento del grupo en general. Aunque ya nos hemos referido al papel del clima o atmósfera institucional en la educación, queremos enfatizar en ello por la importancia que tiene en el desarrollo de los escolares. La atmósfera escolar representa una especie de lenguaje no verbal de la institución sobre el alumno, a través del cual el escolar experimenta mensajes muy diversos: la disciplina, el orden, la alegría, el respeto, la limpieza. Tales mensajes están contenidos no solo en la calidad de la relación que el maestro logra establecer con el alumno, pues el escolar pasa una buena parte de su tiempo fuera del aula. María V. Gordillo, investigadora española sobre la educación analiza:

¹ A. Morey, *La comunicación maestro-alumno: su significación en la motivación para la Física*, p. 4.

² *Ibidem*, p. 5.

"El clima del centro es una manifestación de lo que allí se valora. La limpieza, el orden, la puntualidad, la disciplina racional, la preocupación y el respeto por los demás, que se palpa en las relaciones entre profesores y directivos o entre profesores y alumnos, así como lo que se tolera entre estos, todo ello influye en las actitudes y valores de los que allí enseñan o estudian."¹

Sin duda que la atmósfera institucional es portadora de sentidos que pueden llegar a tener un profundo valor en la representación que el escolar se forme sobre la escuela, así como en la significación de los distintos aspectos de la vida escolar para el desarrollo de la personalidad. En cambio, un ambiente desestructurado, fuera de control y poco agradable, no solo afecta a los escolares sino también al propio profesor, quien puede llegar a sentirse incapaz de actuar sobre lo que le rodea, con la consecuente pérdida de motivación y de autoridad que ello implica.

El desarrollo integral de la personalidad se produce esencialmente en la relación del escolar con sus profesores y sus diversas asignaturas, pues en cada asignatura y en cada profesor hay potencialidades para el desarrollo moral, vocacional y general de los escolares. La configuración de unidades subjetivas del desarrollo sobre las relaciones con determinado profesor y determinada asignatura, desarrolla de forma general al joven, dando lugar a nuevos recursos y actitudes de las que este también se beneficiará en otras relaciones y en otras asignaturas.

La madurez que un joven adquiere al tener que organizar su pensamiento y enfrentar con seriedad sus puntos de vista ante un profesor, estimula su capacidad para las relaciones interpersonales, su seguridad y su identidad, aspectos que le beneficiarán en otros sistemas de sus relaciones. La educación de la personalidad entonces, devendrá proceso necesario a través de las diferentes unidades subjetivas de desarrollo que se configuren en la historia personal del sujeto, integrándose a ellas elementos que adquieran uno u otro sentido para esferas diferentes de la vida del sujeto.

Educar, por supuesto, implica la acción intencional del educador en todo momento de este proceso, con vistas a hacerlo lo más rico y completo posible. En esta concepción pierde todo su sentido la educación como sistema informativo organizado sobre esferas diversas, como ocurre con las charlas sobre educación vocacional o sexual. Pero si las charlas devienen relaciones auténticas de comunicación, que implican al joven en un proceso de reflexión sobre su contenido y sobre sí mismo, para lo cual no pueden ser esporádicas ni frías, pueden convertirse en un elemento importante del sistema educativo, lo cual, lamentablemente, no ocurre con frecuencia.

¹ María V. Gordillo, *Desarrollo moral y educación*, p. 43.

A continuación examinaremos el proceso de educación de la personalidad a través de las esferas clásicas en que este se ha presentado con mayor frecuencia en la literatura, con el fin de demostrar la integración necesariamente configuracional que ocurre en cada una de estas esferas. Junto a ello intentaremos sistematizar el sistema de influencias que de forma más eficiente puede actuar sobre este proceso.

La educación moral

En publicaciones anteriores nos hemos referido de una forma u otra a este complejo proceso,* pero siempre hemos enfatizado más sobre la configuración psicológica del aspecto moral que sobre el proceso educativo en sí mismo, al que pensamos dedicar más espacio en esta publicación sin abandonar lo primero, ya que el propio avance de la investigación nos ha permitido profundizar en la construcción teórica de la configuración de la moral en la personalidad.

El concepto educación moral explicita una tendencia a la fragmentación que ha prevalecido en lo relacionado con la educación de la personalidad, pues toda educación es moral. Es imposible el acto de educar fuera de su sentido moral. Sin embargo, a pesar de la fuerza racional de este argumento, en la práctica profesional educativa, y en la propia ideología dominante en la esfera educativa, no se expresa una intencionalidad explícita hacia lo moral, lo que obliga a concebirla como algo específico, independiente de lo que ocurre en el proceso educativo general.

La moral abarca todas las formas y mecanismos de nuestras relaciones con los otros. Sus contenidos, de naturaleza histórica, social, cultural e ideológica, tienen como función esencial el desarrollo de valores que orienten de la forma más justa y humana posible las relaciones entre los hombres, garantizando el desarrollo social armonioso. Sin embargo, el propio carácter de sus determinantes, mencionados arriba, da lugar a que exista una multiplicidad de interpretaciones acerca de lo justo y lo humano, aspecto que mueve sensiblemente a la reflexión sobre el tema y de forma necesaria, lo asocia al tema del poder. Por tanto, este sistema de determinantes, generador del sentido diferenciado de la moral, es una expresión de enorme importancia para la subjetividad en el estudio del tema y del papel de la psicología dentro de este.

La propia naturaleza del concepto impide elaborar o adoptar una educación moral guiada por valores absolutos, generales, que encarnen de forma doctrinaria lo justo y lo humano, independientemente de los determinantes reales que los definen. Por tanto, el problema a los efectos de

* El autor se refiere a la obra *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. (N. del ed.)

la educación, pasa por el sentido que adquieren los valores morales para el individuo y por la forma en que intencionalmente los asume y los desarrolla.

Por supuesto, lo anterior no impide la definición de algunas coordenadas que, independientemente de cualquier determinante, permiten definir un conjunto de valores más justos y humanos que otros, como son: el reconocimiento a la igualdad de los hombres en deberes y derechos, independientemente de raza u otros elementos que los diferencien, el respeto al otro, la búsqueda de formas que afecten lo menos posible al otro en nuestra expresión necesaria, el amor a lo humano y a la naturaleza, la autenticidad, etcétera.

Es imposible expresar todos los principios generales que encierran un valor moral general. Lo cierto es que alrededor de ellos se organiza una diversidad de valores en que estos principios se expresan, y son asumidos diferenciadamente por el sujeto individual. Sin embargo, en este tema de la moral los contenidos no pueden abstraerse del sentido que tienen para el sujeto concreto, el cual deviene expresión de sus necesidades reales; por ejemplo, la acción de robar no es un comportamiento moral, pero puede perder su sentido de inmoralidad para un hombre concreto cuando descubre en determinados grupos o sectores sociales formas "legales" de apropiarse ilícitamente de lo que no les pertenece, y que no son conceptualizadas como robo. Ante esta construcción cosmovisiva y bajo la influencia de una fuerte necesidad humana —como puede ser un hijo enfermo, para cuyo tratamiento no dispone de dinero—, un hombre puede llegar a robar, sin que este acto tenga un sentido inmoral para él. Por tanto, la moral, que históricamente se ha utilizado más para pautar y dirigir el comportamiento hacia los otros, debe utilizarse y enriquecerse más en lo relacionado al vínculo del individuo consigo mismo, a la educación de construir y diferenciar sentidos en sus propias acciones y pensamientos.

Los valores no tienen un sentido estático. Su contenido no define un sentido absoluto fuera de su personalización por un sujeto concreto. La influencia del positivismo afectó tanto esta esfera como todas aquellas de naturaleza subjetiva, cuyo carácter real no puede separarse de su sentido para el sujeto.

Es imposible buscar el valor real de un contenido moral fuera del sentido subjetivo que tiene para el sujeto que debe asumirlo; por tanto, la esencia de la educación moral no puede estar en la transmisión de contenidos y valores estándares, sino en el proceso de configuración conjunta con el educando, de un sistema de valores personalizados portadores de un sentido moral para él, realmente vivenciado y asumido, lo que conduce a la diferenciación individual en la apropiación de la moral.

La moral, sin duda, tiene un carácter social, el cual integra los diversos determinantes arriba señalados, por tanto, su educación tiene un sentido orientado por la sociedad en que se expresa, lo cual no niega el nivel de participación del individuo en este proceso, quien debe devenir sujeto de la regulación moral.

El valor que tiene la educación en el desarrollo moral radica en la posibilidad que ofrece al educando para personalizar su dimensión moral, a través de unas relaciones y una actividad conjunta educador-educando, portadoras de una elevada riqueza moral.

El primer atributo moral de la educación es la calidad humana que se logra en la relación alumno-profesor. Sin amor por lo humano, por la vida, es imposible asimilar valores que realmente tengan un sentido moral para el sujeto. La asimilación de los valores morales más diversos exige de la expresión auténtica y segura del sujeto en sus distintos sistemas de relaciones, de manera que se sienta dueño de su espacio relacional y responsable real de su comportamiento.

La educación puede dañar el desarrollo moral sano por dos tendencias que han sido muy frecuentes a lo largo de la historia de la humanidad: el dogmatismo y la anarquía. La moral tiene un sentido para el desarrollo individual en tanto estimula la capacidad individual de asumir decisiones y responsabilidades vinculadas al mejoramiento del otro o de la sociedad en su conjunto, lo cual estimula el desarrollo individual y potencia, por tanto, la riqueza del individuo concreto.

El dogmatismo, a diferencia de lo anterior, presupone la no individualización de la expresión moral, exigiendo directa o indirectamente una total homogeneidad en las conductas y formas individuales de expresión, lo cual estimula la doble moral, en tanto para el individuo es totalmente imposible expresarse de forma lineal e inmediata de acuerdo a códigos morales externos a él. Aunque el individuo pueda esencialmente compartir los valores del código dogmático, la forma en que se le exigen crea en él un rechazo que puede conducirle a una representación consciente totalmente opuesta a ellos.

La personalización de los valores, elemento esencial del desarrollo moral en el proceso educativo, reúne, desde un punto de vista psicológico, diferentes exigencias, entre las que podemos señalar las siguientes:

- 1) Los valores no se agotan en las conductas, ni en las expresiones intencionales del sujeto. A nivel psicológico todo valor moral se configura como cualquier otro contenido de la personalidad, en una relación dinámica con otros contenidos psicológicos, donde dicho valor puede tener un lugar central, conscientizado, o puede ocupar una posición secundaria, dinamizando la expresión intencional del sujeto, pero no formando parte de la representación consciente de este sobre los determinantes de su comportamiento.

En dependencia de la situación del sujeto en su sistema de relaciones, el valor moral puede tener uno u otro sentido para él, lo cual facilita o no su nivel de conciencia.

El sujeto en su expresión intencional, permanentemente reconstruye y actualiza la expresión de sus valores ante cada nueva situación, proceso en que se va desarrollando la propia configuración e incluso el contenido de tales valores, así como los distintos recursos psicológicos del sujeto asociados a este proceso. La expresión de esos valores no es un acto automático del sujeto, sino un activo y complejo proceso.

Uno de los mayores errores de la educación en esta esfera es exigir respuestas inmediatas y generales ante una situación concreta, lo cual al sujeto le resulta muy difícil, pues el sentido de una misma situación puede ser diferente en sujetos distintos y no necesariamente el sujeto es capaz de percatarse del sentido moral de un hecho de forma inmediata, lo cual es más difícil aún para los niños y los jóvenes. De ahí el rol de la comunicación entre el adulto y el joven a través de la cual este puede percatarse del sentido moral de algo y construirlo a partir de su propia reflexión, en los marcos creados por el adulto en el proceso educativo. El castigo solo tiene efectos positivos en la adquisición de hábitos y conductas simples, pero no tiene valor en el desarrollo de las formaciones psicológicas más complejas de la regulación moral.

El desarrollo de las configuraciones subjetivas de la personalidad implica el desarrollo de los valores morales, en tanto estos sean un aspecto necesario del propio desarrollo de dichas configuraciones. Por ejemplo, la relación del niño con el padre, convertida en una unidad subjetiva del desarrollo, hace a aquel muy sensible a todas las expresiones del padre que tengan un valor moral, las que tendrán un sentido para el niño más allá de la propia intencionalidad del padre en dicha relación. Así, en la medida en que la relación avance, el niño se desarrollará no solo en aquello que se convierte en centro de atención del padre en la relación, sino en todas las direcciones en que la relación adquiere un sentido para él.

Además de la parte explícita, directa, que una relación puede expresar sobre lo moral, existe una parte implícita, indirecta, que adquiere un sentido para el niño y que este incorpora a su propia experiencia de forma totalmente natural, que en ocasiones no solo complementa la vía directa, sino que representa la vía más eficiente del desarrollo moral. El niño, joven o adulto, el individuo como tal, incorpora y da sentido a aquello que se vincula con su experiencia y sus necesidades reales, sin embargo, la educación como proceso tiene sentido precisamente en tanto es una vía eficaz para ampliar en el educando su sensibilidad hacia nuevos aspectos de la vida que, si bien no adquirieron sentido para él de forma espontánea, lo adquieren a través de la comunicación con el otro, proceso esencial de la socialización.

Si en lugar de orientarnos hacia la extensión de las esferas de sentido del educando, nos orientamos a imponer valores que resultan ajenos a sus necesidades reales, de hecho estamos abortando el propio proceso de desarrollo moral y, en ocasiones, agotando fuentes sociales esenciales del desarrollo moral.

La educación moral no puede limitarse a la simple reflexión del joven sobre problemas actuales, cotidianos, cuya solución implica una respuesta de orden moral, tendencia muy extendida en las investigaciones que han enfatizado el aspecto cognitivo del comportamiento moral. Es necesario crear en el joven sensibilidad para implicarse desde un punto de vista moral en todo el sistema de sus relaciones actuales y para ver el mundo en su sentido moral; proceso solo posible a través de relaciones interpersonales ricas y profundas, que se complementen con la creación de una atmósfera social sana y cooperativa en los distintos espacios sociales en que la persona se desarrolla.

- 2) Los valores se forman en la comunicación interpersonal, no solo por la racionalidad implicada en este proceso, sino también por la calidad afectiva que se establezca, definida por las emociones vivenciadas y el desarrollo de la sensibilidad del sujeto hacia diferentes aspectos de la vida. Este proceso es esencial para la personalización de los valores morales.

La riqueza del proceso de desarrollo de la personalidad en la comunicación resulta imposible de atomizar, pues simultáneamente se producen emociones y reflexiones muy diversas que se integran en la definición de múltiples sentidos psicológicos para el sujeto, en los cuales aparecen valores morales de forma explícita e implícita.

Cualquier relación humana puede avanzar infinitamente, así como los sujetos en ella implicados, si se establece una real comunicación entre ellos.

Los valores no son abstracciones, sino dimensiones reales y necesarias de las relaciones humanas y del sentido de la vida de las personas, que se personalizan y se expresan en las más diversas formas de comportamiento. En el proceso de comunicación aparecen valores que se configuran y reconfiguran en diferentes formaciones de la personalidad, en cuyo proceso se implica el sujeto de forma intencional, elaborando sus propias representaciones y planteándose objetivos personales de indiscutible valor para la regulación moral. Una vez que el sujeto se implica en una relación, aumenta su sensibilidad para captar aspectos relevantes de ella y hacerlos suyos, los que se traducen en vivencias humanas tan legítimas y de tan alto valor moral como la admiración y el respeto hacia el otro.

La comunicación es, además, el proceso esencial a través del cual un sujeto se implica con el otro en una dimensión social general, no solo personal.

Un elemento esencial del carácter individualista de las teorías cognitivas de la moral (Kohlberg, L., Damon, W., Mosher, R. y otros) ha sido reducir el concepto de la moral a las experiencias personales del sujeto, que pueden convertirse en objeto de sus juicios y reflexiones separando su sentido social del estrictamente personal.

Una sociedad más justa y por ello más moral, es aquella que facilita y estimula la comunicación auténtica y personalizada entre sus distintos sectores, lo cual, sin dudas, tiene en su base niveles de equidad económica y de derechos que permiten la integración real de sectores sociales diferentes.

Como justamente señala la investigadora española M. V. Gordillo:

El reto actual consiste, por tanto, en reintegrar la persona a la comunidad, reestructurar el sentido de una libertad responsable, y volver a situar la elección moral en el marco del servicio de objetivos y valores sociales. Ser un buen ciudadano no es solo no violar los derechos de los demás, sino ejercitar todas esas virtudes sociales que posibilitan la existencia de una conciencia comunitaria.¹

Solo a través de la comunicación puede crearse una conciencia social sin límites para la libertad y la satisfacción individual, de modo que separado de ese ámbito social deriva en individualismo. A través de la comunicación, la persona siente suyos los valores que vivencia en su relación con el otro, los cuales puede construir y desarrollar de forma completamente personalizada. Este es el caso de los ideales morales, que representan una expresión intencional del sujeto, estable, que construida en su sistema de relaciones sobre la base de atributos relevantes del otro, deviene configuración estable de su personalidad.

En el ideal moral como modelo a alcanzar se integran, en su sentido subjetivo para el joven, los atributos positivos y reales percibidos en el otro con las propias expectativas y deseos del joven, que son utilizados por este como marco de referencia para el autoperfeccionamiento personal.

El joven es capaz de seguir un modelo, no como una exigencia externa, sino como expresión de un proceso personal que se define en su sistema de relaciones auténticas con los demás, fuera del cual conserva su condición de proceso personalizado, estimulando permanentemente reflexiones y vivencias que enriquecen su desarrollo.

La racionalidad de un valor fuera del sentido emocional que este logra en las relaciones de comunicación del sujeto, puede no tener ninguna significación para la regulación moral. De ahí que los mensajes transmitidos por adultos y rechazados por el niño o el joven, muchas veces tienen el efecto contrario al contenido explícitamente transmitido.

¹ M. V. Gordillo, ob. cit., p. 178.

El sentido de la comunicación en el proceso de personalización de los valores, es ante todo el de crear una sensibilidad en el educando hacia nuevos espacios que, más allá de sus experiencias personales, permitan otros marcos para el desarrollo personal, explícitamente dirigidos por el adulto.

- 3) La personalización de los valores implica la congruencia de los nuevos valores que se deseen educar, con una racionalidad individualmente asumida. El momento de contacto de la persona con nuevos valores no puede representar, cuando este proceso es consciente, un cambio radical con los valores anteriormente expresados por la persona, pues el proceso de cambio de valores o de adquisición de nuevos valores es un proceso lento y gradual, que debe expresar una clara racionalidad cuando supone la disposición consciente del sujeto. Nada hace más daño al desarrollo moral que el cambio brusco de valores. Esto tiende a crear inseguridad, escepticismo e incredulidad, porque el sujeto a nivel consciente, solo puede personalizar aquellos valores que puede justificar y explicar desde una racionalidad personalmente elaborada.

Diferentes momentos de la educación moral

En este epígrafe no pretendemos presentar una periodización del desarrollo moral, sino enfatizar distintos momentos cualitativos que se presentan en este proceso que no deben ser pasados por alto en la institución educativa.

Como parte integral del proceso de desarrollo, la moral empieza a configurarse muy temprano, desde los primeros contactos del niño con el otro. A partir de la más temprana edad y durante toda la etapa escolar primaria, es imprescindible estimular el desarrollo de hábitos y sentimientos morales, proceso muchas veces subestimado en el ámbito educativo.

Entendemos por hábitos morales la fijación automática de comportamientos asociados a distintos valores morales, como no robar, no golpear los animales, ser respetuoso, etc., aspectos que en esta primera etapa de la vida pueden ser inculcados con diferentes estímulos concretos. Sin embargo, la fijación de estos hábitos, si bien implica recompensas de diferente naturaleza, no se agota en este proceso. El proceso temprano de formación de hábitos se vincula estrechamente al de formación de sentimientos, el cual se produce en el marco de la comunicación adulto-niño.

Muchas conductas se fijan no por la repetición de contingencias externas en forma de castigo o recompensa, sino por el impacto emocional que puede tener en el niño su valoración conjunta con el adulto.

La edad temprana es un período muy importante para fijar conductas, que pueden adquirir un profundo sentido emocional solo en estas etapas. Por ejemplo, cuando un niño pequeño mata un pajarito, la reflexión del

adulto a partir del mundo personal de sentidos de que dispone el niño, como reserva experiencial concreta en esa etapa, es esencial. El adulto, de una forma cariñosa y cercana, puede crear importantes vivencias negativas sobre actos concretos, sobre los cuales se fijan conductas positivas de un espectro muy amplio, que van desde el amor por las plantas y los animales, hasta el respeto a los ancianos.

Además de la conversación personal ante actos concretos del niño, son especialmente importantes en toda la etapa escolar primaria, la lectura de cuentos, el relato de anécdotas, los títeres, así como las películas comentadas. Medios tales como la lectura y otras formas de instrucción pueden utilizarse también para este fin, lo cual raramente ocurre en la práctica educativa real. Es un error separar la adquisición de hábitos del proceso integral de desarrollo del niño, ya que muchos hábitos tienen en su base un sólido respaldo emocional.

Las etapas preescolar y escolar constituyen un período sensible para la formación de conductas morales adecuadas que, de no ser configuradas en esos momentos, resultan mucho más difíciles de formar en otros períodos cuando las necesidades del sujeto están orientadas a otras esferas más complejas de la vida, que hacen más difícil la estimulación de su sensibilidad en la dirección señalada.

La formación de hábitos no conspira contra el desarrollo de configuraciones subjetivas más complejas a nivel psicológico, sobre las que descansan muchas de las representaciones conscientes con que el sujeto se orienta para su regulación moral intencional.

Una vía muy importante para el desarrollo de sentimientos morales, así como de reflexiones e ideas que pueden tener un importante valor moral en el desarrollo del niño, son las asignaturas que recibe en la escuela, sobre todo la historia y otras vinculadas a su formación ciudadana y cívica.

En una publicación anterior (*) hemos presentado resultados asociados a la conversación de los niños con personas participantes en distintos momentos de la lucha revolucionaria en Cuba, lo cual estimuló extraordinariamente la atención y la fantasía de los niños, quienes hicieron innumerables preguntas a los expositores.

Es muy necesario buscar formas nuevas en la educación, más activas y atractivas, que favorezcan la interacción del niño en el proceso de construcción del conocimiento, el cual puede ser muy relevante para el desarrollo de la personalidad.

A partir de la adolescencia comienza un nuevo momento de gran interés para el desarrollo, y particularmente para el desarrollo de la moral, que es la adquisición plena de las potencialidades del individuo en desarrollo. El adolescente amplía significativamente el espacio de su intencionalidad,

* El autor se refiere a *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. (N. del ed.)

así como la responsabilidad por su propio comportamiento, con lo cual refuerza su necesidad de desarrollar su propia identidad.

En el proceso de reconstrucción de su identidad en otro nivel cualitativo, que supone la clara responsabilidad por sus actos y una definición intencional independiente, el adolescente necesita de un soporte externo en su relación con los otros, lo que define la particular sensibilidad de este período para la formación de ideales morales, como modelos a seguir en el perfeccionamiento de su propia individualidad.

El adolescente expresa una profunda paradoja, en tanto, por una parte, se orienta con mucha fuerza en la autoafirmación de su individualidad, mientras que por otra necesita mucho del adulto para realizar de una manera sana su propia autoafirmación. Como expresión de esta contradicción, con frecuencia es muy agresivo con el adulto cuando no encuentra, en su comunicación con él, la posibilidad de complementar los dos aspectos que necesita: independencia y apoyo.

El proceso de formación de los ideales morales en el adolescente incluye los dos aspectos anteriores; es decir, por una parte, su expresión intencional constituye un proceso personal, propio, que el adolescente percibe como suyo y lo realiza a través de sus propias elaboraciones y vivencias, y por otra parte, percibe en su ideal un apoyo externo que le proporciona seguridad y confianza en el camino emprendido.

El ideal, en su condición de modelo, no se sustenta por la imitación, concepción tan defendida por los teóricos del aprendizaje social. En nuestra concepción la imitación es un momento secundario en el vínculo del sujeto con su ideal, que tiene su esencia en la permanente elaboración que el sujeto realiza sobre sí mismo a través de su ideal. En este sentido las reflexiones y vivencias del sujeto sobre sí mismo y sobre el ideal son muy complejas y expresan muy diferentes sentidos: por una parte, el ideal es depositario de deseos y anhelos del sujeto que expresan muchas de sus necesidades más importantes, las que encuentran en el modelo un soporte para su organización; sin que sean aspectos reales del modelo asumido; por otra parte, los atributos reales del ideal, integrados por un amplio rango de expresiones personales —que van desde conductas concretas hasta ideas, creencias y valoraciones—, forman una sólida base para ampliar las esferas significativas en la experiencia del sujeto, sobre cuya reflexión y elaboración se apoya su crecimiento personal.

Por ello, que en la medida en que los ideales sean construidos por el joven sobre figuras con las cuales mantiene una comunicación activa, sus potencialidades educativas serán mayores, tanto para su personalidad, como para él mismo, y estará obligado a construir la relación y seguirla en una posición activa, proceso en el que entrenará muy diversas habilidades personales.

El proceso de desarrollo a través de los ideales es un momento de transición desde un desarrollo fuertemente influido desde fuera, externamente determinado y orientado, hacia un desarrollo mucho más autodeterminado,

donde el individuo desempeña un papel muy activo a través del establecimiento de metas y proyectos personales.

A partir de la adolescencia crece significativamente el carácter intencional del sujeto en el proceso de desarrollo.

En este proceso transitorio hacia un papel más activo de la intencionalidad en el desarrollo, se produce una interesante convergencia entre las formaciones de la personalidad —que potencialmente son más susceptibles de desarrollarse en esta etapa— y la expresión intencional del sujeto, la cual posibilita significativamente el potencial dinámico de muchas formaciones. Este es el caso no solo de los ideales sino también de la autovaloración, hacia la cual el sujeto se orienta de forma más consciente e intencional.

Cuando la autovaloración y el ideal alcanzan sus posibilidades potenciales en la adolescencia y la juventud temprana, prácticamente constituyen la base de las representaciones conscientes sobre las cuales el sujeto opera en esta etapa. Estas formaciones pueden constituir verdaderas unidades subjetivas del desarrollo, a través de las cuales crezcan las potencialidades del sujeto en distintas esferas de su expresión personal. Por ello, con frecuencia, los primeros intereses profesionales del joven o su forma de aproximarse a la relación de pareja, encuentran su base en los ideales morales.

Las nuevas necesidades que el adolescente experimenta trata de organizarlas como motivos de su comportamiento a través del ideal asumido y de su autovaloración, formaciones que le ofrecen un soporte a la personalización de esas necesidades, muy relacionado con la seguridad con que las asume. Por supuesto, cada nueva área de expresión del adolescente en sus relaciones y sus actividades, da lugar a nuevas configuraciones de su personalidad, lo que no significa nuevas representaciones sobre las que se sustenten su expresión personal y su sentido de la vida.

Este proceso que hemos descrito experimenta una creciente diferenciación y complejización entre los doce y los diecisiete años, período de mayor sensibilidad para su expresión. Como hemos señalado en distintos momentos de este libro, no debemos confundir la sensibilidad de un período, con la expresión obligatoria de los elementos con mayor potencialidad de aparición. Incluso podemos afirmar que el proceso descrito es minoritario entre los adolescentes estudiados, en lo cual tienen un importante papel las características del sistema de relaciones en que están implicados.

La etapa adolescente da paso a la juvenil, momento en que se ha producido una mayor confrontación entre las potencialidades crecientes del desarrollo y la experiencia del sujeto. La etapa juvenil es particularmente sensible para la organización de la concepción del mundo del sujeto, proceso referido por distintos investigadores (N. A. Menchinskaya y L. I. Bozhovich) y que realmente ha ocupado poco espacio en la literatura, tanto psicológica como pedagógica.

El joven trata de formar sus propias representaciones, explicaciones y creencias sobre los distintos acontecimientos que ocurren en su experiencia, utilizando el pensamiento como una herramienta personalizada, condición que mantendrá a lo largo de toda la vida adulta. Esta potencialidad del período juvenil puede implicar que el joven se torne hipercrítico en el proceso de construcción de sus ideas, a través del cual reafirma su propia identidad.

Asociada a la capacidad alcanzada en la utilización del pensamiento, esta potencialidad tiene importante significación para el desarrollo moral, pues está en la base del proceso de construcción de la concepción del mundo, que como señalamos más arriba constituye el sistema personalizado de representaciones sobre el que orientará su actividad intencional. Dicho sistema se puede convertir en la expresión más elevada de la regulación moral en esta edad.

La concepción del mundo, de forma similar a los ideales, es una formación de la personalidad conscientemente asumida por el sujeto, quien permanentemente la interroga, reflexiona sobre ella y se apoya en ella para organizar su expresión intencional. Aunque el sujeto tiene un importantísimo papel en su génesis, la concepción del mundo asumida, como formación subjetiva, va generando nuevas necesidades que dinamizan al propio sujeto, trascendiendo su posición actual. Las creencias y representaciones que se integran como sistema en su concepción del mundo, mantienen una expresión dinámica permanente que no se agota en el momento intencional del sujeto.

Entre la concepción del mundo y el sujeto se establece una interesante y compleja relación, donde el sujeto permanentemente actúa sobre su concepción del mundo y, simultáneamente, la influencia de esta lo lleva a reflexionar sobre el sentido de su vida y de todo lo que le rodea, proceso que dinamiza el desarrollo integral de su personalidad. Por ejemplo, la representación que el joven desarrolla sobre su pareja, no solo tiene una significación moral, sino que puede llegar a convertirse en un importante elemento regulador de su propia sexualidad, en tanto mediatizador de la relación con la pareja. La mejor prueba de esto la tenemos en los prejuicios morales y el daño que estos hacen a la vida sexual y personal de la pareja.

Analizándola desde un prisma psicológico, la moral representa el sistema de sentidos valorativos del sujeto, que, en la concepción configuracional sobre el desarrollo analizada en este libro, resulta imposible separar del proceso integral del desarrollo, pues se expresa de forma explícita e implícita como componente dinámico de las configuraciones subjetivas de la personalidad, y deviene elemento central en aquellas formaciones psicológicas más directamente asociadas al desarrollo moral, como las que hemos destacado en el presente epígrafe.

En estas formaciones los contenidos morales se convierten en elemento central de las representaciones conscientes construidas por el sujeto. El nivel de participación de los sentidos valorativos en otras configuraciones subjetivas de la personalidad, dependerá del nivel de desarrollo moral del sujeto, mientras que la influencia que tengan los contenidos morales en el desarrollo dependerá mucho del nivel de personalización y del control del sujeto sobre ellos.

En la medida en que un contenido moral adquiere sentido personal para el sujeto, este tendrá un amplio espectro de expresión, con el que podrá participar de forma simultánea en múltiples configuraciones subjetivas de la personalidad. La personalización de los contenidos morales, es decir, el proceso de desarrollo del sentido subjetivo de tales contenidos, implicará una mayor flexibilidad de estos y aumentará la capacidad del sujeto para actuar, basado en ellos, ante un amplio número de situaciones diversas, así como ante situaciones contradictorias y poco estructuradas.

La conducta constituye un momento del desarrollo de las configuraciones morales, y estas pueden significar una vía para confrontar con la realidad complejos procesos no totalmente organizados bajo la intención del sujeto. En este sentido, el valor de la educación moral ante conductas no deseadas está en asumir estas conjuntamente con la persona que la expresa, ayudando en el proceso de reestructuración de su sentido, lo cual es esencial, sobre todo, en los jóvenes.

Cuando reprimimos una conducta, actuamos como un factor externo que en ocasiones tiene un interesante valor paradójico en la configuración de su sentido subjetivo, el cual resulta reforzado tras la intervención externa. Bajo el enfoque que asumimos es importante tener claro que la conducta es solo un momento de las configuraciones subjetivas, que no necesariamente representa siempre una expresión fundamental.

La educación sexual

La sexualidad representa, sin dudas, una de las expresiones más complejas y profundas de la individualidad, por tanto es imposible de agotar en el estudio unilateral de cualquiera de sus diversas formas de expresión. Este aspecto y características del tema deben ser muy tenidos en cuenta al reflexionar sobre su educación.

La configuración de la sexualidad humana, como muchos autores han señalado, comienza temprano en la infancia y va desarrollándose a lo largo de la vida del individuo, atravesando por períodos de transformaciones cualitativas profundas que, como hemos analizado más arriba, son muy significativas para el desarrollo integral de la personalidad, y su significación depende del sentido subjetivo que adquieran para el sujeto.

Desde el punto de vista emocional, sensorial y propiamente energético, la sexualidad es muy sensible a las emociones intensas del sujeto, las cuales, al parecer, se pueden expresar de formas muy complejas y diversas en la vida sexual. Hasta hoy, el estudio de las patologías sexuales ha reportado relativa poca información sobre su génesis, y mucho menos sobre los aspectos de la configuración subjetiva de dichas patologías.

Muchas de las patologías sexuales aparecen como actos muy intensos e irracionales imposibles de controlar por el sujeto, quien experimenta una especie de desdoblamiento de su personalidad durante su expresión. Algunos de los sujetos que hemos visto en consulta, incluso sufren profundamente después de semejantes conductas, y llegan a deprimirse durante determinados períodos de tiempo.

Con lo expresado hasta aquí, queremos enfatizar que la condición sexual tiene múltiples determinantes en su configuración y vías muy discímiles y personalizadas de expresión, donde lo racional y lo irracional se combinan de diversa forma, y la afectividad asume tanto una intensa expresión como una profunda significación. Esta profunda significación afectiva de la sexualidad, junto al hecho de constituir una forma de expresión del sujeto, definen la importancia del momento personalógico para su estudio, así como un aspecto potencialmente importante para su educación.

El proceso de formación de la identidad sexual, así como el de constitución de la pareja, representan complejas configuraciones subjetivas, de las cuales pueden ser su momento esencial, o bien formar parte de un proceso que trasciende su propia especificidad, cuyo sentido ha sido adquirido en un marco mucho más complejo a través de configuraciones que representan otras relaciones del sujeto.

Ya Freud había atribuido una gran significación a las relaciones con los padres en la configuración de la sexualidad humana.

La configuración subjetiva de la sexualidad en el plano personalógico es, sin dudas, un importante momento de su desarrollo, que entra dentro del sistema de sus determinantes y, por tanto, será significativo en su forma de expresión, aun cuando existan formas despersonalizadas como las propias patologías a que hemos hecho referencia.

Además de su naturaleza subjetiva, la cual ha sido muy poco estudiada, es necesario reconocer la naturaleza social de la sexualidad y del proceso de constitución de la pareja, puesto que ambos requieren especialmente del contacto y de la integración mutuos a través de la comunicación.

El momento interactivo y comunicativo es esencial para la comprensión de la sexualidad humana. Por el contrario, el desarrollo de una cultura muy individualista, centrada en la conducta, determina que el niño o el joven se sientan profundamente solos ante el descubrimiento de formas diversas de su sexualidad, lo cual puede tener sentidos negativos que afecten el desarrollo sexual. Los sentidos subjetivos que acompañan el descu-

brimiento individual y aislado de diversas formas de sexualidad son muy diversos, y pueden convertirse en un interesante objeto de investigación en esta esfera.

La ausencia de relaciones profundas y bien establecidas, muchas veces aparece asociada a estereotipos sobre la sexualidad, lo cual representa una barrera en el desarrollo integral del sujeto y de la identidad personal. La educación sexual en su sentido más tradicional se ha apoyado fundamentalmente en la información sobre la sexualidad humana, que si bien forma parte del proceso educativo del sujeto en su esfera sexual, está muy lejos de ser lo esencial.

En nuestra opinión, la educación sexual comienza muy temprano en la vida, a través del contacto sano entre los niños de sexos diferentes, aceptando plenamente sus curiosidades, intereses y formas de expresión e interactuando con ellos a través de un proceso similar al señalado más arriba con relación a formas de conducta, que incluso pueden ser valoradas como negativas por el adulto. Las conductas son la expresión de un proceso de maduración que debe integrarse en un ambiente interactivo durante la educación.

El desarrollo de una cultura orientada al otro, que estimule la necesidad de comprenderlo y sentir desde su perspectiva, representa un objetivo esencial de la sexualidad humana, que, a diferencia de la animal, se expresa a través de una profunda relación comunicativa. El comportamiento sexual humano es muy sensible a las variaciones que se producen en la comunicación con la pareja, por tanto, la educación de la sexualidad humana ha de formar parte de la educación de la personalidad, pues está contenida en todos los canales informativos de que esta se nutre.

Desde muy temprano, el individuo va desarrollando su valoración del otro sexo a través de lo que se observa en la relación entre sus padres, en los medios de comunicación y también en el comportamiento de sus padres hacia él.

Aunque Freud sobrevaloró el papel de los padres en la formación de la sexualidad y absolutizó el carácter instintivo de su significación, sin dudas fue el primero en señalar algo que ha sido muy poco trabajado en la investigación psicológica hasta nuestros días: el papel de los padres en el desarrollo de la sexualidad.

La educación sexual exige el desarrollo de tres aspectos esenciales de la educación de la personalidad en general, que adquieren un valor particular para la educación sexual. Ellos son los siguientes:

- 1) El desarrollo de la sensibilidad humana, de la capacidad para disfrutar la vida, respetarla y cuidarla. Los sentimientos hacia el otro se relacionan estrechamente con los sentimientos morales; es decir, ambos se complementan.

- 2) La educación de la capacidad comunicativa en los niños, de la espontaneidad de su acercamiento en sus relaciones humanas. La autenticidad del acercamiento comunicativo del niño es un indicador importante de su salud mental, susceptible de educar en una relación bien construida que estimule y respete su expresión. Esta es una de las funciones más importantes que todo educador debe desempeñar, para la cual lamentablemente muchos no están preparados.
- 3) La eliminación de los estereotipos en los marcos de referencia infantil. Los estereotipos hacia la raza, las formas de sexualidad y hacia los propios sexos, son una fuente de castración de la individualidad que limita la expresión plena hacia el otro y el descubrimiento de las propias potencialidades individuales. El estereotipo en cualquier área de la vida es un facilitador de los estereotipos en general, de la tendencia a agotar la riqueza humana en valoraciones simples de atributos o conductas aisladas, lo que será fuente ulterior de rigidez e incapacidad.

La educación de estos tres aspectos desde temprano, en el contacto espontáneo de los niños entre sí, resulta esencial para un desarrollo sexual sano y para la personalización ulterior de las inclinaciones sexuales individuales.

La sexualidad atraviesa, dentro del proceso general de configuración de la personalidad, por momentos similares al de las restantes esferas del desarrollo personal cuando realizamos un esfuerzo particular en su análisis. Sin embargo, el proceso de desarrollo de la sexualidad se puede presentar simultáneamente en distintas unidades subjetivas del desarrollo.

La cuestión particular de la educación sexual, al igual que en la esfera moral, radica en enfatizar y atender directamente su expresión explícita en algunas de las unidades del desarrollo y de las formaciones de la personalidad, evitando el resultado espontáneo de la complejidad de elementos que se integran en este proceso.

Uno de los procesos generales más importantes del desarrollo de la personalidad (el desarrollo de la identidad) es particularmente importante en relación con la sexualidad, pues debido a las diferencias físicas y comportamentales observables en ambos sexos, el niño muy tempranamente logra identificar su pertenencia sexual, lo cual será el primer momento en el proceso de desarrollo de su identidad sexual y de su propia identidad personal.

Desde Freud hasta nuestros días, por vías diferentes de explicación los autores se empeñan en afirmar que el niño trata de ser como el padre del mismo sexo en la primera infancia; este proceso es sumamente complejo y, de forma hipotética, apoyado por el trabajo clínico, podemos afirmar que esta tendencia va a depender mucho del sentido subjetivo que para el niño adquiera cada uno de sus padres.

Muy tempranamente observamos niños que expresan tendencia a juegos y roles de su sexo opuesto, aunque considero que no necesariamente hay una relación directa entre la identidad y los juegos o juguetes preferidos. Distintos investigadores han encontrado diferencias muy tempranas en las preferencias y estilos de juegos entre niños de sexos opuestos, las que incluso se expresan en edades tan tempranas como los 14 meses de nacido (C. Jackin y E. Maccoby, 1978 y E. Maccoby, 1980).¹

En nuestra opinión hay aspectos temperamentales que diferencian dentro de un mismo sexo las inclinaciones tempranas de los niños, las cuales se refuerzan o rechazan por el adulto de acuerdo con su representación sobre el sexo, la que muy frecuentemente expresa el estereotipo asumido desde una perspectiva cultural específica.

La identidad sexual temprana no es estática, evoluciona a lo largo del desarrollo, y como cualquier otro sentido subjetivo, puede tener cambios bruscos en períodos específicos de este proceso, aspecto sobre lo cual prácticamente no hay referencia en la literatura especializada.

En la identidad sexual temprana tienen un papel muy importante el vínculo afectivo y la imitación, pues el niño logra identificar las conductas de los adultos y seguirlas intencionalmente, sobre todo a partir de los cuatro años, de acuerdo con la orientación de su identidad. En la infancia temprana el desarrollo de valores e inclinaciones se van organizando en la identidad sexual del niño, la que evoluciona según sus relaciones de comunicación con los otros niños y los adultos en la medida en que aumenta su necesidad de expresiones diversas.

La adolescencia representa un momento particular del desarrollo en general y, esencialmente, en el desarrollo de la sexualidad. Esta deviene parte esencial del sentido del otro para el adolescente, quien entra en una fase de intensa expresión genital con total potencialidad reproductiva. El adolescente encuentra en su grupo y en la pareja el nuevo espacio social para el desarrollo de sus potencialidades, las que antes se expresaban fundamentalmente en sus relaciones con los adultos y coetáneos. La necesidad de encontrar un lugar entre los otros y de construir en pareja el sentido subjetivo de su sexualidad, son retos primordiales para el desarrollo del adolescente.

El apoyo en la constitución de grupos y en su integración en pareja, debe convertirse en objetivo de la institución educativa, en especial del maestro. La orientación esencialmente biológica e individualista predominante en la comprensión del desarrollo sexual, se ha reflejado, con la omisión de dicho tema, en la institución educativa y con frecuencia en la propia vida familiar, lo cual ha implicado un aislamiento del adolescente hacia las nuevas necesidades que experimenta, las que en ocasiones

¹ Referencia tomada de M. y Sh. Cole, *The development of children*, pp. 364-365.

trascienden sus posibilidades para expresarse de forma organizada en sus relaciones con el otro.

El aislamiento, en muchas ocasiones prejuiciado, tiene un sentido negativo y hasta defensivo hacia aspectos esenciales del desarrollo de la sexualidad, como la curiosidad sexual y la masturbación, que pueden tornarse negativas de convertirse en recursos sustitutivos de la incapacidad para llegar al otro.

La representación del otro tiene especial significación para el desarrollo sano de la sexualidad, como dominio de la subjetividad individual, susceptible de expresarse en la intencionalidad del sujeto psicológico.

El conflicto del adolescente con su imagen física tiene un profundo sentido para él por lo que implica en cuanto a aceptación del otro, condición esencial para la estructuración de su propia identidad. Esto no significa que todas las personas se revelen de modo diferente en lo relativo al establecimiento de su sexualidad en la adolescencia, y luego se conviertan en personalidades patológicas. La etapa adolescente puede organizarse también sanamente cuando el sujeto se concentra en otras necesidades esenciales, como el deporte, la cultura o los estudios, y confiere a la sexualidad un sentido secundario con respecto a los resultados alcanzados, pasando más tarde a la configuración personalizada de su sexualidad.

La sexualidad a veces aparece como una expresión necesaria de las relaciones establecidas por el joven en el desempeño de una actividad. Los conflictos entre la sexualidad y las vivencias de soledad e inadaptación que experimenta el adolescente en su expresión, no son una condición natural del desarrollo, sino la manifestación de un sistema inapropiado de relaciones y de una inadecuada implicación personal en actividades concretas.

La formación de la pareja y su sentido en el desarrollo de la personalidad. Su valor educativo

La pareja y el sexo no necesariamente adquieren un sentido esencial para el desarrollo en la adolescencia; sin embargo, para la mayoría de las personas, el sexo deviene elemento fundamental en el desarrollo de la identidad en los períodos adolescente y juvenil.

El adolescente frecuentemente se enfrenta a nuevas y desconocidas vivencias de su sexualidad, a veces intensas y profundas, pero sin experiencia en su conducción personal ni en su expresión social. El sexo opuesto que hacía poco podía tener diferentes sentidos subjetivos, según las situaciones presentadas en la niñez en una atmósfera intersexual, se convierte en una forma de expresión, intencionalmente identificada, de las profundas necesidades que vivencia.

La nueva situación conduce al adolescente a reconstruir el sentido del sexo opuesto para sí. Aquí comienza un período clave de integración de las pujantes demandas sexuales en una representación sobre la pareja, en la que amor y sexo se integran en una adecuada relación interpersonal.

La formación de la pareja, potencialmente representa en esta etapa una importante unidad subjetiva del desarrollo de la personalidad. En su aproximación al sexo, el adolescente necesita recursos comunicativos que con frecuencia aún no ha formado, por lo cual puede experimentar profundos conflictos y contradicciones que se pueden expresar en conductas agresivas y otras también negativas hacia los demás, cuya fuente no es la relación con los otros sino la profunda tensión que experimenta, consigo mismo, ante el reto; es decir la conducta vuelve a ser expresión de un proceso mucho más complejo, cuyo sentido hay que buscarlo más allá de su apariencia externa.

Como señalamos más arriba, la aparición de una nueva unidad subjetiva del desarrollo en la esfera de las relaciones humanas, es mediatizada por las configuradas con anterioridad en esta esfera, así como por otros elementos subjetivos como los estereotipos, los ideales morales y las configuraciones asociadas al sistema de comunicación del sujeto en su vida anterior.

La formación de la pareja es un complicado proceso que exige de la capacidad del individuo para crear un nuevo espacio interpersonal y no reducir este a sentidos ya configurados en su vida anterior. Haber experimentado unidades subjetivas del desarrollo basadas en las relaciones con familiares allegados, facilita el desarrollo de la capacidad afectiva y relacional en una nueva relación, pero también puede dificultar el proceso de independencia de esta nueva relación.

La adolescencia es un período sensible para la formación de la pareja. La extraordinaria relevancia, profundidad y novedad de lo que el otro puede reportar al adolescente en la configuración de la pareja, definen la adolescencia como un período irrepetible, tanto para la configuración del sentido de la pareja, como del papel que esta desempeña como unidad subjetiva del desarrollo de la personalidad.

La constitución de la pareja es uno de los mayores retos para un adolescente. Mantener la orientación funcionalista de ver el sexo independiente de la unión en pareja, responde a un complejo de influencias que han sido dominantes en las elaboraciones teóricas sobre el desarrollo humano, que van desde el *biologicismo*, hasta las representaciones fragmentadas que han estimulado su investigación, inspiradas en el *positivismo*. Ambas corrientes han sido dos aliados no intencionales en la subvaloración de la subjetividad y la comunicación en la conformación de la sexualidad.

La pareja tiene un sentido para el adolescente similar al que definimos para la lectura en el preescolar; representa una profunda autoafirmación de su identidad y, simultáneamente, una vía de integrarse con un coetáneo en el período de construcción de su identidad.

Es frecuente observar cambios muy positivos en el adolescente al formar su pareja; cambios de estado de ánimo, mayor responsabilidad, mejor organización de su tiempo, etc. El intenso proceso emocional que representa el nacimiento de la pareja, se va vinculando progresivamente al desarrollo de cosmovisiones y valores asociados a esa relación, cuyo sentido subjetivo trasciende la relación misma, contribuyendo al desarrollo integral de la personalidad y del sujeto.

En la pareja aparece un nuevo espacio para la comunicación del adolescente, el cual por su carácter íntimo y emocionalmente comprometido, expresa un elevado valor dinámico, motivacional, para cada una de las partes, lo cual define aquellos contenidos sobre los que gira dicha comunicación y que se convierten en relevantes para ambos. La pareja es una importante fuente para el autoperfeccionamiento del adolescente. En la relación, el adolescente trata de mejorar, perfeccionarse a sí mismo y estar a la altura de sus expectativas. Se ve obligado a organizar su expresión, trata de explicarse las preocupaciones y reflexiones que la relación promueve, con lo cual se profundiza su socialización, proceso en que se continúa consolidando su identidad. En fin, la pareja tiene un importante valor educativo en tanto implica:

- Aumento del nivel de socialización del adolescente, quien aprende a conformar un espacio común con el otro, que exige el desarrollo de la comunicación en la pareja.
- Desarrollo de la responsabilidad. Al formar su pareja, entra en una relación donde se siente responsable, por primera vez, del curso de dicha relación. La que existe con los padres la sostienen estos, sin embargo, en la pareja la situación se modifica y el adolescente vivencia su responsabilidad a medida que se desarrolla la relación.
- Desarrollo de la capacidad de autodeterminación. Al aumentar su responsabilidad y su necesidad de alcanzar objetivos concretos en una relación estable con el otro, el adolescente aumenta su orientación hacia sí mismo, lo que contribuye al desarrollo de valores, de sus cosmovisiones, así como de la capacidad de plantearse y seguir proyectos. La pareja es una de las motivaciones importantes en la preocupación de los adolescentes por perfeccionarse a sí mismos.
- Desarrollo de una sexualidad sana, espontánea, donde ambos jóvenes se complementan y apoyan en la conquista de una nueva forma de expresión: la sexualidad. El estímulo y orientación para el desarrollo de la pareja adolescente, sin duda debe formar parte de los proyectos de educación sexual.

La homosexualidad. Su sentido en el desarrollo de la personalidad

La forma dominante de la conducta sexual se expresa en las relaciones entre el hombre y la mujer, pero existe un número considerable de personas en cualquier tipo de sociedad, que en algún momento de su vida han sido motivados por conductas homosexuales. Sin embargo, un grupo pequeño de ellos se reconocen a sí mismos como homosexuales; es decir, asumen de forma plena su identidad homosexual. Esto no solo tiene que ver con los fuertes prejuicios hacia la homosexualidad existentes en la cultura occidental, sino también con el hecho de que una práctica u orientación homosexual en un momento concreto de la vida, no conducen necesariamente al desarrollo de una identidad homosexual.

De acuerdo con el criterio de Michael y Sheila Cole, "en otras culturas, la conducta homosexual adolescente es raramente considerada como una expresión de identidad sexual para toda la vida (Gonsoriel and Weinrich, 1991; Hordt, 1989; Savin Williams, 1990)."¹

El proceso de representación de la identidad sexual comienza temprano en la vida; se evidencia en muchos niños y niñas que tempranamente defienden con fuerza su género en sus diferentes comportamientos. Sin embargo, en la adolescencia se presentan muy fuertemente distintas vivencias asociadas a la sexualidad, las que tienen una naturaleza plurideterminada, dentro de la cual deseamos enfatizar los siguientes elementos:

- Pulsiones desconocidas hasta ese momento, tanto por sus características como por su intensidad.
- Manifestaciones nuevas de naturaleza psicológica (menstruación, poluciones involuntarias).
- Intensa necesidad del otro con un nuevo sentido: el sexual.

Ante estas manifestaciones y vivencias personales, el adolescente reacciona de formas muy diversas, tratando de encontrarse a sí mismo tras otras formas de expresión.

Las conductas homosexuales pueden, como toda conducta aislada del individuo, ser parte del proceso de construcción de la identidad sexual y de las confusiones por las que el adolescente atraviesa en ese momento. Sin embargo, las consecuencias subjetivas que sobre el adolescente tienen las distintas formas de valoración social de estos comportamientos, pueden ser altamente destructivas para él en el proceso de configuración de su identidad, conduciéndolo en ocasiones a reafirmar de forma agresiva una identidad homosexual, asumida como una vía de enfrentamiento a las exigencias del medio.

¹ M. y Sh. Cole, ob. cit., p. 638.

En otras ocasiones, jóvenes que han tenido conductas homosexuales y que no las asumen abiertamente, configuran verdaderos cuadros neuróticos en torno a sus comportamientos pasados. Ilustrativo de esto fue el caso de C.G., joven de 20 años, 2do. año de una carrera universitaria, quien llega a consulta por pérdida total de apetito, insomnio, disminución de su rendimiento académico, incomunicación con sus compañeros y brusca pérdida de peso corporal.

Durante las primeras ocho sesiones de trabajo psicoterapéutico, el sujeto no se mostró nada comunicativo: brindaba muy poca información sobre sí mismo y sobre sus conflictos; sin embargo, no faltó a ninguna sesión programada. Dada su actitud, más bien reservada y alejada, le expresé mis preocupaciones de que yo no fuera la persona indicada para establecer la relación terapéutica que él necesitaba. Le ofrecí la posibilidad de facilitar una nueva consulta con otro terapeuta. Esto se lo manifesté en medio de una explicación sobre el sentido de la psicoterapia y lo que esta significaba como proceso de comunicación interpersonal.

Como respuesta a mis reflexiones, el sujeto me expresó que hasta el presente las sesiones le habían sido muy útiles, y con visible perturbación emocional, me comentó que había algo muy grave sobre lo cual no me había podido hablar por la vergüenza que sentía, y entrando en una franca catarsis, me dijo que había tenido un contacto homosexual, forzado por su hermano mayor, cuando tenía seis años. Expresar esto fue muy doloroso para él: lo logró con grandes dificultades en medio de un profundo llanto.

Con expresión muy serena y sin ningún asombro por lo que me relataba, lo tranquilicé y reflexioné con él sobre el error de considerar aquella experiencia como una conducta homosexual y, simultáneamente, exploré sus preocupaciones homosexuales.

Más que preocupaciones homosexuales, lo que el sujeto sentía era una profunda culpa que le impedía asumir plenamente su identidad masculina, apareciendo como punto culminante de este conflicto el estrechamiento de su vínculo con su novia, ante la cual sentía gran vergüenza por su pasado, cuyo sentido psicológico le había resultado imposible reconstruir por sí mismo. Al aumentar la relevancia de la pareja y la sexualidad en su vida personal, el conflicto se redimensionó y condujo a la crisis que enfrentaba.

Sin la menor sospecha, ni interrogación por mi parte, le expresé que la conducta que había tenido era un juego infantil sin ninguna consecuencia para su integridad masculina; pero también que la homosexualidad era una forma de sexualidad que de sentirse, debía ser asumida de forma congruente con la identidad personal.

El sujeto no se interesó por lo relacionado con el homosexualismo y experimentó un profundo cambio emocional ante tal reconceptualización de su experiencia, en la cual apoyó toda la reelaboración de su mundo

interno. Sobre ello hablamos en tres sesiones posteriores a esta. En la octava sesión, tres semanas después, me manifestó sentirse bien, y dispuesto a resolver por sí mismo los conflictos que se había creado y cambiar su modo de vida. Continuamos viéndonos durante dos meses cada quince días. El cambio experimentado en el sujeto fue profundo y rápido. Los síntomas desaparecieron: comenzó a practicar deportes, se graduó y se casó. Indirectamente seguí este caso por más de quince años, sin que apareciera ningún problema en él.

Este ejemplo nos ilustra la importancia de la reflexión sobre la identidad sexual y los problemas asociados a ella en el período adolescente, que sobre la base de una errónea representación correspondiente a una experiencia pasada, en el joven se inició una configuración neurótica que le comenzó a afectar todas las esferas de su vida.

En este sentido, Michael y Sheila Cole sostienen que "como resultado de las disparidades entre conducta sexual e identidad sexual, algunos investigadores contemporáneos distinguen entre orientación homosexual, conducta o práctica homosexual e identidad homosexual".¹

El proceso de desarrollo de la identidad homosexual se configura a nivel personalógico; por ello no tiene sentido hablar de homosexualismo congénito o genético, aunque podamos reconocer determinantes en este nivel que favorezcan la orientación homosexual; sin embargo, nunca se expresarán de forma lineal y directa en la determinación de la homosexualidad.

De acuerdo con R. Troiden, el desarrollo de la identidad homosexual pasa a través de diferentes estadios:

Estadio 1: Sensibilización, aparición de sentimientos diferentes. Sobre esto aparecen reportes de diferentes investigadores sobre homosexuales que, de forma retrospectiva refieren sentimientos que los hacían sentir diferentes a los niños de su propio sexo y que, en su opinión, fueron significativos en su definición homosexual ulterior (Bell, Weinberg y Hommersmith, 1981).

Los investigadores de referencia citan expresiones de niñas y niños como: "Yo me sentía diferente: no femenina, no era muy linda, no tenía gracia." "Yo no podía practicar deportes y naturalmente eso me hacía diferente. Una pelota tirada a mí era como una bomba." Sin duda, los jóvenes que no expresan las habilidades, gustos, inclinaciones y características dominantes entre los jóvenes de su sexo, son propensos a sentir confusiones sobre su identidad, que pueden convertirse en facilitadores de preocupaciones homosexuales.

¹ M. y Sh. Cole, ob. cit., p. 638.

El hecho de asociar el homosexualismo a factores inherentes a la naturaleza humana —como parte del prejuicio hacia la homosexualidad y, de cierta manera, una herencia sobre la representación de la homosexualidad como enfermedad—, ha conducido a descuidar totalmente en la investigación todo lo relativo a la configuración subjetiva de la homosexualidad.

Estadio 2: Autorreconocimiento, identidad confundida. Al entrar en la adolescencia, muchos jóvenes se sienten atraídos por otros de su mismo sexo e identifican esos sentimientos como homosexuales. Este reconocimiento que forma parte esencial de las representaciones sobre las que el joven construye su identidad, son fuente de grandes conflictos internos y confusión de la identidad. Otra causa de confusión en los adolescentes se relaciona con la pubertad tardía, que trae como consecuencia la demora en la aparición de los caracteres propios del género; se asocia con el interés tardío hacia el sexo opuesto y la poca atracción que logra el joven.

Muchos de los jóvenes que experimentan algún sentimiento hacia personas de su mismo sexo, tratan de eliminarlo por el malestar y la tensión que le crea la tremenda presión social que se deriva del prejuicio contra los homosexuales.

Estadio 3: La asunción de la identidad homosexual. Asumir la identidad homosexual implica el reconocimiento explícito del joven que prefiere relaciones con personas de su propio sexo. Este reconocimiento, sin embargo, no implica necesariamente asumir esta orientación de por vida. La persona con frecuencia trata de expresar una imagen heterosexual, pues no la quiere perder. De acuerdo con M. Cole (Vivienne Cass, 1984), las personas asumen esta identidad de formas diferentes: algunos tratan de mantener una imagen heterosexual por temor al estigma social; otros, sin fuerzas ni experiencia para personalizar la nueva identidad asumida, se integran de forma plena al estereotipo homosexual dominante.

Estadio 4: Perpetración: integración de la identidad. Este nivel final lo asumen quienes definen el homosexualismo como un modo de vida. Según Michael y Sheila Cole: "En la edad media, la persona puede llegar a estar tan bien integrada externa e internamente, que la homosexualidad deja de ser un problema importante en la vida individual."¹

La homosexualidad, en sí misma, no representa un problema para el desarrollo personal; sin embargo, el proceso de configuración de la identidad homosexual tiende a ser sumamente complejo y traumático debido a las presiones sociales que ya hemos referido. Es precisamente en este proceso donde se pueden presentar distintos conflictos que pueden trascender los recursos psicológicos del sujeto y dar lugar a configuraciones neuróticas u otros trastornos en el ajuste social de la persona.

¹ M. y Sh. Cole, ob. cit., p. 639.

Por el estigma social que representa, la homosexualidad frecuentemente se expresa en personas de elevada degradación social, para quienes no es ajeno todo lo socialmente prohibido. Un ejemplo de ello es el alto índice de homosexualismo en las prisiones, los grupos marginales, las pandillas, etcétera.

La persona que crece íntegramente, asume también su sexualidad sin convertirla en un problema social; o sea, se comporta por encima de las trabas sociales creadas. La homosexualidad asumida de manera personal, sin desviaciones en el comportamiento social, exige de un elevado desarrollo personal, en el aspecto moral, en la esfera cultural y en el sentido subjetivo.

Diferentes momentos de la educación sexual

La educación sexual, como ya afirmamos, comienza muy temprano en la vida, tanto por los canales intencionales y explícitos de las instituciones educativas como por los múltiples canales indirectos de la vida del niño en la sociedad: la relación entre los padres, el rol de la mujer en la comunidad, el tratamiento diferenciado hacia el niño y la niña, etcétera.

A pesar de la tendencia espontánea de los niños a jugar preferentemente con los niños de su sexo, desde temprano —incluso en las instituciones infantiles— deben propiciarse los juegos mixtos que faciliten el contacto y la comunicación entre niños de sexo diferente.

Son importantes también la presencia del género en los mensajes de la literatura, las narraciones, los títeres y las películas, los que devienen representaciones tempranas del género en los niños y por el alcance social que engendran. Estas vías pueden, tomando en cuenta algunos aspectos diferenciados de acuerdo con la edad, ser usadas durante toda la infancia.

La adolescencia, precisamente por los bruscos cambios que se experimentan en relación con la sexualidad y la configuración de la identidad sexual, se convierte en una etapa particularmente importante para la educación sexual. El adolescente se encuentra solo ante el descubrimiento de múltiples facetas en sí mismo, cuya configuración a nivel subjetivo es enormemente ayudada por la comunicación y la aceptación de los demás, así como por la obtención de informaciones que aumenten sus horizontes y faciliten el proceso de construcción de su identidad. Es esencial, desde nuestro punto de vista, facilitar el debate entre los adolescentes, conducidos por el profesor, quien debe estar especialmente preparado para ello, sobre temas de su experiencia personal. Entre estos no se pueden eludir los siguientes:

- El amor.
- El atraso en la madurez física.
- La masturbación.

- La homosexualidad.
- El sentido de la pareja en la vida personal.
- Sentido y formas de las relaciones sexuales.
- Los temores lógicos del inicio sexual.
- El uso de los anticonceptivos.
- Sexualidad y comunicación.

Estos nueve temas, como mínimo, deben ser objeto de la educación sexual en la adolescencia, y servir de guía para el desarrollo personal y moral del adolescente. Sus contenidos no deben agotarse en charlas informativas, sino convertirse en verdaderos ciclos de actividades diferentes con los jóvenes.

El ciclo debe abrirse con una exposición sobre el tema de carácter participativo, impartida por una persona experimentada, proclive a alentar y crear interrogantes y expectativas. Una información fría y mecánica resultaría poco fructífera para los objetivos planteados. El ciclo debe, integralmente, contener como mínimo los siguientes tipos de actividad: debates, cine debates y lecturas. Además de estas actividades podrían organizarse distintas representaciones de los jóvenes sobre los problemas tratados.

Los temas vinculados a los hijos, el matrimonio, la lealtad, entre otros, deben incluirse en dichas actividades con los jóvenes en un período posterior. Por supuesto, que el avance en los temas no se puede hacer de forma mecánica y general, sino en dependencia de la evolución del grupo y de las propias necesidades que este proceso vaya generando. Debemos tener muy presente que la evolución del grupo dependerá mucho del desarrollo de sus miembros y del propio grupo.

Con frecuencia podemos encontrar que estas actividades servirán, ante todo, para educar cualidades y capacidades que pueden estar totalmente ausentes en los jóvenes al comenzar este tipo de experiencia. Recordemos el déficit existente en todos los niveles educacionales en relación con el momento interactivo de la educación.

La educación vocacional

Al igual que en las formas de educación referidas, en la vocacional se ha abusado de la información y la exposición para el desarrollo de los intereses profesionales de los niños. La utilización de técnicas de información para el desarrollo de la vocación, tuvo en su base, entre otras concepciones, la consideración de la vocación como aptitud inherente a la persona, que solo debía ser develada para que el sujeto la asumiera y la desarrollara.

Como señala críticamente R. Bohoslavsky, "cada carrera o profesión requiere aptitudes específicas. Estas son:

- a) Definibles a priori.
- b) Mensurables.
- c) Más o menos estables a lo largo de la vida."¹

Esta concepción estática e innanista sobre la que se apoyó durante largo tiempo el concepto de vocación, definió las características del propio proceso de orientación, el cual se apoyó en el diagnóstico psicométrico para diferenciar a las personas estudiadas de acuerdo con su vocación, y este diagnóstico, brindaba la información necesaria para orientar la toma de decisiones. El individuo se concebía como objeto de observación, diagnóstico y orientación, reaccionando siempre a las influencias externas, sobre la base de aptitudes estáticas inherentes a él.

La definición profesional en los adolescentes y jóvenes no se puede separar del proceso integral de su desarrollo; es más, debemos considerarla como un indicador general de este. Bohoslavsky, quien marcó un hito en el desarrollo de la orientación vocacional, tanto teórica como metodológicamente, afirma:

Por tanto, la identidad ocupacional será considerada no como algo definido, sino como un momento de un proceso, sometido a las mismas leyes y dificultades de aquel que conduce a la conquista de la identidad personal. Esta concepción elimina la idea de que la vocación es algo definido, un llamado a un destino preestablecido que se debe descubrir.²

En el lenguaje configuracional presentado, la definición profesional del joven se expresa en una configuración subjetiva cuya representación responde a una profesión concreta, sobre la cual el joven se orienta conscientemente. Como toda configuración subjetiva, alrededor de la representación que orienta la actividad intencional del sujeto se integran diversas fuerzas dinámicas, no necesariamente asociadas por su contenido a una profesión, pero sí estimulantes de la motivación del sujeto hacia esta profesión. Una vez que la profesión alcanza el *status* de configuración subjetiva, en ella se expresan elementos dinámicos generales de la personalidad, pasando a ser, como toda configuración personalógica, un elemento esencial de la identidad del sujeto.

Como hemos planteado en otra publicación,* existen distintos niveles de desarrollo de la motivación profesional, cuyo nivel superior es aquel en que la representación sobre la profesión deviene intención profesional del

¹ R. Bohoslavsky, *Orientación vocacional. La estrategia clínica*, p. 31.

² *Ibidem*, p. 55.

* El autor se refiere a *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*, 1983. (N. del ed.)

sujeto, formación en que convergen el carácter dinámico de la formación subjetiva, con la intencionalidad del sujeto. La intención profesional es una representación sobre la profesión que se expresa a través de un proyecto profesional concreto del joven. Sin embargo, para muchos jóvenes la profesión es una exigencia externa que no ha resultado personalizada y, por tanto, no llega al *status* de configuración subjetiva de la personalidad. En estos casos la profesión no tiene ningún valor para el desarrollo de la personalidad, sino que se considera una actividad totalmente formal para el sujeto.

Cuando la configuración subjetiva sobre la profesión se expresa al nivel de formación motivacional compleja, apareciendo como una intención profesional del sujeto, este se implica intencionalmente en el curso de su proyecto profesional, el que se convierte en vía de su auto perfeccionamiento y desarrollo personal, de ahí el desarrollo autovalorativo que se produce a través de las intenciones profesionales.

El desarrollo personal que se expresa a través de las intenciones profesionales, con frecuencia actúa en distintas esferas de la personalidad simultáneamente; así, es posible observar el desarrollo político, moral y personal en general, en jóvenes implicados en el estudio de su carrera, a través del cual se mueve y reestructura su propia subjetividad individual.

Como planteamos en el análisis realizado sobre la educación moral y sexual, el crecimiento humano no es fragmentado; las intenciones profesionales se convierten en verdaderas unidades subjetivas del desarrollo de la personalidad, como lo pueden ser la pareja y los ideales morales. Estas unidades subjetivas potencian el desarrollo general del sujeto, no solo el de los elementos particulares comprometidos directamente por ellas.

La acción en cualquier esfera relevante de la vida es fuente de vivencias y pensamientos que trascienden —temporalmente y por su contenido— a la acción que los engendró y al marco mismo en que la acción se produjo. Esta es precisamente una de las características distintivas de la cultura, trascender permanentemente lo actual con vivencias y reflexiones enriquecedoras del sujeto.

El mundo interno del hombre es activo, dinámico, trascendente, autogestor; solo se agota en el contacto con lo externo o en la acción, cuando no tiene vida propia o cuando se ha enajenado la expresión intencional de sus necesidades esenciales. Esto ocurre con frecuencia en las áreas del estudio y la profesión.

La temprana separación que se produce en la escuela entre las necesidades reales de los niños y los deberes escolares, se basa en la incapacidad de la escuela para motivar el aprendizaje, y determina que la escuela, las asignaturas y el estudio, los perciba el niño como totalmente formales y obligatorios.

Como la mayoría de las profesiones actuales implican estudios de diferente nivel, es imposible separar el concepto profesión del de institución educativa; estos, a pesar de sus diversos niveles, tienen hoy más semejanzas que

diferencias, lo que determina que la expectativa de profesión sea muy difícil de separar de las vivencias y representaciones asociadas a la vida escolar; por tanto, la ausencia de motivaciones profesionales de los escolares y la total apatía hacia su definición profesional, tenemos que verlas como una consecuencia del carácter rígido, formal y despersonalizado de la propia enseñanza precedente.

En una publicación anterior* hemos definido las siguientes etapas del desarrollo de la motivación profesional:

- Desarrollo de intereses y capacidades básicas.
- Desarrollo de motivos profesionales y del proceso profesional.
- Reafirmación profesional.

La primera de estas etapas está muy asociada a las asignaturas de la escuela, y a las vivencias y experiencias de la vida cotidiana del niño, en las cuales el hogar tiene una gran importancia. La familia desempeña un papel fundamental a lo largo del proceso educativo, porque comparte la responsabilidad en los avances o retrocesos del niño.

La familia, sin embargo, se muestra casi indiferente en relación con la organización, control y apoyo que brinda la institución escolar en el ejercicio de su función educativa, por ello insistimos tanto en el papel del maestro y la escuela en la acción educativa sobre la propia familia.

El desarrollo de intereses hacia las asignaturas tiene una extraordinaria significación en la aparición de intereses profesionales en niños y jóvenes. Cuando un niño o joven se plantea análisis, acciones u operaciones, que vinculados con lo que aprende en una asignatura concreta trascienden esta y lo ponen en contacto con una esfera de la vida, estamos ante un primer momento en el desarrollo de intereses profesionales. El escolar no debe formarse una cerrada representación sobre las asignaturas, sino entender que el contenido de estas es una expresión de la realidad que le rodea; o sea, que las asignaturas son instrumentos para conocer mejor esa realidad. Trasladar el campo de una asignatura a la experiencia cotidiana del escolar, es un paso esencial en la personalización de la asignatura.

En la enseñanza tradicional la asignatura es una unidad cerrada de conocimientos, cuyas relaciones con la realidad y con otras asignaturas, por regla general, no son explicitadas por el maestro, quien se concentra en la trasmisión de contenidos específicos, independientemente del sentido subjetivo que tengan para el escolar. Esta forma de enseñanza es totalmente contraria al desarrollo de intereses, que en un primer momento implica la personalización del contenido aprendido; es decir, la construcción activa de lo aprendido, proceso que necesariamente presupone la correspondencia con sus experiencias, proyecciones y motivaciones.

* El autor se refiere a *La personalidad: su educación y desarrollo*. (N. del ed.)

El maestro tiene un papel decisivo en la orientación profesional de los escolares; en primer lugar, porque la asignatura y su sentido, como ya afirmamos, son parte esencial de la relación profesor-alumno, y en segundo lugar, porque el maestro tiene, por su propia posición ante el alumno, una oportunidad privilegiada para asociar los contenidos de la asignatura a los hechos de la vida cotidiana que rodean al joven.

En el sentido que una asignatura tiene para los escolares influyen factores diversos, que precisamente dan lugar a las diferencias individuales que se expresan en el sentido subjetivo de las asignaturas. Entre estos determinantes están:

- La posibilidad de asociar la asignatura a lo que ocurre en el mundo que rodea al escolar.
- La posibilidad de relacionar la asignatura con su propio mundo personal.
- Las capacidades que el niño puede desarrollar a través de las asignaturas.
- El lugar de la asignatura en el sistema de relaciones personales del niño.

Este último determinante se presenta con frecuencia en el sistema de relaciones del niño, según las valoraciones que haga de las asignaturas que recibe.

Los factores enumerados son esenciales para el desarrollo de los intereses del escolar hacia las asignaturas, pero no necesariamente tienen que concurrir todos; puede organizarse la configuración subjetiva motivada hacia la asignatura sobre la base de alguno de ellos, e incluso sobre uno, todo dependerá del potencial dinámico que se dedique a este.

La formación de intereses hacia las asignaturas precede al momento necesario para el desarrollo de los motivos profesionales, proceso muy relacionado con la capacidad del escolar para asociar la asignatura a cuestiones de la realidad que le resultan de interés. Una vez que se produce esta relación entre el mundo y la asignatura, en que el estudiante puede ver o imaginar distintas formas en que la asignatura puede ayudarlo en el conocimiento y dominio de aspectos que lo motivan de la realidad, aparece el primer nivel de los motivos profesionales. Posteriormente el escolar como sujeto, deberá organizar su interés y darle continuidad a través de su actividad intencional: leyendo, visitando instituciones, conociendo personas, etc., proceso que debe ser facilitado, orientado y estimulado por la influencia educativa.

El desarrollo de los motivos profesionales puede conducir al escolar a la construcción de su proyecto o intención profesional, a través del cual desarrolla una intensa autodeterminación en el proceso de su elección profesional. La aparición de las intenciones profesionales expresa un nivel de configuración subjetiva de la profesión asumido por el

sujeto, quien de forma intencional lee, piensa y proyecta sobre su futura expresión profesional.

En el nivel de las intenciones profesionales, el estudiante personaliza lo que aprende en función de sus objetivos, razón por la cual puede ser muy creativo en su pensamiento sin que necesariamente sus notas sean muy altas, pues su pensamiento y la conformación de su objeto profesional, no siempre siguen linealmente lo que se explicita en las asignaturas. También puede suceder que las diferentes asignaturas expresen el sentido subjetivo general de la profesión y el estudiante se oriente intencionalmente a obtener buenos resultados en todas.

Las formas de expresión personal que puede tener un proyecto profesional son muy diferentes, precisamente por el carácter personalizado de la actividad de estudio de estos jóvenes.

Cuando la configuración subjetiva de la profesión se expresa al nivel de intención profesional, se convierte en una unidad subjetiva de desarrollo de la personalidad, pues el sujeto tiende a desarrollarse en un conjunto de esferas, siempre que identifique la relación necesaria de estas con su desempeño profesional. Esto explica la relación que observamos —desde nuestros primeros trabajos en esta dirección— entre autovaloración e intenciones profesionales.

La presencia de una intención profesional aumenta la orientación del joven hacia aquellos aspectos de su personalidad comprometidos con una mayor eficiencia de su expresión profesional, lo cual, de hecho, es un importante elemento dinamizador del desarrollo, que trasciende el perfeccionamiento de aquellos aspectos personales asociados a la profesión, para convertirse en una fuerza dinamizadora de la orientación volitiva general del sujeto hacia sí mismo. En este sentido, el proceso es muy similar al que hemos referido con relación a la formación de la pareja y los ideales morales como unidades subjetivas del desarrollo de la personalidad; los elementos que se dinamizan en torno a la actividad o forma de relación que resultan esenciales en la configuración de las unidades subjetivas del desarrollo, trascienden los marcos en que se formaron, hasta alcanzar una significación general para toda la personalidad.

Finalmente, como última etapa del desarrollo de la motivación profesional, hemos señalado la de reafirmación profesional, que se produce a lo largo del estudio de la profesión y durante los primeros años de su desempeño. La reafirmación profesional es el proceso culminante de la configuración de la identidad profesional. En la etapa de reafirmación profesional, el joven no solo experimenta motivación profesional, sino que permanentemente se expresa a través de su profesión en situaciones diversas de su vida cotidiana, experimentando en relación con su profesión, vivencias de realización, reconocimiento y seguridad personal. Este es el momento culminante de su identidad profesional.

La identidad profesional, como todo proceso parcial de configuración de la identidad personal, es un proceso inseparable de esta que muchas veces funge como uno de sus pilares esenciales. En no pocas personas la configuración subjetiva de lo profesional se convierte en elemento esencial de la configuración personal en su conjunto, como ha demostrado A. Mitjans en su estudio personalógico sobre personas creativas.

La reafirmación profesional, al igual que la elección de una profesión, no es la resultante automática del nivel de motivación profesional alcanzado por el sujeto, sino la resultante de un complejo proceso asumido por el sujeto, en cuyo curso la propia motivación profesional puede consolidarse o extinguirse de acuerdo a cuán exitosamente pueda el sujeto transitar por las contradicciones frustraciones e interrogantes que en el propio proceso se produzcan.

Como señala A. Mitjans, "muchas veces en este proceso de elección profesional se desarrollan los motivos profesionales, o sea, su desarrollo no siempre antecede al proceso de elección profesional, sino que transcurre precisamente en el marco de él".¹

En esta dirección de trabajo, como en muchas otras en el terreno educativo, la influencia de los modelos descriptivos correlacionales derivados del paradigma positivista de investigación, afectaron la representación de la relación motivación-elección de la profesión más allá de las propias intenciones asumidas por los autores. Así, en nuestros primeros trabajos sobre las intenciones profesionales, aun cuando habíamos optado por una representación teórica sobre la cuestión y un marco metodológico que estaban más allá del positivismo, de hecho compartíamos una forma positivista en la construcción de la relación motivación profesional-elección de la profesión, no destacando el carácter procesal y activo del proceso de elección de la profesión, ni sus consecuencias para el desarrollo de la motivación profesional.

Al identificar las diferentes decisiones del individuo como procesos activos asumidos por el sujeto, las cuales tienen sus propias especificidades en el marco de los diferentes sistemas de relaciones en que este sujeto existe, se rompe con la concepción estática y unilateral de absolutizar el momento intrapsíquico como condición absoluta y necesaria del acto humano, adquiriendo el proceso mismo en que el acto se construye, carácter de determinante, capaz no solo de actuar sobre el acto final, sino de transformar al propio sujeto de este proceso.

Diferentes momentos de la educación profesional

Con frecuencia se identifica la labor de orientación profesional o vocacional con el acto de brindar información sobre diferentes carreras o profesiones, de manera análoga a como se imparten las asignaturas en la escuela

¹ F. González y A. Mitjans, *La personalidad: su educación y desarrollo*, p. 203.

tradicional, como si la información por sí misma pudiera tener un sentido fuera de quien la expresa, cómo la expresa, dónde la expresa y a quién se la expresa. El énfasis en la trasmisión de la información sobre el proceso de construcción conjunta de esta en la orientación profesional, refleja la propia subestimación a lo interactivo, al valor del proceso en que el sujeto construye sus definiciones personales.

Además de la profesión, en el proceso de orientación hay que tener en cuenta al sujeto, reflexionar sobre lo que la profesión significa en la vida, sobre el valor que tiene la satisfacción profesional. Antes de hablar de una profesión hay que esclarecer lo que esta es, lo que implica en el dominio del hombre sobre una porción de la realidad.

Presentar el significado de la profesión y lograr la atención y el interés de los escolares sobre el tema, debe ser el primer paso de todo proceso de orientación, sea este centrado en el maestro, o en otra persona en rol de orientador.

Una vez logrado el interés del joven, es necesario que este empiece a meditar sobre el papel de la profesión en su vida individual, proceso que puede crear en él interrogantes, temores, ansiedades, así como nuevos intereses. El proceso de orientación debe implicar actividades muy variadas, cuyo objetivo esencial será independizar la búsqueda de información y la reflexión del estudiante, del curso del proceso de orientación mismo—en lo que a información se refiere—, lo que no quiere decir que el estudiante se desvincule de las actividades implicadas en el proceso.

Mientras el estudiante en el proceso de orientación dependa totalmente del orientador, no habrá dado el primer paso en la configuración de su motivación profesional. Puede que el escolar llegue a elegir su profesión sobre una base totalmente informacional, lo que en ocasiones es tan ineficiente como la intuición.

El proceso de orientación profesional, como toda forma de educación, debe comenzar por el establecimiento de una relación de comunicación auténtica y rica entre las partes implicadas, la que se ha de convertir en uno de los elementos esenciales del sentido que dicho proceso adquiera para los participantes. La propia motivación del orientador aumentará o disminuirá a lo largo del proceso; o sea, estimulará al estudiante a implicarse de forma más profunda en el proceso o, por el contrario, disminuirá su interés con las correspondientes consecuencias negativas.

Como ya habíamos señalado, el proceso de orientación profesional en la primaria y la secundaria debe estar apoyado esencialmente en las asignaturas, lo cual no debe ser una limitante para el desarrollo de actividades complementarias como videos didácticos, visitas, etc. En el preuniversitario o bachillerato, sin embargo, sin perder el peso que las asignaturas tienen, es útil el trabajo en dinámicas grupales y el énfasis en el sentido de la profesión en la vida humana. En el preuniversitario, tanto por la cercanía

de la definición profesional, como por la propensión del joven a reflexiones vinculadas al sentido de la vida y a su propia identidad, la profesión representa una esfera de sentido más, que puede adquirir una importante significación en este período del desarrollo.

El adolescente, tanto como el joven, necesita de un diálogo problematizador, lleno de interrogantes y retos que atraigan su atención y rompa con las expectativas formales que con tanta frecuencia se asocian a las actividades escolares. Las charlas de orientación profesional deben tener un sentido coloquial, participativo, debiéndose organizar la exposición de forma agradable, con interrogantes y reflexiones que estimulen al adolescente y le permitan identificarse con el ponente, lo cual es una importante condición para poderlo seguir a lo largo de la exposición.

Los contenidos y actividades de un programa de orientación en el bachillerato pueden ser muy diversos, pero lo esencial es el establecimiento de una buena relación que secunde el interés de los jóvenes en participar y seguir el proceso de orientación, dentro del cual resultarán de importancia las vivencias y reflexiones que estimulen su independencia en la labor de búsqueda y organización de la información. Por ello, la información brindada en el proceso de orientación tendrá un mayor valor como inductor de vivencias y reflexiones que su propio contenido informativo, pues esta será la resultante de la labor de búsqueda y organización personalizada de información por el adolescente.

Por lo expresado anteriormente, el modelo que presentamos a continuación tendrá solo valor de ejemplo, pero contiene algunos elementos susceptibles de ser generalizados en cualquier modelo particular que se adopte.

Programa de orientación para el bachillerato

Sesión I. Esta será una sesión general para establecer la relación comunicativa entre el orientador y los estudiantes, la que se construirá alrededor de la significación de la profesión, objetivo explícitamente declarado por el orientador. En esta sesión pueden crearse una variedad de interrogantes que orienten la reflexión del adolescente para una sesión posterior de debate, entre las cuales están: ¿qué significa la profesión?, ¿qué valor tiene la profesión en la vida futura?, ¿qué diferencias implica tener o no una profesión?, ¿qué implica el momento actual de la vida en el futuro profesional?

Sesión II. Debate sobre las interrogantes formuladas. Intentar respuestas amplias que sirvan de marco orientador a los estudiantes. En esta sesión deben presentarse distintas alternativas a seguir en las sesiones posteriores y discutir las.

Sesión III. Cine debate alrededor de un film vinculado al tema.

Sesión IV. Panel con personas invitadas especialistas en un conjunto de profesiones. Consideramos importante mantener la orientación sobre las

familias de profesiones, que permite a los jóvenes concentrarse en aspectos esenciales referidos a una esfera profesional, ante los cuales definirá él las informaciones más precisas, lo que ya sería resultante de su motivación por una familia de profesiones concretas. El panel abordará:

— Objeto de la profesión y sus distintas manifestaciones.

Se usarán abundantes ejemplos.

— Técnicas e instrumentos de la profesión.

— Conocimientos básicos sobre los que esencialmente descansa la profesión.

— Finalidad social de la profesión.

— Estado de la profesión en el mundo.

— Condiciones en que se desempeña el trabajo profesional.

— Diferentes aplicaciones de la profesión.

La exposición de estos puntos se realizará de forma coloquial, creando contradicciones entre los participantes. De ser posible, lo cual sería muy positivo, se entregarán materiales al final de la sesión para la consulta y reflexión de los jóvenes.

Sesión V. Debate con los ponentes de la Sesión IV. El orientador servirá de moderador, organizando y estimulando las preguntas del auditorio, así como interrogando al panel sobre aspectos que puedan dinamizar y enriquecer la discusión.

Sesión VI. Visita a centros de desempeño de la familia profesional presentada y conversación con los profesionales que allí laboran. Deben visitarse tanto centros de investigación como de actividad práctico-profesional y de enseñanza de la profesión. Esta sesión puede durar varios días.

Sesión VII. Balance del orientador sobre el ciclo presentado. Discusión sobre la utilidad, posibles cambios en la presentación. Cambios logrados en la representación que tenían sobre esta familia de profesiones. Es posible la creación de un círculo de continuidad con los estudiantes que se sintieron más cercanos a esta familia de profesiones. El círculo sería organizado y dirigido por los estudiantes y buscaría auspicio en instituciones y centros de ese ramo profesional.

Ciclos como este podrían desarrollarse para todas las familias de profesiones. Todos los ciclos estarían apoyados por conversaciones individuales con los estudiantes, así como por las asignaturas vinculadas al ciclo por el que está transitando el estudiante, en las cuales, de forma diferenciada, el profesor debe referirse a problemas y nexos asignatura-profesión.

Estos ciclos de orientación, al igual que los intereses hacia las asignaturas en las etapas más tempranas, deben estimular en los jóvenes reflexiones

y vivencias que, más allá de las actividades del ciclo, los incite a utilizar su tiempo libre en leer, pensar y actuar, siguiendo las reflexiones y vivencias que el ciclo, la asignatura o cualquier actividad implicada en la orientación le inspiren.

En ocasiones, como hemos señalado, se otorga un espacio en la educación a la trasmisión y reproducción de información; este tipo de actividad debe tener como objetivo crear intereses en el joven, que lo animen a interrogar, ampliar y profundizar sobre la información recibida durante su tiempo libre.

Es el joven y no la actividad quien va a configurar su proyecto profesional, y quien asumirá los diferentes momentos asociados a su elección profesional. Para esto cualquier actividad dirigida a la educación profesional representará solo una fase del proceso de autodeterminación del joven en la elección de la profesión, proceso en el que se desarrolla su identidad profesional. Esta, como las otras formas de identidad analizadas en el presente libro, presupone el desarrollo de una configuración subjetiva estable hacia la profesión, asumida conscientemente por el sujeto en su expresión intencional, la cual se manifiesta directa o indirectamente en momentos muy diferentes de la vida actual del sujeto. Muchas formas de relación y actividad adquieren un sentido para el sujeto gracias a su identidad profesional. Una vez que aparece la identidad profesional, su sentido subjetivo está presente en la vida cotidiana del sujeto, quien organiza de forma particular muchas de sus percepciones y reflexiones sobre la realidad, a través del prisma del nuevo espacio conquistado en la construcción de su identidad personal: el profesional.

Como ocurría con el proceso de configuración de la pareja, como momento esencial de la identidad sexual, la identidad profesional implica al joven en un proyecto profesional, el cual lo estimula a elaborar de forma permanente no los contenidos de la profesión, sino todos aquellos aspectos personales que, de una forma u otra, vivencia asociados a su expresión profesional.

Por ello, la educación profesional en la fase vinculada al proceso de elección profesional implica no solo la reflexión con el joven sobre los contenidos y funciones de la profesión de manera que logre su interés y su definición hacia esta, sino la reflexión con él sobre sus propias características y expectativas personales, la que debe ir dirigida a estimular el perfeccionamiento del sujeto con vistas a su proyección profesional.

El joven debe conocer su implicación profesional y el despliegue de energías y recursos en ese proyecto; debe conocer que la profesión ofrece a toda persona la capacidad para definir problemas; que debe crear aptitudes para enfrentarlos y tener la competencia necesaria para seguirlos como profesional. Debe conocer, además, que estas capacidades no resultan de la superioridad de un intelecto, sino del coraje de enfrentarse a lo nuevo, de

interrogar lo viejo, de la persistencia en la elaboración de las representaciones personales, de la energía y el amor con que se asuma la tarea.

La educación de las cosmovisiones del joven a través de la reflexión personal con él, la orientación hacia su mundo interno y su vínculo con la profesión, es parte esencial de la educación profesional. Como hemos señalado ya, la creatividad no es una capacidad especial, es una potencialidad accesible a todos, aunque con frecuencia la impedimos al separar la instrucción de las necesidades básicas del sujeto que aprende.

El hombre puede ser creativo tanto en la profesión como en la ciencia. Debe ser enseñado a amar la creación, lo cual representa una arista fundamental de su educación profesional, sin la cual será víctima de prejuicios y concepciones estrechas que limitarán su propio potencial profesional. Como bien señala R. May:

Este proceso apasionado de búsqueda de conocimiento y de comprensión de uno mismo en el mundo es integrador. Progresivamente revelará la estructura que tiene nuestra relación con la naturaleza y con nuestra propia existencia y nos conduce al éxtasis, calidad de la emoción y de trascender temporalmente la dicotomía sujeto-objeto.¹

La capacidad de disfrute y realización asociada al acto creativo es un elemento esencial del propio desarrollo profesional del sujeto, y la creación, un momento primordial de toda actividad profesional, es la búsqueda de lo nuevo en la actividad cotidiana, sin lo cual esta puede convertirse en rutina, en una actividad formal.

La profesión, como la sexualidad y la moral, refleja un área de potencial crecimiento de la personalidad humana, y su configuración subjetiva puede —como a cualquiera de las esferas analizadas— estimular recursos subjetivos que serán relevantes a la persona de forma general, trascendiendo los límites de la propia actividad profesional. El carácter configuracional del proceso de desarrollo permite seguir la enorme diversidad de elementos e interrelaciones que concurren simultáneamente en cada momento de este complejo proceso, sin que se pueda reducir ningún elemento o formación psicológica a una sola área del desarrollo, pues la cantidad de configuraciones subjetivas de un elemento psicológico concreto es imposible de aprehender desde un área concreta de expresión de la persona.

¹ R. May, *The courage to create*, p. 49.

BIBLIOGRAFÍA

- ABULJANOVA, K.A.: *Sujeto de la actividad psíquica*. Editorial Nauka, Moscú, 1973.
- ALONSO, J.: "Motivación y aprendizaje escolar", en *Desarrollo psicológico y educación II*. Alianza Editorial, Madrid, 1991.
- ALLPORT, G.: *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Edición Revolucionaria, La Habana, 1967.
- _____ : "Crisis en el desarrollo de una personalidad", en *La educación y la personalidad del niño*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978.
- _____ : "Lo individual y lo general en el estudio de la personalidad", en *Temas de la personalidad*. Editorial Limusa, México, 1978.
- ÁLVAREZ, A.: "Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural", en *Infancia y aprendizaje*, Nos. 51-52, Madrid, 1990.
- _____ : "La teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo", en *Desarrollo psicológico y educación II*. Alianza Editorial, Madrid, 1991.
- BARELL, J.: *Teaching for thoughtfulness. Classroom strategies to Enhance Intellectual Development*. Longman, USA, 1991.
- BOHOSLAVSKY, R.: *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Editorial Martins Fontes, Brasil, 1987. (En portugués.)
- BOZHOVICH, L.I.: "Hacia el desarrollo de la esfera afectivo-emocional del hombre", en *Problemas de la psicología general, pedagógica y de las edades*. Editorial Pedagógica, Moscú, 1978.
- _____ : "El problema del desarrollo de la esfera motivacional del niño", en *Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1977.
- _____ : *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1976.

- BRANSCOMBE, N.A.: *Student Teaching, Teachers Learning*. Boynton Cook Publ. Inc. USA, 1992.
- BRUNER, J.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial, Madrid, 1991.
- CASS, V.: "Homosexual identity formation: Testing a theoretical model". *Journal of Sex Research*, No. 20, USA, 1984.
- COLE, M. y SH. COLE: *The development of children*. Scientific American Books, USA, 1993.
- COLL, C.: "Aprendizaje y desarrollo. La concepción genético-cognitiva del aprendizaje", en *Desarrollo psicológico y educación II*. Alianza Editorial, Madrid, 1991.
- _____ : "La representación mutua profesor-alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje", en *Desarrollo psicológico y educación II*. Alianza Editorial, Madrid, 1991.
- CHAFFEE, J.: *Thinking Critically*. Nought Mifflin Co., USA, 1990.
- CHUDNOVSKY, V.E.: "Sobre el aspecto temporal del desarrollo armónico de la personalidad", en *Problemas psicopedagógicos de la formación de la personalidad y la individualidad en la edad infantil*. Editorial Pedagógica, Moscú, 1980.
- _____ : "Sobre un enfoque por edades del problema de la formación de la personalidad escolar", en *Cuestiones de psicología*. No. 4, Moscú, 1971.
- ECHITA, G. y E. MARTIN: "Interacción social y aprendizaje", en *Desarrollo psicológico y educación III*. Alianza Editorial, Madrid, 1991.
- ELKONIN, E.B.: "Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil", en *Cuestiones de psicología*. No. 4, Moscú, 1978.
- FIERRO, A.: "Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar", en *Desarrollo psicológico y educación III*. Alianza Editorial, Madrid, 1991.
- _____ : "Los niños con retraso mental" en *Desarrollo psicológico y educación III*. Alianza Editorial, Madrid, 1991.
- GALPERIN, P. Y.: *El problema de la actividad en la psicología soviética*. I parte, Editorial Pedagógica, Moscú, 1977.
- GONZÁLEZ, F. y A. MITIÁNS: *La personalidad: su educación y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
- _____ : *Personalidad, salud y modo de vida*. UNAM, Iztacala, México, 1993.
- _____ : "Personalidad, sujeto, psicología social: hacia una epistemología diferente", en *Documentos para el XXIV Congreso Interamericano de Psicología*. Santiago de Chile, 1993.
- _____ : *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1983.
- _____ : *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. Editorial de Ciencias Sociales, 1982.

GÓRDILLO, M.V.: *Desarrollo moral y educación*. Editorial Eunsa, Pamplona, España, 1992.

GORDON, TH.: *Maestros eficaces y técnicamente bien preparados*. Editorial Diana, México, 1988.

LEONTIEV, A.N.: *Actividad, conciencia, personalidad*. Editorial Ciencias del hombre, Argentina, 1978.

LIZINA, M.I.: "La comunicación de los adultos en niños de los primeros 7 años de vida", en *Problemas de la psicología general, pedagógica y de las edades*, Editorial Pedagógica, Moscú, 1978.

LOMOV, B.F.: *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Editorial Nauka, Moscú, 1984.

_____ : *El problema de la educación con psicología*. Editorial Nauka, Moscú, 1982.

_____ : "La comunicación como problema de la psicología general", en *Problemas metodológicos de la Psicología Social*. Editorial Nauka, Moscú, 1975.

MAY, R.: *The courage to create*. Bantam Book, New York, USA, 1976.

MENCHINSKAYA, N.: "Liberarse de la influencia del operacionalismo: tarea esencial", en *El problema de la actividad en la psicología soviética*. I parte, Editorial Pedagógica, Moscú, 1977.

MERANI, A.: *Educación y sociedad*. Editorial Grijalbo, México, 1993.

_____ : *Psicología y pedagogía*. Editorial Grijalbo, México, 1969.

_____ : *La dialéctica en psicología*. Editorial Grijalbo, México, 1968.

MOLL, L.: Introduction to the book *Vigotsky and Education*. Cambridge University Press, England, 1990.

MONTERO, I.: *Desarrollo psicológico y educación II*. Alianza Editorial, Madrid, 1991.

MOREY, A.: *La comunicación maestro-alumno: su significación en la motivación para la Física*. Inédito, La Habana, 1993.

PALACIOS, J.: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Editorial Laia, Barcelona, 1989.

PASCUAL LEONE, J.: Organismic processes for neo-piagetian theories: A dialectical causal account of cognitive development", *International Journal of Psychology*, North Holland, 1987.

_____ : *Growing into human maturity: Toward a metasubjective theory of Adulthood stages*. Life-span development and behavior. Vol. 5, 1983.

PETROVSKY, A.V.: "El desarrollo de la personalidad y el problema de la actividad fundamental", en *Cuestiones de Psicología*. No. 1, Moscú, 1987.

PIAGET, J.: *Equilibration of cognitive structures*. University of Chicago Press, USA, 1985.

PUSHKIN, J.: "La actividad como objeto de la psicología", en *El problema de la actividad en la psicología soviética*. I parte, Editorial Pedagógica, Moscú, 1977.

TALIZINA, N.: "Estudio de lo psíquico como actividad", en *Materiales del IV Congreso de la Sociedad de Psicólogos de la URSS*. Tbilisi, URSS, 1971.

TROIDEN, R.R.: *Gay and lesbian identity: A sociological analysis*. Pix Hills, New York: General Hall, Inc., 1988.

VIGOTSKY, L.S.: *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Academia de Ciencias Pedagógicas. Moscú, 1960. (En ruso.)

_____ : "El problema de la periodización por edades del desarrollo infantil", en *Obras completas*. Tomo 7, Editorial Pedagógica, Moscú, 1984.

_____ : *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. [Comp. de Michael Cole y otros], Editorial Crítica, Barcelona, 1979.

WALLON, H.: "La psychologie genetique", en número especial de la revista *Enfance* (1971) que reúne artículos aparecidos en la revista entre 1959 y 1963.

_____ : "L'évolution dialectique de la personnalité" (1963), en revista *Enfance*, 1971.

_____ : "Psychologie et materialisme dialectique", en revista *Enfance*, 1971. p. 31-34.

WERTSH, J.V.: *Vigotsky y la formación social de la mente*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1988.

ÍNDICE

Prólogo III

Introducción IX

1 *La comunicación educativa: su importancia en el desarrollo integral de la personalidad* 1

La comunicación y su sentido en la educación 3

La comunicación como proceso 5

Distintos tipos de comunicación educativa 10

El aprendizaje como proceso de comunicación 10

Construcción del conocimiento a través del diálogo 16

La evaluación como proceso de comunicación 18

La comunicación con los padres como aspecto esencial de la comunicación educativa 22

Significación de la comunicación individual con el escolar 24

2 *Distintas concepciones sobre el desarrollo psíquico* 28

El desarrollo psíquico en los trabajos de Jean Piaget 29

El desarrollo psíquico en Henri Wallon 31

El desarrollo psíquico en Juan Pascual Leone 33

El desarrollo psíquico en los trabajos de L. S. Vigotsky 39

Continuación de las ideas de Vigotsky con relación al desarrollo humano 43

La posición de L. I. Bozhovich sobre el desarrollo 49

Algunos problemas generales del desarrollo psíquico y su sentido para el desarrollo de la personalidad 51

3	<i>El desarrollo de la personalidad</i>	58
	La categoría sujeto en la teoría sobre el desarrollo de la personalidad	61
	Fuerzas motrices del desarrollo de la personalidad	75
	Ambiente social y comunicación	76
	Las contradicciones como fuerzas motrices del desarrollo	83
	Las unidades subjetivas del desarrollo de la personalidad	88
4	<i>La educación de la personalidad</i>	95
	Consideraciones generales sobre el proceso de educación de la personalidad	96
	La educación moral	100
	Diferentes momentos de la educación moral	106
	La educación sexual	111
	La formación de la pareja y su sentido en el desarrollo de la personalidad. Su valor educativo	116
	La homosexualidad. Su sentido en el desarrollo de la personalidad	119
	Diferentes momentos de la educación sexual	123
	La educación vocacional	124
	Diferentes momentos de la educación profesional	130

<i>Bibliografía</i>	136
----------------------------	------------