Revista Educação em Questão
ISSN: 1981-1802
eduquestao@ce.ufrn.br
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Brasil

Fariñas León, Gloria
La investigación educacional desde la óptica histórico culturalista: autoorganización del aprendizaje, desarrollo y estilo de vida
Revista Educação em Questão, vol. 58, núm. 55, 2020, Enero-Marzo, pp. 1-18
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil

DOI: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID19826

Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563974914007

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

DOI |10.21680/1981-1802.2020v58n55ID19826

La investigación educacional desde la óptica histórico culturalista: autoorganización del aprendizaje, desarrollo y estilo de vida

Gloria Fariñas León
Universidad De la Salle, Bajío (México)

Resumen

En el presente artículo se reflexiona acerca de los criterios esenciales para diseñar y evaluar la investigación del aprendizaje y el desarrollo humano desde el punto de vista histórico culturalista. Uno de los propósitos de esta discusión es destacar la contribución de los investigadores de este enfoque en acercar los resultados de la investigación a las exigencias de desenvolvimiento sociocultural actuales y futuras. El enfoque histórico culturalista nos posibilita el planteo de este reto, también desde una postura interdisciplinaria, tal como demanda el avance del pensamiento científico contemporáneo. Especialmente, se puntualizan requisitos que precisan ser más reconocidos en las investigaciones de este campo del conocimiento, acordes con las aspiraciones enunciadas. El análisis tendrá como centro de atención categorías o leyes de esta tradición de pensamiento.
Palabras clave: Autoorganización. Aprendizaje. Desarrollo.

A investigação educacional desde a óptica histórico culturalista: auto-organização da aprendizagem, desenvolvimento e estilo de vida

Resumo

No presente artigo reflexiona-se a respeito dos critérios essenciais para desenhar e avaliar a investigação da aprendizagem e o desenvolvimento humano desde o ponto de vista histórico culturalista. Um dos propósitos desta discussão é destacar a contribuição dos pesquisadores deste enfoque em acercar os resultados da investigação às exigências de desenvolvimiento sociocultural atuais e futuras. O enfoque histórico culturalista possibilita-nos o proponho deste repto, também desde uma postura interdisciplinaria, tal como demanda o avanço do pensamento científico contemporâneo. Especialmente, se puntualizan requisitos que precisam ser mais reconhecidos nas investigações deste campo do conhecimento, conformes com as aspirações enunciadas. A análise terá como centro de atenção categorias ou leis desta tradição de pensamento.
Palavras-chave: Auto-organização. Aprendizagem. Desenvolvimento.

Educational research from the historical culturalist standpoint: self-organization of learning, development and lifestyle

Abstract

In this article, we reflect on the essential criteria for designing and evaluating the research of learning and human development from a historical culturalist point of view. One of the purposes of this discussion is to highlight the contribution of researchers in this approach in bringing the results of research to the demands of current and future socio-cultural development. The historical culturalist approach allows us to pose this challenge, also from an interdisciplinary stance, as demanded by the advance of contemporary scientific thought. Specifically, requirements that need to be more recognized in research in this field of knowledge, according to the stated aspirations, are specified. The analysis will focus on categories or laws of this tradition of thought.
Keywords: Self-organization. Learning. Development.

El problema

En las ciencias de la educación como en otras ciencias humanas aún predomina la visión positivista del objeto de estudio y su abordaje, en consecuencia, una óptica fragmentada y abstracta. Quizás por la naturaleza de los fenómenos y procesos humanos que abarca la educación, fue una de las disciplinas más perjudicadas por esta forma de pensamiento. No pocos de los problemas no resueltos aún en la teoría y la metodología para la investigación sobre el aprendizaje y el desarrollo humano, se deben en buena medida a esta visión; y aunque no se puedan negar sus aportes ya resultan insuficientes como herramientas para los diferentes diseños en este campo de investigación.

En el mundo contemporáneo complejo por naturaleza y de cambios vertiginosos han surgido muchas interrogantes, que, si bien no pudieran ser respondidas hasta la saciedad desde ningún punto de vista, por lo menos necesitan para su estudio, un enfoque cada vez más acorde con dichas condiciones. Esto quiere decir, entre otras cosas, que se precisan nuevas formas de preguntar y responder acerca de la naturaleza de los fenómenos y procesos que queremos estudiar, a fin de respetar su complejidad.

Es necesario que avancemos hacia una visión y acción más completas, profundas y dialécticas acerca de esta realidad. Sin embargo, si hacemos un análisis detenido de las investigaciones educativas descritas en la amplia bibliografía que se edita anualmente e intentamos reunir todos sus resultados a lo largo de un año, probablemente lograremos percibir apenas una larga

cadena de pequeños cambios; situación que se repite en el análisis de la práctica docente cotidiana. De esta manera se avanza muy poco y no se consigue un cambio global esencial pues en casi todos los casos se estudia y se transforma una parte del proceso perdiendo de vista el sistema al que pertenece estructural y funcionalmente.

Las transformaciones raigales en la educación necesitan determinados caminos de búsqueda científica. Y aunque bien pudiera haber titulado este artículo como "Hacia una investigación no abstracta del desarrollo humano" o "Hacia una investigación concreta sobre el desarrollo humano", preferí el título actual, para llamar la atención de aquellos investigadores y profesionales que se interesan por el enfoque de la complejidad y la perspectiva histórico culturalista que no es otra que la de la ciencia concreta, anclada en el drama humano.

La carencia de parámetros e indicadores de complejidad para analizar la calidad de las investigaciones y de sus efectos en la práctica, es "cómplice" importante de la ingenuidad de algunos investigadores. Para ser justos no podemos culpar a los últimos, si aún no está claramente definido lo primero. Pretendo analizar algunas vías que pueden orientar la proyección y evaluación de las investigaciones educacionales por nuevos derroteros, no muy explorados aún en Iberoamérica a pesar de su larga data de experimentación por los investigadores histórico-culturalistas. No analizaré las causas.

Aprecio que el pensamiento en las ciencias, particularmente en aquellas que tienen que ver con el desarrollo humano y la educación, debe ser sometido a una sistemática revisión de conciencia del presente y del pasado. El fin fundamental de dicha revisión crítica, es procurar la integración de unidades de análisis que expresen la índole compleja dialéctica de los fenómenos y procesos que son objeto de investigación (interrelación educación-desarrollo, aprendizaje-desarrollo), con miras a una observación y una práctica más profunda dirigida al desenvolvimiento multilateral e integral del educando como personalidad en cualquiera de las edades. La personalidad sería el todo contenido en cada análisis.

Estudiar los procesos de desarrollo humano como procesos complejos en su contenido y movimiento, responde a esa necesidad que vengo apuntando. La investigación educativa contemporánea, exige una vía para examinar ese desarrollo desde una perspectiva dialéctica compleja. Observar dichos procesos interviniendo en ellos (experimento formativo, investigación-acción,

etc.), nos da oportunidades exclusivas para profundizar en la estructura y dinámica internas del aprendizaje y del desarrollo, sus interrelaciones, límites y potencialidades (VYGOTSKI, 1978), evitando una postura descriptiva, contemplativa, simplista en la pesquisa. Pero mi propósito en el presente artículo está más dirigido a la forma de plantearnos el objeto de estudio. A esto último dedicaré el resto del análisis.

Es necesario un enfoque teórico-metodológico, que posibilite un mejor abordaje del desarrollo humano; y para esto debemos saber:

1. Cuáles son las vías con las que podemos captar mejor el todo (personalidad) en su estructura y dinámica complejas y dialécticas aún cuando estudiamos sus partes o procesos (FARIÑAS, 2017); esto significa buscar una unidad de análisis que exprese su complejidad.

2. Cuáles son los indicadores del cambio cualitativo esencial que entraña una reestructuración de la personalidad, es decir, su desarrollo (FARIÑAS, 2017); por ejemplo: la emergencia del pensamiento teórico y de la conciencia idiomática como consecuencia de determinadas características del aprendizaje, entre otros procesos y formaciones psicológicas de compleja organización; solo así se puede incidir sustancialmente en el desarrollo de la personalidad como una totalidad con una estructura jerárquica, Esta ha sido una de las aspiraciones supremas de la educación, poco conseguida aún.

Alternativas de solución

En referencia al primer aspecto, Lev Semionovich Vygotski (2012) y algunos de sus seguidores, se plantearon sustituir el estudio de los elementos del aprendizaje o del desarrollo por el estudio de aquellas unidades que, como partes del todo (personalidad) pueden conservar en el diseño de la investigación las propiedades de este. La visión vygotskiana del objeto de estudio es una propuesta sobre la superación de la simplificación de los procesos complejos y dialécticos para su estudio, la superación del reduccionismo y del fraccionalismo en estas acciones de indagación; al mismo tiempo que la proposición de una nueva visión que no altere la esencia de los procesos y fenómenos estudiados. Unidad de análisis no es sinónimo de simplicidad, sino de integración dialéctica, de síntesis compleja parte-todo puesto que el todo no es la mera suma de las partes. Merece la pena detenerse en este aporte del enfoque histórico culturalista, porque este planteamiento teórico en

su manifestación metodológica y práctica puede sacar a las ciencias humanas del positivismo extremo actual, una y otra vez manifiesto o disimulado a lo largo de la historia hasta nuestros días.

Cómo seleccionar o construir esas unidades de análisis, cómo darnos cuenta de ellas, constituye una de las cuestiones más importantes y a la vez difíciles, en la adopción de la óptica no tradicional que vengo destacando. Para orientar la búsqueda hay que tener en cuenta claramente qué requisitos deben reunir dichas unidades, toda vez que no existe un algoritmo de pensamiento que nos guíe de manera directa e inmediata a su hallazgo o determinación. Dicha definición, depende mucho del conocimiento del profesional o del investigador para establecer "cómo cortar en porciones" (unidades funcionales, no elementos aislados) la realidad para su estudio, conservando la esencia del todo, lo cual sería el criterio fundamental. Parto de mi interpretación del enfoque histórico culturalista, tratando de traspasar los límites de la psicología, donde quizás este enfoque ha tenido mayor desarrollo, más por un problema de origen y tradición creada, que por pertenencia exclusiva. Trataré esta cuestión desde una óptica interdisciplinaria; pero antes quisiera hacer algunas consideraciones, en aras de conseguir una reflexión más clara, acerca de la determinación de las unidades de análisis.

Pienso que la selección de esas unidades debiera obedecer a un conjunto de requisitos que pretendo exponer a continuación. Tomaré como centro de ejemplificación para el análisis: la investigación en el campo del aprendizaje. En consecuencia, con lo dicho anteriormente, la investigación educativa, precisa de nuevos criterios para redefinir sus parámetros de calidad, a fin de responder a los retos actuales de la ciencia en todos los campos.

Tomaré la zona de desarrollo próximo como unidad de análisis porque conjuga dinámicamente parte-todo, en el estudio de cualquier proceso, porque expresa:

El aprendizaje y el desarrollo en su interrelación dialéctica: aprendizaje-desarrollo, ninguno de estos por separado o reducido el uno al otro. El aprendizaje genera la zona de desarrollo próximo (VYGOTSKI, 1978) en la que deben desencadenarse los procesos mentales implicados en el desenvolvimiento de la personalidad.

El paso del desarrollo actual o real al desarrollo potencial, gracias al aprendizaje en la zona de desarrollo próximo. Es decir, la dialéctica histórica en ese tránsito.

Los momentos de cooperación en el aprendizaje y la conquista de la autonomía como tiempos de enriquecimiento mutuo (ley genética y ley evolutiva); lo que permite percibir los procesos de significación y resignificación del conocimiento en cada sujeto del aprendizaje durante la formación o desarrollo de los distintos procesos mentales.

El curso interno de la interfuncionalidad de los procesos mentales desencadenados por el aprendizaje y necesarios para el desarrollo adecuado de la personalidad como el todo psicológico en su nivel mayor de organización. La educación tradicional no acostumbra a observar la marcha de los procesos mentales y menos sus mediaciones o interrelaciones funcionales, se contenta con los resultados acabados en forma de respuestas, soluciones, etcétera; desestima especialmente, el curso de las mediaciones entre lo cognitivo-lo afectivo en constitución de una unidad: la vivencia, compleja por naturaleza, porque manifiesta los diversos matices de estas interrelaciones, de cómo se engranan o se amalgaman para lograr la estructura y el funcionamiento del sujeto en estudio como personalidad. Por esta razón, se constituye como piedra toque de cualquier unidad compleja de análisis.

La zona de desarrollo próximo es única e irrepetible para cada sujeto (ley de la situación social del desarrollo) no susceptible de estandarización. En otras palabras, permite que nos percatemos de cómo cada sujeto obra su propio conocimiento, su propia experiencia de forma creativa o mecánica; no obstante, el experimento formativo se inclina al desarrollo de la postura creativa en el sujeto.

La personalidad en su devenir o en su configuración más o menos estable es el resultado de las combinaciones organizadas jerárquicamente de estas dos materias primas: la esfera cognitiva y el esfera afectivo-motivacional, vistas de manera dicotómica por el positivismo y otros enfoques hasta la aparición de la obra de Vygotski. Baste recordar algunas citas de este autor respecto a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, para representarnos cómo habría que operar a la luz de este punto de vista, si nos refiriéramos a un proceso o formación psicológica de la personalidad, por ejemplo, el pensamiento:

> El propio pensamiento no toma origen en otro pensamiento, sino en la esfera motivacional de nuestra conciencia, la que abarca nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y motivos, nuestros afectos y emociones. Tras el pensamiento se encuentra una tendencia afectiva y volitiva, la única que puede dar respuesta al único

> 'por qué' en el análisis del pensamiento [...] (VYGOTSKI, 1982, p. 357).
>
> [...]
>
> El análisis que divide al todo complejo en unidades...muestra que existe un sistema dinámico de sentido que representa la unidad de los procesos afectivos e intelectuales. Muestra que en toda idea se contiene reelaborada una relación afectiva del hombre hacia la realidad [...] (VYGOTSKI, 1982, p. 21-22).

Lo que también veía en su dinámica inversa, o sea, la elaboración intelectual de lo afectivo.

Es requisito sine qua non de la investigación educativa, tener en cuenta la manifestación de las vivencias y todas las leyes del desarrollo en la zona de desarrollo próximo, pues da al investigador determinado nivel de dominio en la observación del curso de los procesos-resultados y las marcas personales del aprendizaje en el desarrollo de cada sujeto; observar entonces lo que nos hace diferentes a la vez que semejantes. Como plantea Vygotski (1978), el concepto de zona de desarrollo próximo nos permite escrutar por dentro la manifestación de estas leyes y de la vivencia durante el proceso de acompañamiento del sujeto, ya sea por un maestro, un asesor, un compañero coetáneo o un investigador.

Si analizáramos el aprendizaje como actividad de la personalidad, tendríamos que contemplar: el estudio de las vivencias y las leyes del desarrollo en la zona de desarrollo próximo. Pero aún más, tendríamos que estudiar la aparición o el desarrollo de formaciones psicológicas de la personalidad de compleja organización, por ejemplo: la capacidad de lectura crítica, el pensamiento teórico, la conciencia del idioma, la memoria histórica, entre otras formas. Solo de este modo podremos comprender y explicar la interdependencia de los procesos intervinientes en el aprendizaje, que alcanzan por su interfuncionalidad, la organización de la personalidad como totalidad (FARIÑAS, 2019). Este sería un abordaje complejo y dialéctico, no fraccionario, ni reduccionista del aprendizaje.

Haciendo un poco más drástico el análisis, pudiera agregar que las concepciones cognitivistas del aprendizaje y de la educación, no podrían contar entre los ejemplos de teorías complejas, pues excluyen, entre otras consideraciones, uno de los criterios o parámetros fundamentales: la vivencia como unidad de lo cognitivo y lo afectivo; aunque estas concepciones puedan ser

de mayor complejidad que las conductistas porque no establecen una relación mecanicista sujeto-objeto, y tampoco sujeto-sujeto. Una buena parte de las investigaciones actuales, en el campo de la educación no lo cumplen. Pero ya va siendo hora de revisar nuestras propias actitudes al investigar – yo tampoco estoy libre de "culpa" –, al producir nuevas síntesis de conocimiento.

La investigación educativa, en muchas oportunidades, divide o excluye unos y otros procesos en su diseño y realización; cuando en la realidad el educando que aprende y se desarrolla, funciona como un todo. Este es nuestro "pecado original". Cuando en la personalidad se disocian los afectos y la razón, debemos sospechar de estados o procesos anómalos. No obstante, este tipo de investigación no desaparecerá, no es necesario que desaparezca, pero el investigador tiene que saber las dimensiones de lo que estudia y los límites de las herramientas subjetivas y prácticas que utiliza para estudiarlas.

Cómo integrar lo que hasta el momento veíamos separadamente, no es algo que se vaya a resolver, sin realizar un esfuerzo planeado por lograrlo. Si investigamos el aprendizaje y planteamos tareas a los educandos para observar su dinámica de resolución no debemos escindirlas por su contenido. No se trata de plantear un inventario de tareas de contenido cognitivo más un inventario de tareas de contenido afectivo al diseñar un programa experimental de aprendizaje. Esta no es la solución, porque repetiría el viejo problema: la sumatoria de los fenómenos, en otra versión un poco más completa, pero no precisamente compleja. Se trata de la consideración del todo no de la suma de sus partes. Se sabe que el todo tiene propiedades, diferentes a las propiedades de las partes aisladas o sumadas; pero, para nuestros intereses: la parte que estudiemos (unidad, no elemento) tiene que reunir las propiedades del todo para ser considerada de una complejidad adecuada.

En la teoría y la investigación tradicionales, se hace patente, no tanto el pensamiento dialéctico, sino el dicotómico (lo afectivo y lo cognitivo). Y aunque podemos encontrar distintos ejemplos, quisiera analizar especialmente un caso donde puede saltar más a la vista, la dificultad y una de las alternativas de solución. Recordemos brevemente el concepto de aprovechamiento académico. Aprovechar la academia se refiere, dentro de los cánones tradicionales, preferentemente al aprendizaje de conceptos (en las diferentes disciplinas o asignaturas) y de las habilidades para operar con éstos. No se refiere especialmente al impacto, dejado por este aprendizaje, en el desarrollo integral del educando como sujeto y como personalidad, por ejemplo, en el

desenvolvimiento de estrategias para leer, pensar y vivir: proyectos y estilos de vida, sentido de la vida, entre otras formaciones psicológicas no menos importantes, que además de expresar la personalidad como totalidad, pueden potenciar el desarrollo ulterior del educando porque dinamizan la zona de desarrollo próximo, a lo largo de la vida.

Es más, cuando se habla de desarrollo integral de los educandos, se piensa antes en una sumatoria de contenidos (habilidades, valores, hábitos, etc.), que en la trama compleja de los mismos. Vistos en forma de sistema complejo, esos contenidos pudieran tratarse dentro de las estrategias y estilos de vida, que indican la integración de los mecanismos complejos del desarrollo, siempre que sean referidos a la personalidad.

Hay que observar la zona de desarrollo próximo, cómo se estructuran y dinamizan los procesos mentales en ella (memoria y atención voluntarias, comprensión y reflexión, creatividad, entre otros) dando lugar al desarrollo de la personalidad. Una buena alternativa para estudiar la zona de desarrollo próximo es indagando la autoorganización del aprendizaje y el establecimiento de su interrelación funcional o interfuncionalidad. Al ser la personalidad un sistema jerarquizado, precisa de la consideración de esa mediación entre los procesos y su establecimiento jerárquico, en cualquier estudio; la desarticulación de esas mediaciones o interdependencias en el análisis suele provocar una visión simplista del aprendizaje.

En la investigación que acabo de concluir sobre la autoorganización del aprendizaje en educandos de licenciatura de la Universidad De La Salle, Bajío en México (FARIÑAS, 2019), se revelan los adelantos, retrocesos, estancamientos y saltos cualitativos de los educandos respecto a la autoorganización del aprendizaje en las zonas respectivas de desarrollo próximo, teniendo en cuenta:

La tendencia a la apertura y flexibilidad en el establecimiento de las interrelaciones funcionales entre los procesos mentales en la zona de desarrollo próximo ante la autoorganización del nuevo aprendizaje; asimismo, la tendencia a la rigidez y el fraccionamiento de estos.

La tendencia a la completitud o incompletitud de los indicadores psicológicos esperados como expresión de la interfuncionalidad mencionada: el análisis y sistematización crítica del conocimiento construido en el experimento durante los dos semestres de trabajo. Y con ellos, la emergencia de otros indicadores o características psicológicas que en alguna medida hacen

evidente la jerarquización de los procesos de la personalidad. Por esto indicadores complejos del desarrollo, que van mucho más allá de la eficiencia de los resultados del aprendizaje. A continuación, serán tratados para cumplir el segundo aspecto básico que señalé al principio del artículo.

Como ejemplo de indicadores complejos, podemos mencionar la elaboración personal (ALLPORT, 1971; GONZÁLEZ, MITJANS, 1989; entre otros); la memoria histórica, la lectura y sistematización reflexiva y crítica del conocimiento, la autonomía (VYGOTSKI, 1987), entre otros que expresan el involucramiento total del sujeto. Los detalles de la relación entre la autoorganización del aprendizaje y la interdependencia de los procesos metales, pueden encontrarse en Fariñas (2017; 2019).

Por lo general, las construcciones teóricas tradicionales que operan en un plano abstracto han ejercido y ejercen una poderosa influencia sobre la práctica docente diaria y sobre el diseño y realización de la investigación educativa; en tanto simplifican estas actividades "facilitando" su realización, en realidad haciéndola superficial. Por esta y otras razones, no podemos sorprendernos cuando un educando catalogado como de alto aprovechamiento académico, no llegue a ser realmente "alguien" en su campo profesional; mientras que otro que pasó por nuestras aulas "sin penas ni glorias", llegue a serlo merecidamente. Esto quiere decir que somos bastante superficiales en la evaluación de procesos complejos como el aprendizaje-desarrollo, que con frecuencia nos sorprende con sucesos "tan inesperados" como estos. No quiero decir con lo anterior, que podamos diseñar una forma de evaluación absolutamente justa en nuestras investigaciones o prácticas y que pretendo tal quimera. En esto también radica la complejidad: en la consideración de cierta relatividad, que hace las conclusiones más bien probabilísticas; por tanto, el aprovechamiento académico debería tener este carácter no definitivo en correspondencia con la naturaleza de la zona de desarrollo próximo.

Estoy llamando la atención, sobre el hecho de que los educandos del ejemplo fueron mal evaluados, gracias a una concepción del aprovechamiento académico que aquilata insuficientemente el potencial del desarrollo humano (sujeto-personalidad), porque evaluarlo entraña cierta complejidad en el análisis, y por ende un esfuerzo no acostumbrado. En este caso, del concepto de aprovechamiento y su utilización práctica, se suprime precisamente el problema de la complejidad.

Con alguna frecuencia, se ha tratado de pronosticar el aprovechamiento académico partiendo de diferentes pivotes, unos mejores que otros. En el mejor de los casos se ha tratado de vincular el aprovechamiento académico con "factores", como el desarrollo de la esfera cognoscitiva (comprensión, pensamiento, etc.), el conocimiento de sí mismo (locus de control, fortalezas y debilidades, etc.), el desarrollo de la esfera volitivo-motivacional (tenacidad, satisfacción, etc.) y las relaciones interpersonales (respeto de normas, reconocimiento personal, etc.). De este tipo de concepción se derivan instrumentos de evaluación, que de acuerdo con las normas de estandarización pueden lograr una validez predictiva determinada. Pero mi intención explícita en el presente trabajo no es legitimar estas visiones pragmáticas y abstractas dentro de la praxis educativa, así tampoco negar los valores relativos de todas estas consideraciones. Quisiera entonces, proponer otras alternativas de estudio, a mi juicio, más completas y aproximadas a la dialéctica de la realidad con que trabajamos.

El estilo de vida y su condición básica: la autoorganización del aprendizaje

En el estudio del desarrollo humano, el concepto de estilo de vida pudiera tener cada vez mayor peso. Estilo de vida y personalidad tienen una relación intrínseca. El estilo de vida es, expresión de la personalidad y una condición importante de su desarrollo. Es la forma en que un sujeto obra el modo de vida de la sociedad según su estilo personal.

El estilo de vida expresa la manera única e irrepetible, la forma que tiene el sujeto para autoorganizar las tareas de aprendizaje y otras en el tiempo y el espacio en que vive y desarrollo en su vida académica e íntimo personal; en otras palabras, cómo se inserta el sujeto en el modo de vida de la sociedad en que se desenvuelve (enraizamiento cultural). Por estas razones, el estilo de vida puede comprobar a mediano y largo plazos los efectos de una buena o mala autoorganización del aprendizaje y sus impactos cualitativos en el desarrollo de la personalidad.

El análisis del estilo de vida es una oportunidad para captar la manera en que el desarrollo de la personalidad se establece y permanece en el tiempo; luego tiene un valor metodológico significativo para estos fines. Pero hasta el

momento esto es solo una hipótesis de trabajo, pues no fue estudiado el estilo de vida de los sujetos del experimento formativo referido; no obstante, no es ocioso analizar con más detalle el valor metodológico del estilo de vida; su caracterización puede esclarecer las posibilidades de esta tesis de trabajo, también analizada desde una perspectiva histórico-culturalista:

Su abarque (espacio-tiempo; actividad-comunicación) nos da la posibilidad de estudiar al sujeto y su personalidad de forma continua en los escenarios naturales de su desarrollo. El estilo de vida es una categoría enjundiosa en cuanto al diapasón de condiciones que nos puede revelar sobre el desarrollo del sujeto en su grupo formal o natural. El estilo de vida, dicho de una manera sencilla, es la forma en que el sujeto estructura y dinamiza su espacio y su tiempo biográfico (ocupado y libre) y el modo en que le estampa su sello personal. El tiempo biográfico se acopla o no con el tiempo histórico generacional, lo que nos habla también del sentido de la vida de una persona.

El estilo de vida es la autoorganización libre -no sujeta a orientaciones académicas del aprendizaje- en la cotidianeidad y se sustenta en la escala de valores, necesidades y preferencias de un sujeto o familia. Hay estilos de vida que promueven desarrollo y otros que no lo hacen adecuadamente. El estilo de vida de los grupos marginales que no han tenido oportunidad de una educación sistemática muestra con cierta regularidad una perspectiva temporal inmediata, muy pegada al presente (presentismo) que obstaculiza de algún modo el buen desarrollo; este precisa de una proyección de acciones con este fin a mediano y largo plazos.

La conceptualización de la zona de desarrollo próximo no puede ser vista al margen de la conceptualización de la ley denominada situación social de desarrollo, Vygotski las formuló en relación dialéctica. Y el estilo de vida puede hacernos comprender aún mejor el puente estructural y dinámico entre ambas (FARIÑAS, 2005). La situación social del desarrollo se refiere a la forma en que el sujeto obra creativamente las condiciones de su desarrollo, lo que tiene la impronta de cada periodo etario. El concepto de estilo de vida expresa el cumplimiento de esta ley de manera específica para cada sujeto, pues tiene un carácter único. En resumen, este concepto permite completar el análisis sobre el desarrollo de forma concreta o específica en diferentes plazos, más allá de la influencia estructurada de la academia en la zona de desarrollo

próximo a través de los diversos recursos educativos que se planteen para aprovechar el potencial del desarrollo de los educandos (tareas de aprendizaje, etcétera).

Con cierta frecuencia resulta difícil indagar cuáles son los valores que rigen la vida de un determinado sujeto, no sólo debido a los fenómenos de "doble moral", también porque queremos estudiarlos a partir de la observación de comportamientos aislados o de técnicas que no nos dejan ver claramente la dinámica y el entramado del desarrollo. Al estudiar el estilo de vida de un determinado sujeto, podemos observar:

Cuáles son sus valores, intereses, preferencias, hábitos y costumbres y analizarlos no de manera fragmentaria, sino a partir de las prioridades que dan sentido a su vida (jerarquía de valores);

A qué le dedica más tiempo o menos tiempo de manera sistemática;

El balance de su actividad y comunicación diarias;

Cómo comparte o alterna lo íntimo-personal y lo social;

Cuáles son los espacios culturales que frecuenta;

Cuán activo es en la búsqueda de nuevos retos y cómo los integra a la organización de su vida cotidiana;

En qué medida y modo ejecuta su proyecto de vida, su filosofía de la vida;

En cuáles aspectos de su vida se manifiestan estereotipias y su creatividad, atendiendo a la forma en que resuelve los conflictos entre sus intereses y prioridades vitales;

Qué cambios ocurren en su ritmo de vida y cuándo tienen lugar momentos o períodos críticos, entre otros aspectos y momentos no menos importantes relacionados con el desarrollo de su personalidad.

Si un sujeto que dice tener intereses profesionales, debe dedicar, como condición necesaria, un tiempo notable a la lectura, a la consulta de diversas fuentes y a otras tareas habitualmente relacionadas con dicho propósito; asimismo, la organización del espacio en que habita expresa de alguna manera esta necesidad. Si observamos que la actividad de lectura, no se integra al curso de su vida cotidiana ocupando un espacio de tiempo notable, o que no es sistemática, podemos poner un signo de interrogación ante sus afirmaciones,

sin pretender llegar aún a una conclusión definitiva. Puede ser que sus respuestas positivas, por ejemplo, en la técnica de los Diez deseos tan utilizada por los investigadores, no se correspondan realmente con su estilo de organización del tiempo.

La aparición de intereses cognoscitivos, digamos el interés por la lectura, la lectura crítica, en el curso del desarrollo de la personalidad, son indicadores sobre una adecuada integración de los procesos cognitivos y afectivos en el desarrollo del sujeto (lector crítico), cosa que destaqué anteriormente. Sin embargo, se le teme al estudio de estos indicadores en la práctica diaria de la escuela. Un ejemplo típico es la determinación del aprovechamiento escolar en cuanto a las habilidades para la lectura. Se considera que un niño tiene buen aprovechamiento en este aprendizaje, cuando articula bien las palabras que lee, cuando alcanza un determinado ritmo al leer, buena entonación y comprende su significado. Un indicador como la aparición de los intereses por la lectura, del hábito de lectura, de tanta trascendencia para el desarrollo de la personalidad en ese período y en otros futuros, no se toma en cuenta. La lectura crítica es una de las vías de desarrollo de la personalidad a lo largo de la vida.

La aparición de estos intereses, prácticamente se expulsa de las consideraciones sobre el aprovechamiento académico. Algo similar, se repite aún en la investigación educativa, lo cual en cierta forma es imperdonable porque ésta debe arrojar luz sobre la práctica. Una visión compleja del desarrollo no puede constreñirse al análisis sólo de lo que tiene lugar intramuros. La mejor concepción del desarrollo es la que abarca la vida del sujeto en la escuela y fuera de ella, la que se refiere a la dinámica de la vida total. La pedagogía siempre ha hecho suya la intención de educar para la vida, por tanto es también por esta razón que el estilo de vida del educando debe ser considerado en las valoraciones que hace el maestro sobre el aprendizaje-desarrollo.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el estilo de vida, aunque en su formulación teórica no fueran concebidos al mismo tiempo ni propuestos por los mismos autores, se imbrican esencialmente, cosa que es conveniente analizar, a los efectos perseguidos aquí.

El estilo de vida como construcción científica, tiene un gran valor teórico y metodológico, pues permite "atar muchos cabos" dinámica y estructuralmente, que hoy están dispersos en la investigación dando lugar a interpretaciones simplificadas del desarrollo de la personalidad y sus potenciales, entre otros

problemas. El día que la aparición de intereses cognoscitivos sea un criterio de calidad para evaluar los efectos de la influencia educativa en el llamado aprovechamiento académico y el estilo de vida una manera de reafirmarlo se habrá llegado a otra etapa del desarrollo educacional y de la investigación científica que la sustenta.

El estudio del estilo de vida con miras educativas tiene un método de estudio particular (PÉREZ, 1989; FARIÑAS, 1994; CARREÑO, 2000; RODRÍGUEZ, 2000; entre otros), que puede ser asimilado por cualquier profesional. La caracterización de los estilos de vida que promueven el desarrollo en sus diferentes matices y niveles, estructura y dinámica, puede ser prometedora para el estudio de las zona de desarrollo próximo.

Al decir de Politzer (1969) que mantuvo posiciones dialécticas en su crítica al psicoanálisis y otras corrientes psicológicas por su visión abstracta y fenoménica del ser humano, con esto nos acercamos también a la Psicología concreta, por la que él abogaba al igual que abogan los histórico culturalistas. El estilo de vida, al expresar la trama específica de la existencia del sujeto, en una determinada sociedad -con un determinado modo de vida, dado por su sistema socioeconómico-, nos permite un análisis de mayor riqueza y profundidad. Esto también nos permite optar por una investigación concreta del desarrollo humano.

La necesidad de la interdisciplinariedad

No podemos perder de vista, que la visión compleja de la educación requiere de un paradigma interdisciplinario. Es imposible abordar problemas complejos desde una sola arista o disciplina; la educación no puede resolver cuestiones de la magnitud del desarrollo humano, desde los recursos exclusivos de la pedagogía, de la psicología o de otra disciplina. El ejemplo citado del estilo de vida es una de las alternativas posibles, dentro del modelo de pensamiento dialéctico, interdisciplinario. El concepto de estilo de vida trabajado por la sociología, la psicología social, la psicología de la salud, entre otras disciplinas, puede pasar al campo de la educación y del desarrollo humano para convertirse en un concepto tan importante como el de zona de desarrollo próximo, autoorganización del aprendizaje, interfuncionalidad de los procesos

en el desarrollo de la personalidad, ya tratadas arriba; todos exigen un abordaje interdisciplinario.

El modelo ideal, según la ética del enfoque histórico culturalista, sería: Un estilo de vida culto, creativo, enriquecedor en sí mismo, generador de nuevas situaciones sociales del desarrollo superiores por su riqueza humana, en las que ratifica la necesidad del bien común. Sustituir el estudio de los fenómenos y procesos que tradicionalmente nos ha preocupado por otros de naturaleza más compleja, no es algo que vaya a ocurrir de la noche a la mañana. Esto se debe más a la resistencia al cambio que a la imposibilidad de abordarlos teórica y metodológicamente en un plazo de tiempo mediato.

A modo de conclusión

Decía Morin (1994, p. 387): "[...] Las cosas han sido tal y como los hombres lo han deseado [...]", y ahora se trata de un "deseo [...]" diferente: la sustitución de los elementos del objeto de estudio por las unidades complejas de análisis que lo expresan en su totalidad. Separar los fenómenos y procesos que observamos o intervenimos, es uno de los hábitos de trabajo más arraigados que contribuye a perpetuar el atomismo y el reduccionismo en el pensamiento científico. Esto se manifiesta en muchos de los campos de trabajo, incluyendo el de la investigación educacional. Como dije al principio, la investigación en este campo del conocimiento precisa de nuevos criterios para redefinir sus parámetros de calidad a partir de una concepción dialéctica compleja del objeto de estudio y el abordaje propuesto aquí es una de las alternativas posibles en la solución de este viejo problema.

Referências

ALLPORT, Gordon. **La personalidad, su configuración y desarrollo**. La Habana: Ed. Revolucionarias, 1971.

CARREÑO,Marién. **Estudio sobre el estilo de vida en maestros**. Tesis de Diploma – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Habana, 2000.

FARIÑAS, León Glória. La organización temporal de la vida en jóvenes cubanos. **Educación y Ciencia**, **Mérida**, v. 16, n. 3, p. 21-27, semestral, 1994.

FARIÑAS, León Glória. **Psicología, educación y sociedad**. La Habana: Ed. Félix Varela, 2005.

FARIÑAS, León Glória. **Aprendizaje y desarrollo humano desde la perspectiva de la complejidad**. México: Ed. Parmenia/La Habana: Ed. Félix Varela, 2017.

FARIÑAS, León Glória. **Aprendizaje y desarrollo humano desde la perspectiva de la complejidad** (**la teoría en la práctica**). La Habana: Ed. Félix Varela, 2019.

GONZÁLEZ, Fernando; MITJANS, Albertina. **La personalidad**: su educación y desarrollo. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1989.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. 2. ed. Barcelona: Ed. Gedisa, 1998.

PÉREZ, Raquel. **Estudio de la organización del tiempo en jóvenes preuniversitarios**. Tesis de Diploma – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1989.

POLITZER, Georges. **Crítica de los fundamentos de la psicología**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1969.

RODRÍGUEZ, Félix. **Acerca de la organización temporal y el estilo de vida**. Tesis de Diploma – Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semeonovich. Interaction Between learning and Development. In: GAUVIN, Mary; COLE, Michael (Eds.). **Readings in the Development of Children**. New York: Scientific American Books, 1978.

VYGOTSKI, Lev Semeonovich. **Obras**. Moscú: Ed. Pedagogika, 1982. (Tomo II).

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

VYGOTSKI, Lev Semeonovich. **Pensamiento y lenguaje**. México: Ed. Paidos, 2012.

Profa. Dra. Gloria Fariñas León
Vicepresidente de la Cátedra L. S. Vygotski
Facultad de Psicología
Universidad de La Habana
Profesora investigadora de tiempo completo
Universidad De La Salle, Bajío. México
ORCID : 0000-0002-2290-3169
E-mail: glofaleon2009@gmail.com
Recebido 20 jun. 2019
Aceito 20 set. 2019