



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e
Educacional
Brasil

Batista Serrão, Maria Isabel; da Silva Ferreira Asbahr, Flávia
Segunda Parte da Entrevista com Pablo del Río Pereda sobre Vygotski: sua obra e sua atualidade
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 363-372
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321833020>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

História

Segunda Parte da Entrevista com Pablo del Río Pereda sobre Vygotski: sua obra e sua atualidade

Segunda Parte da Entrevista con Pablo del Río Pereda acerca de Vygotski: su obra y su actualidad

Second Part Interview with Pablo del Río Pereda about Vygotski:
his work and his topicality



Entrevistadoras: Maria Isabel Batista Serrão e Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Este texto constitui-se na segunda parte da entrevista concedida com o Professor Pablo Del Rio, professor da Universidade Carlos III de Madri, na Espanha. A primeira parte foi publicada no volume 14, Número 1, de Janeiro/Junho de 2010, desta revista. Lá o autor explica como foi o processo de compilação e organização das Obras Escogidas de Vygotski, analisa a atualidade da obra do autor e reflete sobre continuidade de seus aportes e a existência da Troika. Nesta segunda parte, Pablo Del Rio discute as implicações educacionais da obra vigotskiana, ao destacar a vinculação entre escola e desenvolvimento psíquico da criança, e apresenta os desafios enfrentados pela educação na contemporaneidade e quais são as possíveis contribuições da teoria histórico-cultural para superá-los.

Pablo del Rio Pereda, doutor em Psicologia, é professor da Faculdade de Humanidades, Comunicação e Documentação da Universidade Carlos III de Madri, Espan-

ha. Junto com Amelia Alvarez, organizou, editou e revisou a tradução das Obras Escolhidas de Lev S. Vygotski em português. É presidente da Fundación Infancia y Aprendizaje (FIA), instituição responsável pela publicação dos periódicos "Infancia y aprendizaje" e "Cultura y Educación", dos quais ele foi editor, além de outras importantes publicações na área.

Entrevistadoras: ¿Cree usted que hay una continuidad del pensamiento de Vygotski?

Pablo: Sí que la hay y eso es una gran noticia. Muchos años después en Occidente, donde no conocimos su trabajo en su día, ésta se ha rescatado para la ciencia, pero cuando estamos comentando, esa recuperación es parcial. Hay que celebrar que la obra de Vygotski haya llegado a nosotros hoy, por decirlo así, reentrado de nuevo en la historia. Hoy hay que ser conscientes de que buena parte de la recuperación se ha dado en el nivel de la divulgación, de que la divulgación

ha sido selectiva y ha tenido sesgos, y de que en el ámbito de la investigación la continuidad es aún insuficiente.

Maria Isabel: *Por eso que nos gustaría establecer vínculos entre las investigaciones acerca de la actividad de aprendizaje y la actividad de estudio. En el grupo de São Paulo¹ investigamos acerca de la actividad pedagógica e intentamos, a partir de ahí, recuperar ideas de la obra de Vygotski para comprender mejor la actividad del aprendizaje en la escuela y en otros espacios educativos. Planteamos, por ejemplo, las relaciones entre la actividad de estudio y la actividad del aprendizaje.*

Pablo: Bueno, aprender a través de la actividad sería un presupuesto básico de la aproximación funcionalista en que Vygotski sitúa su psicología. En la aproximación que realizan los discípulos soviéticos como Elkonin o Davidov, hay una concreción en el nivel humano, de ese supuesto funcionalista básico. Se busca encontrar en el desarrollo pautado del niño un estadio o etapa en que el aprendizaje se canaliza en un determinado tipo de actividad y un determinado tipo de aprendizaje muy mediado y característico de las sociedades ilustradas: la *actividad de estudio* - competencia construida como forma mediada y superior de la actividad. Un primer comentario a hacer es que la separación entre actividad y estudio que se ha dado en la evolución histórica reciente de la escolarización y de la enseñanza es un proceso epistémicamente discutible desde un enfoque funcionalista y peligroso en la práctica para el desarrollo de los niños. El funcionalismo supone que el niño es ante todo un ser vivo, no un ordenador de silicio, y los seres vivos sólo se desarrollan actuando, y sólo producen crecimiento neuronal a través de la acción, por tanto la información tomada de manera simplemente computacional y formal, como contenidos de procesamiento, constituye una actividad a-funcional, artificiosa, no vinculada al desarrollo del organismo. Yo creo que se ha producido en psicología una reducción conceptista del conocimiento a procesamiento puro, aislado de la vida. Es una carencia que se está denunciando por muchos autores prestigiosos, no sólo de la tradición funcionalista en educación (inspirados en Dewey o en Piaget, en Wallon o Vygotski) sino también de tradición cognitiva, como Roger Schank. Ahora bien, entre los vygotskianos existe el peligro de que se recupere el papel de la actividad de manera igualmente conceptista.

Detrás de la esclerosis escolar no están sólo las tradiciones científicas sobre la educación, sino los cambios culturales y sociales. El contexto de desarrollo infantil ha ido enclastrando cada vez más al niño en intracontexto escolar carente de acciones naturales, un mundo deficitario de algún modo de actividad y sobrecargado de mediaciones simbólicas, imágenes y conceptos; al tiempo, el medio extraescolar, también ecológicamente desarraigado en contextos macrourbanos, constituye un mundo fragmentado y desestabilizado

en el que van debilitándose o desapareciendo aquello que permitía la participación en actividades significativas productivas. En ese entorno general, la escuela ha configurando las actividades de enseñanza y de estudio de manera cada vez más sedentaria y alejada de la actividad productiva y significativa –algo esencial en el acercamiento vygotskiano de Leontiev, o de Elkonin.

En los mejores diseños de inspiración vygotskiana, sobre todo los que se desarrollaron y se desarrollan actualmente en Rusia, las actividades directas son mediadas a través de escalonamientos de operadores hasta constituir actividades muy mediadas y formalizadas, abstractas, que pueden alejarse desde la distancia representacional de los procesos interiorizados pero que conservan su vínculo con la realidad directa y mantienen el interés del sujeto que las realiza en el mundo real. En nuestra escuela actual, sin embargo, las actividades formales escolares no median en la mayoría de los casos, sino que suplantan las actividades significativas reales: las representaciones no se adquieren desde el mundo directo para operar mejor éste, sino que son objetivo de las mismas.

El resultado general es que la escuela se ha vuelto disfuncional, biológica y psíquicamente inerte. En un artículo en prensa² integrado en un monográfico para la revista "Cultura y Educación" sobre psicología histórico-cultural en educación que coordina Yulia Solovieva (que dirige junto a Luis Quintanar Rojas el máster de Neuropsicología de la Universidad de Puebla, México) repasamos los orígenes del desarrollo del pensamiento psicológico funcionalista en Occidente, la importancia de William James y Dewey en los EUA, o de Piaget, Watson y Vygotski en la psicología evolutiva europea, así como el singular y original desarrollo que tiene en la psicología soviética. En la tradición funcionalista la acción y la percepción operan en un ciclo cibernetico, los procesos de tratamiento de la información se perciben, en cuanto biológicos que son, integrados y no segregables de la acción. Vygotski es totalmente contrario a ese enfoque, nunca dejó de serlo. Y no es infrecuente que se olvide esto al leer su obra. Se corre así el peligro de entender el pensamiento de Vygotski desde la perspectiva de un procesamiento no contextualizado de información, más cognitivo, menos evolucionista, menos biológico. No se entiende así que el modelo de la mediación está basado en el contexto funcional, que establece a nivel natural la conexión entre la percepción y la acción, y a nivel cultural la conexión entre lo presente y lo no presente. Pues para Vygotski el mecanismo de la representación procede del ciclo funcional, es decir, la inserción en el contexto directo de operadores y mediadores para la representación en el contexto presente de ese mundo ausente. A mí me gusta decir que la representación es técnicamente, en su lógica bio-etológica, re-presentación.

Esa filiación de la actividad psíquica en la actividad biológica se suele obviar al trabajar con Vygotski, solo tener –aún sabiendo que vienen de las funciones naturales

¹ GEPAPe: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica, da Faculdade de Educação da USP, e vinculado ao CNPq sob a coordenação do Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura.

² Del Río, P., & Álvarez, A. (2009). El déficit de actividad y el problema de desarrollo. Algunos potenciales educativos del funcionalismo y la psicología histórico-cultural. *Cultura & Educación*, 23(1), 1-20.

a tomar las funciones superiores como si no siguieran siendo ya naturales: que lo son plenamente, aunque mediadas.

Maria Isabel: ¿Con el énfasis en la actividad externa, por ejemplo?

Pablo: Sí, en el trabajo, desde luego el trabajo explíca en gran parte la evolución humana, pero para mi gusto perdemos ciertas cosas al marcar de manera demasiado brusca una línea de ruptura con la del desarrollo biológico. Creo que para comprender mejor las mediaciones culturales sería conveniente no olvidar nunca y mantener *in mente* qué es lo que estas mediaciones median, esto es, los aspectos básicos del funcionalismo ecobiológico: 1) el anclaje de las funciones superiores en las naturales, la primacía del contexto ecológico en la acción y la representación; 2) el *Bauplan de la especie*: la vida con los congéneres resolviendo las necesidades biológicas como argumento vital; 3) los universales de la especie: la orientación social, la simbiosis y la ayuda a los congéneres necesitados, la orientación a objetos, la mente episódica y de orientación emocional.

El énfasis en lo cultural olvidando lo biológico suele ser el sesgo de los neovygotskianos occidentales. Un énfasis demasiado monográfico en lo cultural/laboral, en la actividad productiva mediada que constituye el pilar de apoyo del pensamiento marxista sobre la actividad, podría quizás ser un sesgo en algunos de los vygotskianos soviéticos. Esta limitación que algunos vygotskianos rusos han señalado en la psicología soviética - haber subrayado en exclusiva un determinado tipo de actividad mediada y haber canalizado o limitado la agenda investigadora vygotskiana - converge con una tradición que compartimos en todo occidente y que es posible encontrar (no en todos los casos pero en muchos) en los escritos del mismo Vygotski: el supuesto de una historia cultural evolutiva de escalera única, en consonancia con el historicismo occidental y con la tradición marxista leninista. Una escalera histórica que, en su recorrido colectivo llevaría a las sociedades a alcanzar la cumbre con la organización desde el predominio de la actividad laboral y que, en su recorrido ontogenético, llevaría al niño a alcanzar el nivel de la actividad de estudio. Yo aprecio una necesidad excesiva -diría, valga el retruécano, una necesidad innecesaria- de construir ideológicamente la actividad en ciertos estadios y formas fijas. Creo que las virtudes de un funcionalismo bio-cultural o genético-cultural o histórico-cultural, le prestan capacidad suficiente para investigar y abordar el desarrollo individual y colectivo humano sin necesidad de escribir desde el primer acto el final de una única obra.

Flávia: ¿Entonces le parece que Leontiev se olvida de la actividad biológica?

Pablo: No directamente; es de hecho uno de los psicólogos más sólidos en su conocimiento biológico. Su énfasis correctivo se dirige más bien a centralizar el concepto de actividad y de trabajo y a universalizar la histórico-génesis omitiendo o dejando en la sombra toda la diversidad de di-

seños culturales de modos mediados de dirigir la actividad humana. Creo que el pecado de culturalismo a-biológico lo debemos más bien apuntar los vygotskianos occidentales que, al enfatizar los procesos de análisis del lenguaje y los procesos interpsicológicos e intersubjetivos, al centrarse mucho en los procesos superiores del verbo, damos pie a críticas que se han dirigido a Vygotski por su supuesto materialismo lingüístico. Es cierto que Vygotski es un dedicado defensor del lenguaje, pero su orientación funcional básica no olvida el fundamento orgánico: Vygotski era profundamente materialista, pero no en sentido físico o químico, sino en sentido biológico; y no renunciando con ello a los frutos que llamamos "el espíritu". Creo que en los modelos actuales de la mente humana sigue alejando el problema de escindir entre medio y mente, entre mundo material y mental. Llamado problema del dualismo que Vygotski intentaba resolver con su teoría dramática con la que trataba de encuadrar un mundo del espíritu equiparable funcionalmente al mundo de la actividad animal situada: la cultura nos propiciaría una especie de etología de la actividad elevada por la capacidad de representación de acciones y emociones a la grammatical del drama y a la intencionalidad autodeterminada. Pero en mi juicio el dualismo sigue gozando de buena salud. Yo lo veo tanto en las psicologías más racionales occidentales como en las más racionales soviéticas. La psicología cognitiva esencialmente es una teoría del desarrollo de la actividad, de la acción y procesamiento, organismo y medio. Afortunadamente, los modelos de *embodiment*, de pensamiento situado y distribuido, de incorporación de los procesos cerebrales y emocionales, están suavizando, aunque no resolviendo, este problema. La ortodoxia marxista desarrolla un racionalismo que no cabe el romanticismo de la teoría dramática: la mente, por un lado, y en el que el materialismo biológico se construye desde modelos alejados de la ecología; y el marxismo el hombre viene a dominar la naturaleza. Los modelos ideológicos son los de la acción sobre la naturaleza, no los de la interacción organismo-medio.

Flávia: ¿Y esto está mucho más presente por ejemplo en Luria?

Maria Isabel: Y en Vygotski se expresa la unidad entre la actividad interna y la actividad externa. El proceso de mediación hace eso.

Pablo: Sí. Y creo que Vygotski está viendo en ese momento en el desarrollo humano al animal en el hombre nuevo, un hombre nuevo dramático que ha de encontrar y construir su espíritu desde la acción orgánica. Esa visión de cómo el desarrollo funcional se va transformando, sin dejar de ser biológico, de máquina poderosa del hombre autodeterminado, dramático y racional, gracias a las mediaciones sociales e instrumentales, constituye una revelación de un valor incalculable para la ciencia. Vygotski llegó difícilmente, con un intenso forcejeo, a esa visión; alcanzarla supuso un trabajo muy complejo que le llevó toda su vida. Y creo que tampoco nosotros podemos llegar fácilmente a esa visión, pese a que el camino ya está abierto. Es una visión que supone también a los profesionales

vygotskianos un proceso de esfuerzo y de comprensión. No percibo que esta semilla esté inspirando todo lo que debiera el debate sobre la psicología y la sociedad del futuro. Me atrevería a decir que el futuro histórico no desempeña un papel tan significativo para todos los vygotskianos como desempeñaba para Vygotski. Siento como si se hubiera producido un vaciamiento del desafío expresado en "El significado histórico de la crisis de la psicología", un aparcamiento del sentido de misión histórica de la ciencia psicológica.

Flávia: *Porque nos parece que la psicología sigue hoy en crisis.*

Pablo: La psicología estará en crisis siempre, si es cierta la tesis histórico-cultural vygotskiana. Vygotski nos viene a decir que la mente animal es esclava del presente, está fusionada en su medio y, en cierto sentido, atrapada en la conexión estímulo-respuesta, en el círculo funcional sin solución de continuidad percepción-acción. Lo que es una bendición si uno busca la fusión completa con el círculo de la materia y de la vida. Estás aquí, ahora, y no puedes salir de aquí y ahora. Nunca vives en el presente, te mueres en el presente. El presente te une profundamente al todo ambiental. Sin embargo, a través de la mediación, yo estoy aquí ahora y no aquí y no ahora, y voy al pasado, al futuro, a un infinito mundo posible. A partir de ahí se desarrollan las funciones superiores. Estamos ante una nueva ecología –una nueva ciencia del medio extendido- y ante una nueva psicología. Este hecho, ligado al de la plasticidad neuronal, provoca que las funciones superiores se recableen con neuronas nuevas, con nuevas conexiones -las neoformaciones- y aparece un cerebro nuevo como hecho a medida, a gusto del consumidor: el de las funciones superiores, el neocortex. Eso implica que cada persona, cada cultura (cada ontogénesis y cada histórico-génesis) desarrolla a través de su complejo mediacional propio una ecología propia y un cerebro propio. Sí, la mente humana es un producto de la cultura, pero no de manera idealista y simplificada, sino de manera estrictamente neurológica, biológica y ecológica, anclada al medio, y mediante procesos que debemos estudiar con más detalle, aparcando los prejuicios de la confrontación reduccionista entre biología y cultura. La tesis de Vygotski es esperanzadoramente integradora porque está diciendo que mi mente superior lo será gracias a los operadores culturales construidos en la historia y por construir, en los que caben el ábaco, la tabla de multiplicar, los refranes, el evangelio, el Quijote y Hamlet; y hoy, las series de televisión, el móvil, el hipermercado y Spotify o Facebook. Esa mente se forma con nuevas neuronas externas (sus "conexiones extracorticales") y nuevas neuronas internas; neuronas cuya génesis y devenir se pueden investigar mediante la investigación genético-ecocultural, tanto en la vida cotidiana y en sus escenarios situados y simbólicos como en el laboratorio de la neurociencia. El mensaje es simultáneamente biológico, material y espiritual. A cada nueva generación, a cada nuevo sujeto, a cada nueva cultura, el sistema de la mente humana se recrea, y eso hace que la Psicología deba replantearse entera. Sí, estamos condenados a ser una ciencia permanentemente joven, siempre en crisis.

Aunque la tesis vygotskiana sigue presentándose como novedosa, las evidencias, desde las investigaciones de la misma década sobre plasticidad neuronal a las evidencias de cambios psíquicos producidos por los medios y las tecnologías, parecen respaldarla. Yo creo que los mismos vygotskianos somos de manera conservadora a Vygotski, y tomamos de él una tesis ideal, un tanto conceptual y con cierta renuencia empírica, sus ideas sobre el desarrollo, la mediación o el desarrollo.

Pero me he ido. Hemos dejado en algún punto de este camino la actividad de estudio. Para entender la actividad de estudio debemos entrar en una distinción entre las actividades mediadas. Las actividades biológicas propias de las humanas están mediadas por operadores externos. Aplicando un primer tipo de actividad mediada que emplea operadores o mediadores simples y anclados en el contexto directo. Por ejemplo cuando pongo el despertador, cuando utilizo un post-it, cuando uso la campana para dar la alarma antes de un incendio o para llamar a los oficios religiosos. Si lo llevamos a la organización del lenguaje, estaríamos en este nivel que Luria denomina *simpráxico*, ligado al contexto inmediato de la acción. En esos casos utilizo mediadores externos y realizo operaciones concretas mediadas, que se corresponderían con su elementalidad con las operaciones concretas de Piaget o con el pensamiento situado de Wallon, y este es un primer nivel de actividad mediada de conciencia que ya no es una conciencia pura, ya ha escapado del aquí y ahora, pero todavía tiene una conciencia, por decir así, sin alas, como un paracaídas atado con un cordel. Es una mente que no escapa demasiado del presente –que, dicho sea de pasada, caracteriza en gran parte a la mente sobrestimulada de la cultura rural y presentista de hoy. Y luego nosotros distinguimos otro tipo de conciencia más distanciada, que se apoya en el segundo tipo de mediación, que tiene que ver, a partir de Vygotski, con la constitución de un sistema de mediación más profundo sobre el sistema del primer nivel. Ese segundo sistema de mediación desarrolla sistemas que no solamente median las primeras operaciones mediadas, sino que median otros escenarios, median mundos, construyendo alternativas a los mundos: mitos, dramas. Aparecen los conceptos, el amor, la relatividad. Hablamos de las acciones de conciencia de la que trata el último capítulo de "Pensamiento y lenguaje". Hay que entender cómo se genera ese segundo nivel de mediación, que supone mediaciones sobre mediaciones, interiorizaciones sobre interiorizaciones, y que es un proceso complejo. Desde mi punto de vista sólo empleado expertamente por un porcentaje limitado de la humanidad. En esto, a mi criterio, Vygotski y Piaget eran optimistas cuando pensaban que todos los humanos alcanzan el nivel de las operaciones formales, todos llegan a interiorizarlas. Yo creo que no, sólo un porcentaje pequeño de la población consigue construirlos bien. A ese nivel se situaría la actividad de estudio, que supone la capacidad de desarrollar actividades en un plano puramente mental, en el que ya no se necesita la apoyatura interna entre lo material y lo espiritual de las mediaciones situadas. Tener aquí esto, que mi mamá me diga esto, que mi papá me diga lo otro. Quizás el espejismo de Piaget y de Vygotski es pensar que las operaciones superiores, más superiores,

que alcanzan ciertos humanos, las deben y las pueden alcanzar todos los humanos. No creo que eso ocurra y pienso que no todos interiorizan ese segundo nivel en un razonable potencial. Creo, aún más, que ninguno de los humanos tenemos interiorizadas todas las funciones superiores que hemos construido externamente – es decir que no habríamos pasado a manejar desde operadores mediados internos todas las operaciones que nos apropiamos mediante operadores externos. Incluso los universitarios y científicos, los poetas y sabios siguen toda la vida anclados a un poderoso contexto cultural de mediadores externos –sociales e instrumentales- que en parte siguen necesitando para ser poetas, universitarios, científicos y sabios. El *embodiment* que se acepta hoy para las funciones cognitivas es mayor o menor según el nivel alcanzado de interiorización, pero nunca desaparece del todo.

Tipificar y acentuar la Ley de la Doble Formación y sus procesos de apropiación e interiorización permite hacer más visibles esos procesos en una primera etapa. Mi impresión es que Vygotski caricaturiza o acentúa a veces las ideas para hacerlas visibles, para introducirlas en la agenda. Cuando nuestro maestro Zazzo decía que los estadios no los necesita el niño, que los estadios los necesitaban Wallon, o Piaget, para hacer visibles las etapas de desarrollo del niño, subrayaba que ciertos operadores epistémicos son artefactos necesarios en el proceso de investigación para el investigador y en el de explicación y divulgación para el maestro, pero que su verdad es artefactual, instrumental, metodológica, como una psicotecnia perceptiva para ver lo invisible, y que hay que volver sobre ellos y cuestionarlos o despejar de la escena una vez que nos han abierto los ojos. Algo parecido podría ocurrir con la Ley de la Doble Formación vygotskiana o los Estadios piagetianos. Suponer el desarrollo universal de las funciones superiores más formales y complejas podría ser un espejismo y un ideal de los políticos y de los educadores que alimenta nuestra buena imagen de lo humano. Pero es a la vez innecesariamente cruel: los humanos no necesitamos conseguir la apropiación e interiorización completa de todas las funciones; o memorizar todo el contenido de la enciclopedia humana del conocimiento en planes escolares continuamente extendidos. Estoy convencido de que esa visión no es real, es poco práctica y profundamente antiecológica: buena parte de nuestras funciones, afortunadamente, puede ser ecológica, estar distribuida en el medio humano, amueblando y decorando nuestra ecología cultural.³ Estoy convencido igualmente de que la imposición de convertir en *cognition*, en conocimiento mental, toda nuestra cultura nos impide comprender lo más esencial: nuestro cerebro superior –y creo que también el inferior- es en buena parte ecológico, está distribuido en el medio. Por eso la especie humana, que está destruyendo el medio para dominarlo y explotarlo, está profundamente ciega y equivocada en su desarrollo reciente. Extender la mente en nuestro entorno es una de las grandes innovaciones ecológicas de la especie humana. Tratar de incorporar al interior mental todo lo psíquico y al tiempo actuar anárquica y

destructivamente sobre el medio y con ello sobre lo psíquico. Distribuirlo supone una destrucción de nuestra propia memoria. Creo que es hora de avanzar o de volver a una visión ecológica. Sin ninguna duda deberíamos ser la especie más preocupada por el medio del planeta: nuestro medio, ademas de ser el escenario vital de todos los organismos, incluyendo el nuestro, aloja la mayor parte de nuestro cerebro superior.

En el proceso de desarrollo y educación que establecemos imponiendo a las generaciones actuales hemos desaprendido y despreciado su contexto natural y su contexto mediado cultural. La educación se ha hecho muy mentalista, muy interiorista. Ignoramos que las nuevas generaciones más jóvenes han sido despojadas de un ecosistema natural, de un *Bauplan*, de una auténtica ejecutoria vital. Pretendemos desarrollar funciones muy mediadas con dos grandes carencias: 1) las actividades vitales significativas directas, vivencias sobre las que mediar o a las que mediar; 2) las psicotecnias básicas para construir las funciones superiores: a veces están, otras veces falta algunos de ellos, casi siempre hay exceso y una inundación de operadores y representaciones no funcionales: enseñamos o empleamos aquellos que no sirven para la función. Aunque con frecuencia nos identificamos como educadores vygotskianos no es tan fácil aplicar el desarrollo de las psicotecnias de mediación para construir las funciones superiores. Tampoco deberíamos reconocernos como fundamentalistas si no aseguramos una actividad intensa y un medio natural y cultural suficientemente ricos. Hemos sustituido eso por mucho papel y lápiz y muchas horas de aula, por muchos años de escolaridad sedentaria. Y, si hay problemas, incrementamos el número de años. Si el niño fracasa en la grafía o en lecto-escritura, decía Zazzó, tratamos de cumplir con más de las mismas tareas que le hicieron fracasar.

Flávia: Sí, pero con la misma organización de la infancia, entonces no hay cambio.

Pablo: Claro, es decir, el espejismo de la escolarización y del incremento de las tareas escolares como fórmula para producir desarrollo, para construir las FPS - Funciones Psíquicas Superiores – ha ido escorando hacia la tautología y ha producido, mediante la expansión inmoderada, el desinterés y el desistimiento de muchos alumnos. En sus extremos, el exceso curricular constituye una intervención genética aberrante, una patogenia social del desarrollo.

Maria Isabel: ¿Y desde ahí qué contribuciones a la ciencia que serían importantes para la formación y vinculación de la escuela y con el desarrollo del niño?

Pablo: Yo creo que hay que volver a los grandes problemas de la biología animal y de la génesis humana: la actividad, el medio, las psicotecnias, el sentido, la pasión, la vida y el saber. En las Primeras Jornadas de Psicología y Educación organizadas por Infancia y Aprendizaje (1998), Alexander Zapozhets planteaba un problema clave. Bajo el nombre de *External Brain*, presentó novedosos experimentos propios en que se había logrado alterar los estadios de Piaget mediante un diseño de mediación.

³ Del Río, P. (2002). The External Brain: Eco-cultural roots of distancing and mediation. *Culture & Psychology*, 8(2), 233-265.

exitoso, expuso la decisión que él y su equipo tomaron de renunciar a generalizar el experimento. El desarrollo de un niño es un proceso complejo y sistémico que debe tirar de mejor del niño hacia la vida, y los experimentos de aprendizaje forzado llevan con frecuencia desequilibrios de personalidad, a no construir un sistema funcional bien articulado y motivado hacia el desarrollo. La primacía del desarrollo de la persona (de la personalidad en el rico sentido que le da Leontiev: el de la construcción de un buen sistema funcional propio y característico) sobre el currículum es el mandato de una psicología genética funcional. Varios años después, en las segundas Jornadas, Uri Bronfenbrenner subrayaba la raíz ecológica de todo desarrollo que también hemos olvidado. No podemos desarrollar el niño fuera de su medio; esto es, sin desarrollar también su medio. Elaboramos esa idea desde la necesidad de englobar en la educación todo el proceso eco-cultural: la actuación sobre todo el entorno en que crece el niño. Y considerarlo como un *currículum global* que abarca el escenario situado de la vida, el apartamento, el barrio, los medios de comunicación, el centro comercial, el territorio, los mitos, las tecnologías ... Y no sólo la escuela, aunque con la escuela. Hablamos de currículum global porque en realidad es la confluencia de todas las influencias sistemáticas acumuladas que se producen en el desarrollo del niño para construir sus FPS, desde la abuelita, la familia, los amigos del barrio, el panadero, la televisión, internet, el servicio militar, la escuela, la iglesia. El maestro está obligado a pensar en lo que hay fuera de la escuela e incluso, si el balance es deficitario para el desarrollo infantil, a actuar para desarrollarlo. El capital de prestigio de la escuela como gran facilitadora de la justicia social en el desarrollo del conocimiento se invirtió de manera poco imaginativa. Se pensó que extendiendo cuantitativamente el hecho escolar se extendía su virtud. A más años de escolaridad, haríamos niños y niñas más inteligentes y más sabios. Así, el niño ha ido siendo despejado de una ecología cotidiana y a la vez se le ha ido encerrando en un sistema escolar cada vez más prolongado y cargado de materias. La idea de que todo el desarrollo y desde luego todo el conocimiento,⁴ se produce en la escuela, se ha abierto paso como una de las creencias de las sociedades actuales. Y eso ha llevado a que la escuela se aísle del mundo, como si fuera una fábrica de saber manufacturado. En la escuela de la etapa romántica, que fue una etapa que convirtió al maestro en una figura venerada y a la escuela en un bien superior indiscutible, el maestro estaba vinculado con su medio, y la escuela trabajaba básicamente tres cosas: la identidad nacional y cultural, la moral, y las funciones cognitivas para usar funcionalmente en la vida pero trabajaba esas tres cosas de una manera equilibrada.

Maria Isabel: ¿Y se ha empobrecido también?

Pablo: Y se ha empobrecido, claro. Y al tiempo que la escuela se ha aislado del mundo infantil – el contexto evolutivo y los marcos de desarrollo del niño - se ha fragmentado. El *plan ideal de desarrollo* (un concepto de Elkonin) está vehicu-

lado por el contexto histórico de una determinada cultura, no está ni puede estar sólo en manos de la escuela. Hoy los modelos de identidad los aporta la publicidad y, si hay un espíritu patrio, este llega a través de las series de televisión. Ha roto la integralidad del programa cultural del desarro-

Maria Isabel: Y Vygotski y sus compañeros se teaban también desde una otra sociedad, desde la organización de un otro proyecto de sociedad.

Pablo: Sí, en ese sentido el modelo soviético de educación tenía dos características. Por una parte tenía las virtudes de la funcionalidad y la integración. Por otro, universalizó las etapas históricas y evolutivas determinadas características de su plan ideal: la actividad de estudio, la cultura del trabajo, ¿Qué diría Vygotski si viviera hoy? Porque, claro, en el contexto histórico que vivió Vygotski se percibía desde la ciencia gran coherencia en el desarrollo histórico, las sociedades – o se percibían – como relativamente homogéneas y estables y las transformaciones históricas se producían – o se narraban – dentro de grandes corrientes generalizadas, donde cada avance psíquico histórico se lograba para toda la humanidad de manera irreversible. Hoy vemos una realidad globalizada, fragmentada, plena de contradicciones, lagunas, diferentes avances y retrocesos. ¿Cómo sería una psicología general cultural, histórico cultural, actualizada? Esta sería la gran pregunta que tendríamos que hacer si quisieramos ser vygotskianos hoy. Yo creo que en este momento, más importante que divulgar a Vygotski, es volverlo a estudiar en profundidad, discutirlo y a plantearse las preguntas que su espíritu se nos tearía hoy, respetar más su sentido que su letra.

Entrevistadoras: ¿Cómo piensas las relaciones entre infancia, educación y escuela?

Pablo: Cuando miro a mis estudiantes en la universidad percibo que cada vez me separa de ellos una mayor distancia de referentes culturales y vitales. Los 30, 40, 50 años del tiempo cronológico generacional se me presentan como siglos de tiempo histórico-cultural. Y es que se dan diferencias profundas en la caja de herramientas de psicología, técnicas mediacionales y en la dieta de imaginario con la que yo he construido mi mente y con los que ellos han construido la suya. Y en la tipología de la “personalidad funcional”.

Si asumimos realmente el supuesto genético-cultural debemos suponer que las diferencias histórico-culturales, el complejo de actividad y los dispositivos de mediación propios de una cultura repercutirán en la arquitectura del sistema funcional. Esto nos ha llevado a hablar de “mentes genacionales” para describir esas diferencias. Pero podríamos hablar también, claro de mentes “culturales”, que plasman sistemas funcionales distintos en distintas culturas de la misma época histórica.

El cambio histórico en los operadores funcionales mediados ha sido intenso y acelerado en el último siglo tanto si las contemplamos desde la perspectiva de McLuhan de los medios como extensiones psíquicas como si lo h

4 Grifos do entrevistado, ao revisar o texto.

mos desde la Historia Natural del Signo vygotskiana. Pero quizá más intenso aún ha sido el cambio en los programas de actividad de los niños, jóvenes y adultos a lo largo del mismo período. Aunque a nivel transcultural hay grandes diferencias, ciertos cambios históricos se han generalizado y globalizado transculturalmente. La investigación que hemos venido haciendo en las tres últimas décadas – sobre todo en los marcos culturales de desarrollo españoles, aunque también en los hispanos - nos muestra un creciente déficit de actividad en los niños y jóvenes actuales.

Es algo con lo que no me puedo identificar, a mí me cuesta entrar en una mente, ponerme en el lugar psíquico de una generación construida en cierto modo desde la inactividad. En mi tiempo yo me construí en la actividad, me construí en una ciudad y un internado llenos de actividad cotidiana y disciplinada, en un pueblo en el que montaba a caballo, cuidaba de las vacas, recogía la cosecha; por supuesto fui al colegio, en el colegio hacíamos teatro, yo formaba parte de un grupo de zarzuelas⁵, escribía libretos de zarzuela con otro amigo mío, que escribía la música, y pintaba los decorados de las actuaciones del grupo del colegio. Por supuesto que iba a clases, pero lo escolar – y yo era un buen escolar - aunque fuera mi medio principal no era mi único horizonte. Hoy miro a mis alumnos y me encuentro con que me faltan las palabras para explicar la teoría de la actividad vygotskiana, porque, ¿de qué realidad suya partiría? ¿Cuál es el argumento de su vida? ¿Cuál es el plan de actividad vital que preside su evolución, su desarrollo - el *Bauplan* de von Uexküll? ¿Cuáles los ritos de paso? Porque la cultura mediática actual les inunda de argumentos y no les da ninguno, les propone cientos de acciones y ningún rito de paso. Entonces me pregunto que necesitarían esos chicos y lo primero que veo es que si tuviera auténtico poder académico reduciría el 70% de las asignaturas de sus carreras y las sustituiría por actividades, por actividades reales, para que tuvieran una vida, y para que aprendieran desde ella. ¿Cómo van aprender conocimientos teóricos sobre la vida cuando en los 20 años que llevan se la hemos robado? ¿Cuándo la vida se ha hecho virtual y se refugia en los scripts publicitarios? Se ven obligados a vivir con una dieta de experiencia constituida en su mayoría por simulacros en los medios, inundados de información no funcional o a-funcional, información que no es un medio para actuar sino que se ha convertido en un fin en sí misma.

Flávia: Incluso son clasificados como hiperactivos porque no pueden quedarse mucho tiempo en la misma actividad. Y no me parece que sea una enfermedad psicológica.

Pablo: Sí. Podríamos preguntarnos no sólo qué nuevas arquitecturas mentales y nuevas capacidades, en positivo, generan los cambios histórico-culturales, sino también (porque no deberíamos pensar en una escalera evolutiva única siempre ascendente) qué nuevas psicopatologías y déficits funcionales provocan esos cambios. El problema de

la mayoría de niños diagnosticados como hiperactivos es que no se encuentran cuadros neurológicos previos, es que les ha faltado actividad productiva y estructurada; en la mayoría de los casos sería el déficit de actividad el que ha provocado a su vez un déficit de atención focalizada y una falta de activación no canalizada. Se trata de niños cuya actividad y cuya percepción se han escindido. Se han visto obligados a actuar sin estrategias y a atender sin actividad. El déficit no está en el niño, sino en su marco cultural de desarrollo. ¿De dónde viene el déficit? ¿De dónde viene la actividad? ¿Qué es el TDAH⁶ el síndrome emergente en este contexto histórico de desarrollo? ¿Por qué no lo fue antes? ¿Habrá sido acaso un gen? Desde luego hay estudios que tratan de localizar ese cambio en el genoma. Pero los cambios que aparecen enseguida a simple vista son los cambios históricos culturales en el déficit de actividad productiva dirigida por factores sociales y mediada por instrumentos cotidianos de la vida diaria. Lo que hemos comprobado es el déficit de actividades productivas y de psicotecnias culturales de orientación a la actividad y de construcción de la atención voluntaria.

Y los déficits de desarrollo de las funciones superiores al final se convierten en disfunciones superiores. En principio el origen es un déficit del sistema de actividad y del sistema de control que se distribuye en la cultura de psicotecnias para la actividad. Las investigaciones que hacemos en proyectos específicos en tesis doctorales vemos que tras el déficit de atención que está en la base con gran frecuencia es una sociedad atenta y pasiva. Muchos niños han carecido de actividades estructuradas que les ahormen y canalicen eternamente su atención y que les proporcionen operadores para construir y gobernarla. Digamos de entrada que la creciente aplicación del síndrome TDAH apunta a un problema real. Sin embargo la etiología es insuficiente; el síndrome describe algo pero no explica y, desde el cuadro descrito, se han hecho demasiado rápidamente inferencias causales al interior del síndrome. Además, el síndrome TDAH ha sumado de manera paralela dos dimensiones comportamentales (un niño que tiene un déficit de una cosa –atención- y exceso de otra –actividad-). Una de las cosas que comprobamos genéticamente es que la causa de ambos hechos es el déficit sociocultural de actividad compartida y productiva, en que el niño puede dar salida a toda su plena energía y necesidad de acción. Una actividad mediada por tanto, regulada, controlada y dirigida, en el sentido de actividad voluntaria ejecutiva investigada por Luria, es actividad con atención estratégica, con atención voluntaria. La atención voluntaria necesita de actividad. La actividad voluntaria necesita de actividad productiva. La actividad productiva necesita de atención estratégica sostenida. La atención mediada y operada voluntariamente es la mejor vacuna para que no aparezca actividad errática y desestructurada. Es el déficit de actividad cultural lo que provoca el síndrome de hiperactividad. Luego *la actividad, en sí misma, no es un enemigo de la atención*, es su amigo, es justamente aquello a través de lo que se construye la atención: es la actividad.

5 A zarzuela é um gênero lírico-dramático espanhol. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Zarzuela>.

6 Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

sible construir la atención en un vacío de actividad. La investigación clínica y evolutiva del TDAH no debería buscar sólo en la interioridad del niño sino salir a su cultura y a sus marcos de desarrollo para aliviarle de sus males. Y a nivel de tratamiento, el niño aquejado por el síndrome necesita desarrollo genético, necesita una construcción real de funciones mediadas no construidas; los cuidados paliativos y con fármacos para suprimir las manifestaciones indirectas de desasosiego y de inquietud, no canalizadas e insatisfechas, del niño desatento, no construyen por sí mismos la función faltante.

Maria Isabel: ¿Qué desafíos se plantea usted en relación con la escuela? Hablaba de la Universidad ¿y respecto de la escuela?

Pablo: En España y en la mayor parte de países desarrollados el niño entra en la escuela cuando tiene pocos meses de edad, o muy pocos años, y no sale a la vida hasta los 16, 18, 25, a veces 30, a veces 35, años. Porque los gobiernos de la llamada sociedad del bienestar extienden los años de escolaridad como el mejor bien que se les puede proporcionar y una mejora indiscutible – en cuya bondad concuerdan todas las fuerzas sociales, de izquierda a derecha - para el desarrollo de las nuevas generaciones. No parece tan importante la actividad del trabajo, además no hay puestos de trabajo para los jóvenes: las cifras de paro real y de inactividad laboral de los jóvenes en España es impresionante, y eso sin recurrir a eliminar el maquillaje de las cifras de estudiantes que prolongan los estudios mientras no encuentran trabajo. Estoy cargando las tintas, pero yo creo que esta sociedad no entiende que el desarrollo y el aprendizaje exigen actividad y no sólo estudio, vida y no sólo escuela, trabajo (sea este o no sea un "empleo" retribuido) y no sólo conocimiento. La escuela puede potenciar el desarrollo, pero un exceso de escuela puede ahogarlo.

Maria Isabel: ¿Como si fuera una tutela permanente? Porque ahora comprendiendo un poco más la organización de la enseñanza en España hay la figura del tutor y de la tutoría que se extiende, ¿no?

Pablo: Sí, pero en verdad es una tutoría fragmentada, un alumno repartido entre treinta trozos de tutoría. Un maestro para tutelar cien alumnos. La educación occidental es generosa en asignaturas, pero parca en "magisterio". El propio maestro tiene que dar varias asignaturas, está burocratizado y fragmentado; apenas puede ejercer el papel de maestro, en el sentido de guía y modelo del alumno. Una filosofía eficacista y contable de la productividad educativa se preocupa obsesivamente de medir las acciones educativas del educador, y no percibe su profundo olvido y desconocimiento de la relación educador/educando, de las Zonas de Desarrollo Próximo. Los modelos políticos educativos, obsesionados por demostrar eficacia y productividad, gustan de psicologías del desarrollo mecánicas y acumulativas de conocimientos. Y, desde los primeros tiempos de la psicología del desarrollo y de la evaluación del desarrollo se han dado pasos atrás.

Apenas se evalúa el desarrollo humano de los educandos, carecemos de un psicodiagnóstico funcional de los niños en las escuelas y de sus sistemas educativos. Tengo la impresión de que la obsesión con la acumulación de conocimientos en el estudiante está matando la actividad educativa, tanto docente y en el discente. Quizá una experiencia mía pueda servir de ejemplo. Yo recuerdo que en la organización de un máster sobre nuevas alternativas de comunicación se trataron problemas sociales en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Complutense, el programa, dirigido a periodistas y comunicadores, para poder acoger todas las valiosas aportaciones de las instituciones sociales, incluyendo cerca de 40 profesores en el primer curso. Al terminar el primer curso los estudiantes estaban perdidos, pese a que los profesores habían sido buenos y tenían muchas cosas que decir. Al segundo año, como director del programa, tras un golpe de timón, desprogramé todas las asignaturas previstas y no busqué nuevos profesores, y me quedé como profesor único con una actividad única, orientada al diseño de estrategias nativas e integrando conocimientos; estaba con ellos durante todo el día. Cuando acabó el curso estaban ilusionados y centrados, habían comprendido a fondo lo fundamental y estaban trabajando activamente, haciendo diseños atrevidos y potentes.

Entrevistadoras: ¿Ante la compleja y contradictoria situación en que vivimos hoy, ¿Qué desafíos considera más importantes para el desarrollo humano? ¿Cómo la Psicología Histórico-cultural puede ayudar para la superación de los mismos?

Pablo: La especie humana es una especie contradictoria. Ha desarrollado la conciencia y es capaz de percibir a sí misma, al planeta y el futuro posible. Pero a la vez, la conciencia es emergente, debe construirse en cada individuo y en cada generación histórica, en cada cultura. Es una conciencia precaria y frágil. La visión progresista que tenía en el siglo pasado, de que el desarrollo humano avanzado es algo ya asegurado que legamos a las nuevas generaciones y que estas alcanzan ya automáticamente, es muy ingenua. El desarrollo de las funciones superiores es genético y hay que producirlo cada vez. La filogenésis humana ha de alcanzarla uno a uno y en cada nueva cultura, se trata de una filogenésis personalizada, socializada. El ser humano ha desarrollado psicotécnicas y recursos de conciencia para percibir la historia, pero el control que es capaz de realizar sobre su propio proceso de desarrollo y sobre los efectos de su actuación en el medio es limitado. De modo que afrontamos hoy un doble déficit: el de la insuficiente conciencia, control de los efectos de nuestra actuación sobre el medio, y el de la insuficiente conciencia y control de los efectos de nuestra actuación sobre nosotros mismos y sobre el medio. La construcción de las funciones superiores en las siguientes generaciones. La genética cultural ha puesto sobre el mundo una ley muy seria: nosotros actuamos sobre nuestro medio cultural y este actúa sobre el desarrollo de nuestras funciones superiores. De alguna manera afrontamos el problema que resulta de un creciente poder de actuación tanto material como psíquica -tanto sobre el medio como sobre nos

mismos- al tiempo que la capacidad de coordinación social y de conocimiento de nosotros mismos es aún precaria. Tenemos como especie más poder que sabiduría para usarlo. Nos enfrentamos a actuar directamente sobre nuestras funciones naturales –imprevisible y difusamente, por ahora- vía ingeniería genética al tiempo que ya –toda la historia lo hemos hecho- podemos hacerlo por la vía de la ingeniería cultural que conceptualizó la perspectiva de Vygotski. La sociedad política y la industria, más interesadas en la primera vía, no perciben los déficits y excesos masivos en la segunda.

Afrontamos así, la aceptemos o no, una crisis forzada por la intensificación, globalización y aceleración de los cambios. En la ecología física - en el ámbito ambiental y económico - se ha producido un salto de escala. La especie humana ya no ocupa grandes zonas del planeta, sino que ocupa todo el planeta; su incidencia sobre el medio es muy grande, tan grande su demografía desairada e hiperconsumidora puede destruirlo. El crecimiento se ha acelerado de tal manera que sus tanteos y errores ya no son digeribles por los procesos de compensación de la historia – como los relevos generacionales; no podemos pensar que los errores que cometamos hoy dentro de tres siglos se habrán corregido o sus efectos se habrán sanado o diluido. El ritmo de impacto económico y material es muy rápido y no deja ya márgenes para la equivocación, los efectos de las actuaciones se acumulan y encabalgan y se multiplican en lugar de compensarse. Es, como dice Al Gore⁷ al reflexionar sobre el calentamiento global, una “época de consecuencias”, hemos llegado a una escala de impacto material que es crítica. Y esto ocurre cuando padecemos un déficit de organización global de las instituciones humanas: no existe un poder en el planeta, existen muchos poderes en concurrencia; no existe por tanto la esperanza de que haya una coordinación general para afrontar este problema material. Las Naciones Unidas se han debilitado y no son efectivas; el aliento que las creó después de la Segunda Guerra Mundial para ir hacia un gobierno planetario se consumió en la etología de los intereses privados y de los conflictos sociales colectivos.

Pero el problema se agrava porque los cambios también se han intensificado y generalizado en la segunda dimensión que hemos comentado: la del impacto sobre nosotros mismos. También en la genética cultural, en la evolución histórica del hecho humano, afrontamos una era de consecuencias.

Y la perspectiva histórico-cultural se presenta como un modelo que puede ayudarnos a enfrentar esta situación o, al menos, a comprenderla. Aunque ya no debemos emplearla sólo para mirar al pasado como se planteaba en sus inicios con el objetivo de desvelar las leyes de la formación de la mente humana; hoy la necesitamos para mirar al futuro, para comprender las posibilidades evolutivas y enfrentar mejor las alternativas. Es un modelo teórico para entender lo que está pasando. El modelo genético cultural de Vygotski nos proporcionó una explicación sobre la histórico-génesis psíquica del ser humano, sobre los procesos por los que se construye la

conciencia y sobre las mediaciones y psicotecnias que posibilitan. Las culturas producen las cajas de herramientas y los modelos de mente, producen los argumentos de la cultura porque ya los instintos materiales no operan o lo hacen de manera limitada; la especie ha construido dispositivos culturales como extensiones o alternativas a sus propios instintos y ha diseñado un modelo de vida, un *Bauplan*, que, con nuevas narrativas, alimentado con un imaginario; ha construido un nuevo plan de desarrollo para el cerebro y las neoformaciones corticales - que se alimenta de cultura.

La especie humana se presenta como generadora del más grande problema evolutivo que hoy tiene el planeta. Quizá también, debemos pensar, podría ser el recurso inmediato para su solución. Estamos en una época de decisiones y consecuencias, esta es nuestra posición también, es decir, lo mismo que Al Gore plantea que hay un punto crítico en el desarrollo del planeta, nosotros planteamos que hay un punto crítico en el desarrollo de la mente humana. Lo que tiene que generar la especie hoy, y pensamos que a ello debe ayuntarse la perspectiva histórico cultural, es un modelo para ir hacia el futuro de manera razonable. Somos ricos en información y conocimientos almacenados, pero somos muy pobres en directividad, y los sistemas directivos de las instituciones incluso los sistemas directivos individuales que podemos observar en las generaciones actuales y las futuras, muestran algunas patologías emergentes preocupantes. Siempre hemos habido patologías del sistema directivo, pero hoy son más preocupantes para la ciencia, porque afrontamos estas consecuencias”.

En este sentido el gran desafío vygotskiano quizás ha sido suficientemente leído. Decía Vygotski al final de su libro “crisis” que el hombre ha construido de manera inconsciente su cultura, ha construido fortuitamente, o exploratoriamente, mecanismos de mediaciones que le permiten controlar su entorno, su pasado, lo que no está aquí, pero eso se ha hecho de manera lenta y un poco azarosa. Lo que debemos aprender ahora como especie, una vez llegados inconscientemente a la conciencia, señala Vygotski, es a construir la conciencia conscientemente, a emplearla de manera sabia y responsable. Lo que equivale, a nuestro juicio, a hacer un diseño de la mano y ser capaz de ponerlo en práctica. Un diseño en cada persona, en cada cultura, en cada generación que afronta el futuro. Nosotros llamamos *Diseño Cultural* a ese mandato, pues la ley de plasticidad neurológica lo ha convertido en mandato: todos construimos nuestro cerebro y más vale tanto hacerlo con conciencia y determinación. Desde el Centro Tecnológico de Diseño Cultural creado en la Universidad de Salamanca en 1995 y ahora desde el Laboratorio de Investigación Cultural en la Universidad Carlos III, y siempre con la Fundación Infancia y Aprendizaje y su proyecto de *Futuro Humano*, trabajamos con esa orientación. La denominación de *Diseño Cultural* subraya la creencia de que lo más determinante del proyecto evolutivo humano es a la vez lo más complejo y no está escrito en los genes, no está escrito en ningún gen, sino que se está escribiendo. Y eso implica la responsabilidad de escribirlo conscientemente y de evitar que se escriba de manera ciega y desde intereses inconscientes.

7 Refere-se ao documentário “Uma verdade inconveniente”, filme de Albert Arnold “Al” Gore Jr., político norte-americano.

Esta idea de que la herencia del genoma y del culturoma humanos es una herencia flexible y abierta, de que no hay un “seguro genético”, plantea hoy una nueva “misión educativa” histórica al sistema escolar. Ya no se trata sólo de generalizar las psicotecnias históricas a toda la humanidad. Sino de que el sistema de psicotecnias mismo, para adecuarse el desafío ambiental y de la especie, debe focalizarse a un nuevo *Bauplan*, a un nuevo argumento vital de la especie humana como gestora de su propio futuro y del planeta. Nosotros creemos que para ambos futuros es preciso buscar una misma solución, y llamamos convergencia ecológica al hecho de que la construcción de la mente y la construcción del planeta tienden materialmente a fusionarse en la actuación sobre el mismo medio. Partiendo del modelo de cerebro externo⁸ planteo que si los mediadores son inicialmente conexiones extracorticales, tal como lo concebía Vygotski, son operadores de las funciones psicológicas que están fuera, tenemos por así decir parte de nuestro cortex fuera del organismo, distribuido en el medio.

Quiero decir que todo nuestro cerebro es material pero una parte, la más importante genéticamente, es material distribuido, está fuera, en el ecosistema material. ¿Qué significa esto? Las actuaciones destructivas sobre el medio del planeta lo son también del medio en que yo y tú, y todos, tenemos situadas neuronas extracorticales. La perspectiva ecológica no sólo se justifica por su mensaje de preservación del planeta y de las otras especies vivas, sino también por su relevancia para salvar nuestro propio tejido psíquico. Cuando nuevos modelos macrourbanos destruyen mi poblado, mi pueblito, mi cocina, mi plaza, está destruyendo mi cerebro; quizás están construyendo nuevas conexiones corticales, pero es preciso saber antes si van a ser mejores. Lo que estoy tratando de decir con esto es que la economía actúa sobre el cerebro de la misma manera que actúa la educación y que, por tanto, la separación entre el mundo material y el mundo psíquico, el mundo de los educadores y los humanistas y profesionales del pensamiento y de la cultura por un lado y el

⁸ Del Río, P. (2002). The External Brain: Eco-Cultural Roots of Distancing and Mediation. *Culture & Psychology* 8(2), 233-265.

Pablo del Rio Pereda (prio@hum.uc3m.es)

Docente da Universidade Carlos III de Madrid, Madrid – Espanha.

Maria Isabel Batista Serrão (belserao@yahoo.com.br)

Docente da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC.

Flávia da Silva Ferreira Asbahr (flaviasfa@yahoo.com.br)

Doutoranda do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - Bolsista FAPESP, São Paulo - SP.

Correspondência

Pablo del Rio Pereda

Laboratorio de Investigación Cultural - Universidad Carlos III de Madrid

Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación, Laboratorio 17.1.08

C/ Madrid 133

28903 Getafe (Madrid, España).

de los economistas, empresas, ejércitos y obras públicas entre otro, es una separación artificial. Y evolutivamente peligrosa. Ese doble impacto no se percibía en la época de Vygotski. Los principios de la nueva teoría histórico-cultural no se aplican al análisis del impacto humano sobre lo humano.

Por eso los investigadores histórico-culturales a veces no podemos limitarnos a divulgar las ideas generales, tenemos en un momento muy crítico. Yo creo que los educadores se han encerrado en una campana de cristal (la escuela), los psicólogos nos hemos encerrado en otra (la productividad de la ciencia), a los niños los hemos encerrado en otra (escuela, medios de comunicación, entornos macrourbanos despojados de actividad productiva). En este momento enfrentamos a un momento muy complejo de la evolución humana y todos estamos muy ocupados con asuntos parciales y urgentes, pero triviales respecto de los grandes problemas. Las ciencias se han repartido en especializaciones y aparte, podemos hablar del futuro, todos estamos produciendo en el aquí y ahora, usamos nuestras funciones superiores en servicio de una directividad no superior, muy inmediata. Pero se nos está escapando el gran proceso de la evolución del planeta y de la evolución de la especie. Bueno éste viene a ser el mensaje: preocuparnos más de a dónde va la especie humana. Claro que me preocupa que si no conseguimos conectar, como buscaba Vygotski, la psicología concreta con la ciencia, fallaremos en el fondo a ambas. Y hay que recuperar la perspectiva histórica y darle la vuelta, ponerla en vista al frente, mirando al futuro.

Entrevistadoras: Sí, claro. Muchas gracias por tu atención, colaboración y solidaridad.

Referências

- Del Río, P. (2002). The External Brain: Eco-Cultural Roots of Distancing and Mediation. *Culture & Psychology* 8(2), 233-265.
- Del Río, P., & Álvarez, A. (2009). El déficit de actividad y el problema de desarrollo. Algunos potenciales educativos del eco-funcionalismo y la psicología histórico-cultural. *Cultura y Educación*.