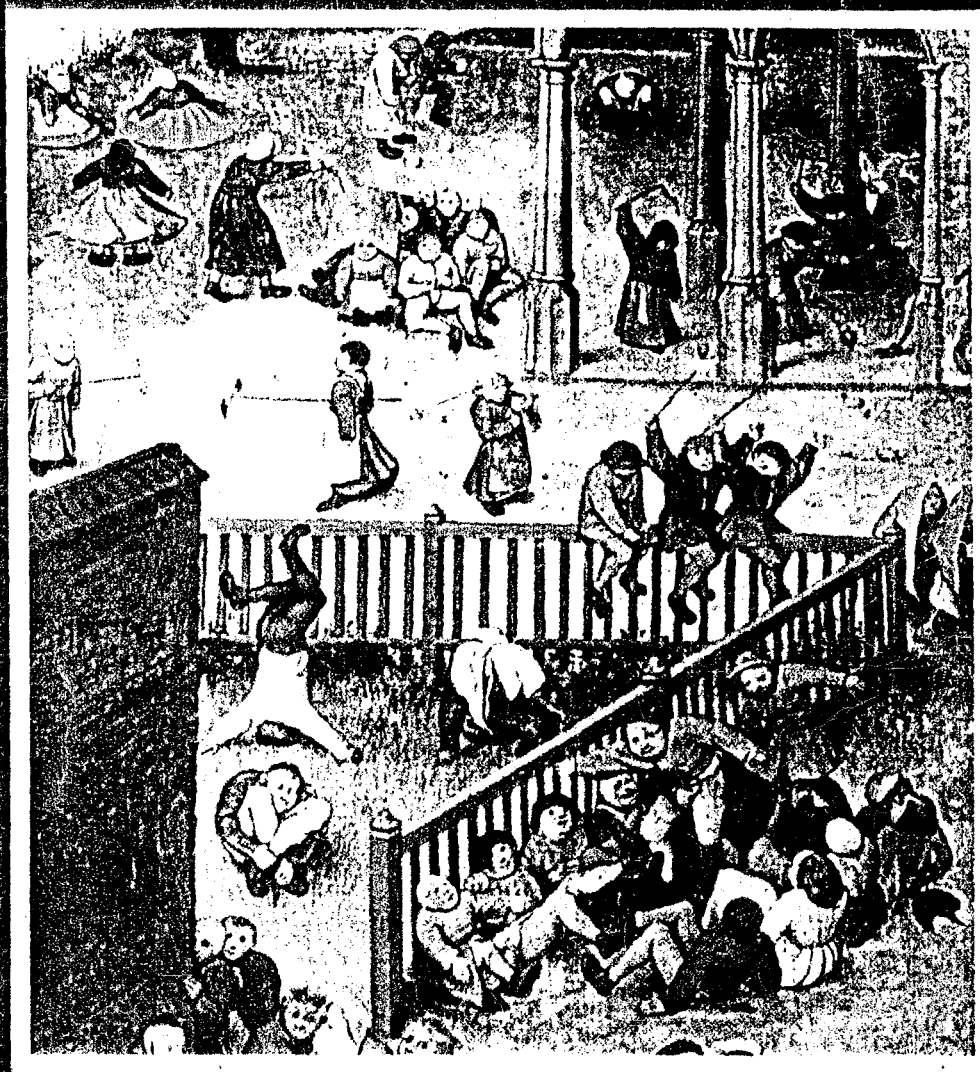


A. I. Pérez Gómez

Pérez Gómez, Angel (1998). "Cultura experiencial: desarrollo psíquico, cultura y construcción de significados. Posiciones innatistas, mecanicistas e interaccionistas". En: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, Cap.IV; pp.200-214



Morata

que nos pueden ofrecer los recursos conceptuales para entender tales procesos estrechamente ligados a la interacción de cada individuo con las peculiaridades de su escenario vital. Como veremos a continuación, algunas elaboraciones teóricas sobre el desarrollo psicológico de los individuos me parecen mucho más adecuadas para entender la singularidad de la cultura experiencial de los individuos y son precisamente aquellas que en sus esquemas de interpretación establecen la interacción entre la cultura social y la incipiente cultura individual como elemento indispensable de entendimiento del complejo e incierto proceso de construcción individual de significados. Será, pues, precisamente en el complejo e incierto territorio de la interacción biográfica de cada sujeto con su escenario vital donde situemos nuestro observatorio de análisis para intentar comprender los procesos de formación de la cultura experiencial de cada individuo. Inevitablemente por razones metodológicas me veo obligado a distinguir dos polos, el subjetivo y el social, que se encuentran, como veremos, íntimamente relacionados formando una unidad en la construcción de los significados individuales, grupales y colectivos.

1. Desarrollo psíquico, cultura y construcción de significados

Para el propósito del presente discurso: entender las características y procesos de formación de la cultura experiencial de los individuos, no es necesario un recorrido exhaustivo por las principales corrientes teóricas que explican de forma diferente la ontogénesis de los individuos humanos. Nos detendremos, por el contrario, en el análisis crítico de las posiciones constructivistas, con la diversidad de sus matices y sólo haremos referencia a las posiciones innatistas y conductistas para entender los términos del debate y la naturaleza compleja de los fenómenos que abordamos. (Para un análisis más detallado de estas posiciones puede consultarse: PÉREZ y ALMARAZ 1988.)

Desde la presentación por Descartes del dualismo como cuerpo explicativo de la realidad humana con sus dos "sustancias" constituyentes: *res cogitans* y *res extensa*, tanto en filosofía como en epistemología y especialmente en psicología se plantea con toda crudeza el problema de la relación entre ambas. El idealismo innatista y el materialismo mecanicista representan las dos respuestas extremas, insuficientes a todas luces pues desvirtúan la realidad al reducir a uno de los elementos la complejidad de los fenómenos y experiencias humanas.

1.1. Las posiciones innatistas e idealistas

Representan tanto posiciones epistemológicas como psicológicas que niegan el valor de la experiencia en la formación del conocimiento y de los hábitos de los individuos. Desde la filosofía platónica a la psicología gestalista ha proliferado un abundante volumen de corrientes idealistas más o menos radicales que afirman la preexistencia virtual de las ideas, categorías, actitudes y senti-

mientos que se desplegarán en el desarrollo concreto de cada individuo. Bajo la denominación de facultades, aptitudes, capacidades, talentos, límites o predisposiciones, las teorías idealistas afirman la predeterminación hereditaria del desarrollo psicológico de los individuos o de las razas humanas. La experiencia, la interacción social y los influjos del contexto cultural no son sino la ocasión para que las posibilidades preexistentes se manifiesten y desplieguen.

Las posiciones actuales respecto al condicionamiento biológico del desarrollo intelectual y su expresión en el CI (JENSEN y EYSENCK en la década de los setenta y MURRAY y HERSNSTEIN en los noventa) no son sino las versiones más elaboradas y sutiles del mismo reduccionismo. Dentro de estas posiciones se sigue defendiendo que tanto el grado de capacidad intelectual como sus desarrollos concretos e incluso sus componentes sustantivos como las nociones o categorías básicas de tiempo, espacio, objeto, número o causalidad son contenidos a priori de nuestra mente que, al ser necesarios para la organización de la experiencia humana, son innatos, no sólo como predisposiciones genéricas iguales para todos los humanos sino como componentes diferenciales en virtud de las diferencias genéticas individuales o raciales. La utilización política de estas posiciones innatistas y preformistas (PÉREZ GÓMEZ, 1977; DE LA DEHESA, 1997) ha justificado y sigue justificando los planteamientos más conservadores al legitimar las diferencias sociales, económicas y culturales como el reflejo natural de las inevitables diferencias genéticas entre los individuos y los grupos humanos. La desigualdad natural de los individuos y grupos humanos produce inexorablemente las desigualdades sociales, económicas y culturales. El esfuerzo educativo es encomiable pero estéril para compensar las diferencias naturales, genéticas, y en el mejor de los casos sólo sirve para amortiguar sus efectos. Parece evidente, que la simplicidad, el reduccionismo y la pobreza de elaboraciones y matices en los planteamientos innatistas nos ayudan poco a comprender la complejidad, la diversidad y la riqueza de las manifestaciones de la cultura experiencial de los individuos y menos aún a entender los procesos y factores que intervienen en su formación.

1.2. La interpretación mecanicista

En el polo opuesto pero participando del mismo vicio reduccionista, se sitúan las posiciones *empiristas* y *mecanicistas* que explican el desarrollo humano como el resultado de contingencias externas de reforzamiento. Desde el empirismo de Locke, Berkeley y Hume al conductismo de Watson y Skinner estas posiciones no sólo rechazan la existencia de categorías mentales innatas y a priori, sino la misma posibilidad de su existencia autónoma y subjetiva aunque sea a posteriori, como elementos determinantes del aprendizaje y de la conducta. Para el empirismo mecanicista, la mente es una página en blanco, una tabla rasa, que las contingencias del contexto concreto donde se desarrolla la vida del individuo se encarga de rellenar, modelar y configurar. El desarrollo no admite la explicación por intervención de causas internas ni factores o estructuras subjetivas que manifiesten relativa autonomía, debe entenderse como el reflejo estructurado de las experiencias que cada individuo vive en el

medio organizado de su contexto vital. El conocimiento se concibe como una mera copia de la realidad que será tanto más válido cuanto más fiel y rigurosa sea la copia de la realidad pretendida.

En los planteamientos extremos de Skinner, el individuo humano no es más que el producto de las contingencias reforzantes del medio. Todo en la vida, objetos, situaciones, acontecimientos, personas, instituciones, tiene un valor reforzante, refuerza una u otra conducta. El comportamiento humano está determinado por contingencias naturales o sociales que rodean, orientan y especifican las influencias de los reforzadores. La lucha por la libertad y dignidad debe ser formulada más como revisión de las contingencias de refuerzo en las cuales la persona vive que como defensa de un supuesto e inexistente individuo autónomo.

Las aportaciones de las diferentes teorías del condicionamiento temprano al conocimiento del aprendizaje son de extraordinaria importancia siempre que permanezcan en los límites de su descubrimiento. Las teorías del condicionamiento, desde el troquelado hasta el operante, han contribuido poderosamente a la comprensión de los fenómenos de adquisición, retención, extinción y transferencia de *determinados tipos de aprendizaje* o de *componentes importantes de muchos procesos de aprendizaje*. No obstante, la extrapolación inadecuada de sus hallazgos, y la interpretación absoluta del aprendizaje desde su óptica concreta han producido derivaciones verdaderamente aberrantes y cegadoras de toda investigación fecunda.

La crítica más rigurosa se alza contra las posiciones epistemológicas que sustentan estas teorías y contra sus aplicaciones prácticas en el campo de la enseñanza y de la modificación de conducta. Es en estos aspectos, al pretender presentarse el condicionamiento como teoría explicativa y normativa, cuando manifiesta toda su radical debilidad. Sus posiciones teóricas carecen de consistencia epistemológica. Sus planteamientos de *caja negra* limitan el análisis de la relación observable entre entradas –estímulos– y salidas –respuestas–. Por lo tanto, sus conclusiones sólo serán válidas para aquellos períodos del aprendizaje y para aquellos aspectos de los procesos en que la relación *input-output* sea el todo de la conducta. Es decir, cuando la dinámica interna del organismo sea tan simple y lineal que pueda ser explicada como simple vía de transición. En el momento que la estructura interna se complejiza y organiza como efecto de los aprendizajes sucesivos, la relación estímulo-respuesta se diversifica al estar mediada por variables internas que el organismo ha ido constituyendo y continúa modificando.

Sólo, pues, las conductas animales y las primeras formas de reacción del niño, así como algunos aspectos de las conductas adultas pueden recibir una explicación satisfactoria en las teorías del condicionamiento. Cuando el desarrollo complica y organiza el psiquismo infantil, el aprendizaje ya no puede entenderse como una simple relación de entradas y salidas. Las salidas son más el producto de la estructura interna de cada individuo que del carácter de la estimulación exterior. Hay una mediación que transforma, y no puede comprenderse la conducta sin explicar esa transformación. Puede afirmarse que el condicionamiento ha simplificado el problema real de la conducta humana, y no podría ser de otra forma. El reduccionismo mecanicista que se comete al adoptar una perspectiva biologicista desemboca necesariamente en la reducción y simplifi-

cación del objeto de estudio, en la eliminación de la subjetividad y de su complejidad.

La cultura experiencial de los alumnos y alumnas, según las posiciones conductistas sería el reflejo mecánico de las contingencias externas que durante la biografía de cada individuo han actuado como condicionantes o reforzadores de sus conductas de supervivencia. No puede proponerse la cultura experiencial así concebida, como un importante principio activo de los proyectos educativos en el aula, sino como un mero territorio pasivo de posibilidades o restricciones al futuro condicionamiento. La iniciativa individual o grupal, la singularidad y la capacidad creadora permanecen al margen de esta explicación mecanicista. Parece interesante la propuesta de considerar más detenidamente el conjunto complejo de características del entorno natural, social y cultural que actúan como contingencias de condicionamiento y reforzamiento en la biografía de cada sujeto, pero es ridículo pensar que tales contingencias modelan automáticamente la conducta clónica de individuos pasivos.

1.3. Las posiciones constructivistas

Pocos dudan en la actualidad sobre la necesidad de adoptar posiciones constructivistas para entender la complejidad y riqueza del pensamiento y la conducta humana, pero los matices que configuran las diferentes teorías constructivistas son lo suficientemente importantes como para que nos detengamos en su discusión. La cultura experiencial de cada individuo, es decir, sus significados, sentimientos y comportamientos prioritarios se construyen en la historia peculiar de cada sujeto, pero ¿cómo? ¿Qué papel juegan, y con qué importancia e intensidad, las presiones naturales o sociales del medio exterior o las tendencias y esquemas heredados? ¿La construcción de significados es el resultado de la experiencia individual en un contexto concreto o es el producto de la interacción de construcciones simbólicas ajenas?

Piaget y el desarrollo formal de la mente

Puede afirmarse sin demasiado riesgo que es Piaget el primer constructivista que ofrece una teoría compleja y rigurosa para explicar el desarrollo del psiquismo como resultado de la interacción entre las disposiciones internas y las peculiaridades del contexto. En su amplia, intensa y sugerente obra ofrece una explicación peculiar de tal interacción donde, aun considerando claramente la importancia dialéctica de la relación entre ambos componentes, tal vez conceda mayor relevancia a la participación de las condiciones internas, a las estructuras cognitivas que se construyen progresivamente y que actúan como mediadoras y reguladoras de los influjos y presiones del medio natural y social exterior. Por ello, a mi entender, puede considerarse un constructivista más cercano a las posiciones innatistas.

En la teoría constructivista piagetiana, el sujeto hereda unas formas de funcionamiento y unos conocimientos instintivos –adaptaciones cognitivas heredi-

tarias—, ciertamente exigüos, que le sirven para organizar sus primeras conductas en orden a satisfacer sus necesidades en un contexto concreto. Al aplicar tales conocimientos innatos o reflejos a los objetos y situaciones que encuentra en la realidad, aprende las posibilidades y resistencias que éstos ofrecen. Aprende las cualidades o propiedades de los componentes concretos del escenario vital en el que se desenvuelve, y elabora los primeros esquemas o teorías sobre la realidad y sobre sus estrategias más adecuadas de intervención. Los conocimientos no están pues en la realidad exterior, son contruidos o bien por la especie (conocimientos innatos), o bien por el individuo, (conocimientos adquiridos individualmente). Cada sujeto, al actuar sobre la realidad, incorpora, asimila y modifica, las peculiaridades y propiedades de dicha realidad dentro de un esquema de interpretación peculiar que construye como resultado del sentido de su experiencia. Son estos esquemas internos de interpretación los responsables de las siguientes búsquedas, percepciones o explicaciones de los próximos encuentros con el contexto exterior. En este proceso dialéctico de interacción, Piaget considera que el primer movimiento del sujeto es su tendencia a asimilar, deformar si es preciso y forzar la estructura y el funcionamiento de la realidad exterior para que encaje en sus propios esquemas de interpretación anteriormente contruidos. El conocimiento del sujeto no sólo no es una simple copia de la realidad, sino que en principio parece una imposición terca y tenaz de los esquemas internos previamente contruidos y que han funcionado con éxito en la actividad adaptativa del individuo. El segundo movimiento, y aquí Piaget se distancia de las posiciones idealistas o innatistas, es la tendencia a la acomodación, la necesidad de modificar los propios esquemas de interpretación cuando la realidad, de forma insistente, rechaza la bondad o utilidad de tal conocimiento. La integración de ambos movimientos en un mismo proceso dialéctico constituye el carácter constructivo de los modos de pensar, sentir y actuar de los sujetos humanos. Los individuos contruyen tanto sus conocimientos e ideas sobre el mundo natural o social como sus propios instrumentos y recursos de conocimiento.

No es ni ingenuo ni indiferente este desplazamiento del constructivismo piagetiano hacia el polo interno en la explicación del desarrollo. En primer lugar, es esta insistencia en la importancia de la génesis de las estructuras o esquemas de conocimiento lo que nos permite entender mejor las peculiaridades del desarrollo de cada individuo. Es cierto que cada sujeto construye su cultura experiencial, sus esquemas de pensamiento, sentimientos y conductas con los materiales que el medio ofrece a sus actividades y experiencias, pero no es menos cierto que cada uno los modula de manera singular y en cierto modo irreplicable por las peculiaridades de su propio proceso biográfico de encuentros, imaginaciones, fantasías, equilibrios, satisfacciones y frustraciones. Conocer cómo cada individuo modula de manera singular la construcción de sus representaciones y de sus capacidades para operar sobre la realidad es clave para entender su desarrollo psicológico.

En segundo lugar, la relativa primacía funcional de las estructuras internas, auténticas responsables de los efectos que la realidad tienen sobre cada sujeto, permite a Piaget identificar las condiciones de lo que puede entenderse como desarrollo relativamente autónomo del conocimiento (aquel que se genera por la actividad experiencial y discursiva del sujeto) y distinguirlo con claridad del

conocimiento prestado e incorporado por adoctrinamiento o por adhesión irreflexiva a la autoridad de los adultos o a la omnipresencia de los medios, de frágil consistencia y de vida efímera. Para los piagetianos convencidos, esta peculiaridad de su teoría permite hablar de auténtico constructivismo en la elaboración del conocimiento. El conocimiento válido es aquel que cada individuo construye en el proceso dialéctico de asimilación y acomodación, no el que incorpora por mera imitación o asunción irreflexiva. Es lógico, por tanto, que en la explicación piagetiana del desarrollo del conocimiento un elemento decisivo lo constituya el *conflicto cognitivo* como espacio vital privilegiado de enfrentamiento epistémico entre los esquemas de interpretación ya consolidados que se niegan a modificarse o a disolverse ante los primeros contraejemplos o resistencias que aparecen en la realidad y la contumaz presencia de las estructuras y formas de funcionamiento de la realidad que no caben en los esquemas locales, provisionales, parciales e insuficientes que cada individuo ha construido en las experiencias anteriores.

Al abrigo de este irreductible constructivismo piagetiano, el desarrollo de las estructuras mentales aparece como un proceso continuo de diferenciación, descentración y complejización en el que el individuo se va liberando progresivamente de los límites que establecía su fusión indiferenciada con el mundo en las etapas más instintivas y reflejas, caminando hacia la manipulación y elaboración de representaciones simbólicas y escenarios posibles e ideales, más allá de la configuración presente de la realidad. Así, las estructuras mentales inician su génesis relativa en esquemas sensomotores de naturaleza instintiva e innata, pero su desarrollo evolutivo, merced a la experiencia de múltiples interacciones dialécticas, con su juego de perturbaciones y compensaciones, desborda gradualmente la rigidez de sus esquemas instintivos o reflejos hacia formas móviles, flexibles y reversibles de análisis, retroacción, anticipación, clasificación y combinación simbólica¹.

Esta insistencia en la relevancia del polo interno, no desemboca en Piaget en la aceptación del innatismo de los contenidos del conocimiento. Para evitar ese desplazamiento irreversible hacia el idealismo, Piaget establece claramente la distinción entre contenidos y formas y se concentra en la clarificación del desarrollo de las formas que van adoptando las estructuras mentales para hacer frente a la complejidad de los contenidos, descuidando en cierta medida el análisis de las peculiaridades que el propio contenido de los escenarios naturales y especialmente de los sociales impone al propio proceso mental, a los pensamientos, a los sentimientos y a las conductas. Este descuido, intencionado o no, ha constituido el eje de las críticas de las posiciones culturalistas del constructivismo y también el elemento de familiaridad con las posiciones cognitivas posteriormente desarrolladas bajo la corriente del procesamiento de informa-

¹ Es sorprendente y a la vez gratificante el enorme paralelismo entre la teoría constructivista piagetiana en la explicación del desarrollo de la mente individual y la teoría epistemológica de Khun al explicar el desarrollo del conocimiento científico con sus fases constitutivas de ciencia normal y períodos revolucionarios. El contraste complementario entre asimilación y acomodación, el juego de perturbaciones y acomodaciones, la relación entre génesis y estructura, la resistencia tenaz de las teorías, las soluciones *ad hoc*, el cambio de paradigma... son conceptos claramente intercambiables en la explicación del desarrollo del conocimiento en la historia del individuo o en la historia de la ciencia.

ción o teorías computacionales de la mente. Parece evidente que a Piaget le interesa más dilucidar los procesos de construcción de las estructuras y capacidades formales de la mente que permiten al individuo una adaptación más activa, flexible, útil e incluso anticipadora y creadora que la identificación de los contenidos, ideas, valores y actitudes que acompañan y orientan todo el proceso de formación de las estructuras mentales con las que cada individuo interpreta y actúa. Conocer el esqueleto lógico de nuestras capacidades intelectuales y sus procesos de formación es un componente imprescindible pero insuficiente para entender las peculiaridades de la cultura experiencial de los sujetos humanos. Se hace ineludible afrontar el problema de la construcción de los significados como componentes ideológicos del pensamiento y la afectividad.

La comprensible obsesión piagetiana por demostrar la continuidad dialéctica del psiquismo respecto al desarrollo biológico, para superar las divisiones dualistas de su tiempo, tal vez explique su orientación prioritaria a la comprensión del desarrollo de las capacidades formales de la mente humana para lograr la flexibilidad y reversibilidad de la lógica formal. Demostrar la discontinuidad dialéctica respecto al mundo animal debe llevarnos también al análisis prioritario de la formación del territorio de los símbolos y representaciones, donde el intercambio y contraste de significados, ideas, valores y actitudes ocupan el lugar privilegiado. El mismo Piaget y en particular sus destacados seguidores han emprendido esta tarea (Delval, Carretero, Flavell, Inhelder)

La ciencia cognitiva y la metáfora del ordenador

Un ejemplo más claro de esta disociación entre formas y contenidos en la comprensión de la mente humana lo constituyen las teorías de la *mente computacional* o de *procesamiento de la información* (NEWELL y SIMONS, 1982; RUMELHART y MCCLELLAND, 1986; JOHNSON-LAIRD, 1988). Bajo el nombre de ciencia cognitiva se ha desarrollado una tendencia teórica en la psicología a presentar la mente como una máquina de computación dedicada fundamentalmente al procesamiento de la información. El problema básico es entender cómo las computadoras registran, clasifican, almacenan, recuperan y manipulan la información de la manera más rigurosa y eficaz para trasladar dicho conocimiento a la comprensión y educación de la mente humana. La pretensión de estos planteamientos de inteligencia artificial o computacional es llegar a entender y prescribir las reglas definidas e inequívocas que gobiernan el procesamiento y manipulación de la información de este sistema concreto que es la mente humana. Esta pretensión requiere la separación nítida de las formas y procedimientos de los contenidos, así como de los tipos de contenidos, pues no todos pueden cumplir el requisito de neutralidad, rigor y claridad requerido por el procesamiento de información computacional. Cuando la información a procesar se refiere precisamente a contenidos indeterminados e indefinidos, contaminados por valores, opciones y actitudes, la ambigüedad e incertidumbre de las unidades de información quiebran la lógica del procesamiento computacional. Como afirma COLE (1997, pág. 99) la ciencia cognitiva ha de asumir sus limitaciones y aun así "su propia metodología dominante permanece perfectamente den-

tro del marco de la metodología conductista y mecanicista. Lo que ha cambiado es la complejidad de las transformaciones atribuidas a las estructuras que median el intervalo entre los *inputs* y los *outputs*"

En sentido parecido se pronuncia BRUNER cuando abiertamente plantea que (1996, pág. 8): "las reglas comunes a todos los sistemas de información no cubren los ambiguos, confusos y contextuales procesos de elaboración de significados, una forma de actividad en la cual la construcción de sistemas de categorías metafóricas es tan importante como el uso de categorías específicas". Por ello, los importantes avances en el conocimiento de las estrategias y procedimientos de procesamiento de información computacional han de relativizarse siempre cuando nos ocupamos de la información humana y de los procesos de construcción de significados o toma de decisiones, pues son claramente insuficientes para entender la ambigüedad, la afectación emocional, el conflicto de valores, la dependencia contextual, y el carácter emergente y creativo de la compleja cultura experiencial de los individuos. Difícilmente podemos encontrar contenidos de información realmente relevantes en la cultura experiencial de cada sujeto, aquellos que le impulsan a interpretar e intervenir en una determinada orientación y que no se encuentren cargados de afectividad, intereses y opciones de valor, características todas ellas que confunden y contaminan los procesos lógicos de las reglas computacionales.

Constructivismo sociocultural

El constructivismo cultural (Vigostky, Wertsch, Bruner, Rogoff, Cole) comparte la premisa básica de la interacción activa entre la realidad y el sujeto en la construcción de los conocimientos, sentimientos y conductas, pero prioriza, al contrario que Piaget y la ciencia cognitiva, la importancia del polo social y cultural en el desarrollo del psiquismo². La mente humana se constituye y se realiza al utilizar la cultura humana. La importancia del desarrollo de las capacidades formales se encuentra siempre mediatizada por la orientación, de los contenidos, intereses y actitudes del conocimiento. No existen, para el individuo, formas independientes de los contenidos, ni contenidos independientes del contexto cultural. La especie humana se constituye como instancia cultural, y los

² COLE (1997) propone las siguientes características comunes de la corriente culturalista:

- Enfatiza el carácter mediado de toda acción en su contexto.
- Insiste en la importancia del método genético que incluye los niveles de análisis histórico, ontogenético y microgenético.
- Busca fundamentar sus análisis en los sucesos de la vida cotidiana.
- Asume que la mente emerge en la actividad conjuntamente mediada de la gente. La mente es, en una importante medida, co-construida y distribuida.
- Asume que los individuos son agentes activos en su propio desarrollo aunque no actúan enteramente en un medio de su elección.
- Rechaza la ciencia explicativa causa-efecto, estímulo-respuesta, en favor de una ciencia que enfatiza la naturaleza emergente de la mente en la actividad y que reconoce el papel central de la interpretación en su marco explicativo.
- Se apoya en metodologías propias de las humanidades tanto como en aquellas propias de las ciencias sociales y biológicas" (pág.104).

tarias-, ciertamente exigüos, que le sirven para organizar sus primeras conductas en orden a satisfacer sus necesidades en un contexto concreto. Al aplicar tales conocimientos innatos o reflejos a los objetos y situaciones que encuentra en la realidad, aprende las posibilidades y resistencias que éstos ofrecen. Aprende las cualidades o propiedades de los componentes concretos del escenario vital en el que se desenvuelve, y elabora los primeros esquemas o teorías sobre la realidad y sobre sus estrategias más adecuadas de intervención. Los conocimientos no están pues en la realidad exterior, son contruidos o bien por la especie (conocimientos innatos), o bien por el individuo, (conocimientos adquiridos individualmente). Cada sujeto, al actuar sobre la realidad, incorpora, asimila y modifica, las peculiaridades y propiedades de dicha realidad dentro de un esquema de interpretación peculiar que construye como resultado del sentido de su experiencia. Son estos esquemas internos de interpretación los responsables de las siguientes búsquedas, percepciones o explicaciones de los próximos encuentros con el contexto exterior. En este proceso dialéctico de interacción, Piaget considera que el primer movimiento del sujeto es su tendencia a asimilar, deformar si es preciso y forzar la estructura y el funcionamiento de la realidad exterior para que encaje en sus propios esquemas de interpretación anteriormente contruidos. El conocimiento del sujeto no sólo no es una simple copia de la realidad, sino que en principio parece una imposición terca y tenaz de los esquemas internos previamente contruidos y que han funcionado con éxito en la actividad adaptativa del individuo. El segundo movimiento, y aquí Piaget se distancia de las posiciones idealistas o innatistas, es la tendencia a la acomodación, la necesidad de modificar los propios esquemas de interpretación cuando la realidad, de forma insistente, rechaza la bondad o utilidad de tal conocimiento. La integración de ambos movimientos en un mismo proceso dialéctico constituye el carácter constructivo de los modos de pensar, sentir y actuar de los sujetos humanos. Los individuos construyen tanto sus conocimientos e ideas sobre el mundo natural o social como sus propios instrumentos y recursos de conocimiento.

No es ni ingenuo ni indiferente este desplazamiento del constructivismo piagetiano hacia el polo interno en la explicación del desarrollo. En primer lugar, es esta insistencia en la importancia de la génesis de las estructuras o esquemas de conocimiento lo que nos permite entender mejor las peculiaridades del desarrollo de cada individuo. Es cierto que cada sujeto construye su cultura experiencial, sus esquemas de pensamiento, sentimientos y conductas con los materiales que el medio ofrece a sus actividades y experiencias, pero no es menos cierto que cada uno los modula de manera singular y en cierto modo irreplicable por las peculiaridades de su propio proceso biográfico de encuentros, imaginaciones, fantasías, equilibrios, satisfacciones y frustraciones. Conocer cómo cada individuo modula de manera singular la construcción de sus representaciones y de sus capacidades para operar sobre la realidad es clave para entender su desarrollo psicológico.

En segundo lugar, la relativa primacía funcional de las estructuras internas, auténticas responsables de los efectos que la realidad tienen sobre cada sujeto, permite a Piaget identificar las condiciones de lo que puede entenderse como desarrollo relativamente autónomo del conocimiento (aquel que se genera por la actividad experiencial y discursiva del sujeto) y distinguirlo con claridad del

conocimiento prestado e incorporado por adoctrinamiento o por adhesión irreflexiva a la autoridad de los adultos o a la omnipresencia de los medios, de frágil consistencia y de vida efímera. Para los piagetianos convencidos, esta peculiaridad de su teoría permite hablar de auténtico constructivismo en la elaboración del conocimiento. El conocimiento válido es aquel que cada individuo construye en el proceso dialéctico de asimilación y acomodación, no el que incorpora por mera imitación o asunción irreflexiva. Es lógico, por tanto, que en la explicación piagetiana del desarrollo del conocimiento un elemento decisivo lo constituya el *conflicto cognitivo* como espacio vital privilegiado de enfrentamiento epistémico entre los esquemas de interpretación ya consolidados que se niegan a modificarse o a disolverse ante los primeros contraejemplos o resistencias que aparecen en la realidad y la contumaz presencia de las estructuras y formas de funcionamiento de la realidad que no caben en los esquemas locales, provisionales, parciales e insuficientes que cada individuo ha construido en las experiencias anteriores.

Al abrigo de este irreductible constructivismo piagetiano, el desarrollo de las estructuras mentales aparece como un proceso continuo de diferenciación, descentración y complejización en el que el individuo se va liberando progresivamente de los límites que establecía su fusión indiferenciada con el mundo en las etapas más instintivas y reflejas, caminando hacia la manipulación y elaboración de representaciones simbólicas y escenarios posibles e ideales, más allá de la configuración presente de la realidad. Así, las estructuras mentales inician su génesis relativa en esquemas sensomotores de naturaleza instintiva e innata, pero su desarrollo evolutivo, merced a la experiencia de múltiples interacciones dialécticas, con su juego de perturbaciones y compensaciones, desborda gradualmente la rigidez de sus esquemas instintivos o reflejos hacia formas móviles, flexibles y reversibles de análisis, retroacción, anticipación, clasificación y combinación simbólica¹.

Esta insistencia en la relevancia del polo interno, no desemboca en Piaget en la aceptación del innatismo de los contenidos del conocimiento. Para evitar ese desplazamiento irreversible hacia el idealismo, Piaget establece claramente la distinción entre contenidos y formas y se concentra en la clarificación del desarrollo de las formas que van adoptando las estructuras mentales para hacer frente a la complejidad de los contenidos, descuidando en cierta medida el análisis de las peculiaridades que el propio contenido de los escenarios naturales y especialmente de los sociales impone al propio proceso mental, a los pensamientos, a los sentimientos y a las conductas. Este descuido, intencionado o no, ha constituido el eje de las críticas de las posiciones culturalistas del constructivismo y también el elemento de familiaridad con las posiciones cognitivas posteriormente desarrolladas bajo la corriente del procesamiento de informa-

¹ Es sorprendente y a la vez gratificante el enorme paralelismo entre la teoría constructivista piagetiana en la explicación del desarrollo de la mente individual y la teoría epistemológica de Khun al explicar el desarrollo del conocimiento científico con sus fases constitutivas de ciencia normal y periodos revolucionarios. El contraste complementario entre asimilación y acomodación, el juego de perturbaciones y acomodaciones, la relación entre génesis y estructura, la resistencia tenaz de las teorías, las soluciones *ad hoc*, el cambio de paradigma... son conceptos claramente intercambiables en la explicación del desarrollo del conocimiento en la historia del individuo o en la historia de la ciencia.

individuos adquieren la dimensión humana cuando asimilan los rudimentos básicos de dicha cultura. Hasta tal punto están convencidos de esta dimensión cultural, constitutiva del desarrollo individual que, como afirman WHITE y SIEGEL (1984, en ROGOFF, 1993), se concibe el desarrollo cognitivo como la ampliación progresiva de los contextos culturales y simbólicos en los que el individuo se desenvuelve. El desarrollo cognitivo y afectivo de cada individuo es inseparable de los procesos sociales que progresivamente interioriza. Del mismo modo, el aprendizaje es inseparable e incomprensible al margen del contexto sociocultural en el que participa el aprendiz, adquiriendo destrezas al tiempo que desarrolla actividades.

El aspecto más definitorio de la mente y de la cultura humanas es su carácter simbólico. La relación adaptativa o creadora de los individuos y grupos humanos con la realidad se establece a partir de la representación simbólica de dicha realidad, que los miembros de una comunidad han de compartir en sus elementos comunes como requisito de entendimiento y supervivencia. Por ello, el problema fundamental para explicar el psiquismo individual es comprender la naturaleza de los procesos simbólicos, los fenómenos de construcción de significados. Aunque deben entenderse como fenómenos en último término individuales, puesto que los significados operativos para cada individuo residen en su mente y cada uno construye su modo peculiar de representar la realidad y operar sobre ella, sus orígenes y sus consecuencias son claramente sociales.

Ya sea a través de la experiencia física ya sea a través de la comunicación intersubjetiva, los significados se construyen dentro de un contexto cultural que ofrece los recursos materiales y simbólicos, los instrumentos técnicos, las estrategias o destrezas y los valores o costumbres que singularizan y legitiman el valor de las interpretaciones y de las prácticas individuales. Cada individuo construye sus esquemas de representación y actuación a partir de los esquemas de interpretación y acción legitimados en su comunidad cultural. Cada uno de los individuos de la especie humana no inicia desde cero, desde la nada, la representación simbólica de la realidad sino desde la permanencia del acervo cultural que se acumula y enriquece con la actividad de cada nueva generación. Por tanto, las representaciones simbólicas individuales son en definitiva apropiaciones singulares del caudal de representación simbólica colectiva. Ahora bien, por ser apropiaciones singulares los psicólogos culturales hablan de construcción. No son imposiciones mecánicas como planteaban los conductistas, sino interiorizaciones peculiares de representaciones interindividuales en un marco cultural concreto. Las representaciones humanas son siempre polisémicas. La correspondencia entre los referentes reales y los significados subjetivos no es ni mecánica ni unívoca. Los significados que cada uno construye establecen una relación ambigua, polisémica, en definitiva subjetiva, con la realidad. Ambigua y polisémica, pero no arbitraria. En los significados subjetivos hay elementos comunes y compartidos con el resto de los individuos de la comunidad humana que permiten el entendimiento y la comunicación imprescindibles para la supervivencia individual, y elementos singulares, matices irrepetibles que connotan la experiencia, los sentimientos y las ideas de cada sujeto en virtud de su peculiar biografía.

La relación entre referentes y significados, al igual que entre significados y significantes requiere un equilibrio permanente entre continuidad y discontinui-

dad, connotación y denotación, aspectos comunes y matices singulares, reproducción y creatividad. Son los elementos indisolubles que constituyen la grandeza y la miseria de la especie humana. Los mecanismos biológico-genéticos de transmisión hereditaria de las conquistas adaptativas de las especies animales son mucho más seguros, fijos y mecánicos, pero más pobres y lentos que los mecanismos psicológicos y sociales (representación simbólica y transmisión educativa) que confieren a la especie humana su versatilidad y flexibilidad creadora para adaptarse al medio e incluso modificar el contexto y el propio sujeto humano (DOBZHANSKY, 1969; WADDINGTON, 1971). En esta discontinuidad relativa entre los referentes y los significados o entre éstos y los significantes se encuentra la riqueza de los procesos humanos de construcción y comunicación de significados, así como las inevitables posibilidades de distorsión, incomprensión e incomunicación.

Pues bien, en este proceso de ineludible ambigüedad, los significados individuales se construyen en el marco de la red de significados sociales que una determinada comunidad considera válidos para entender y regular el intercambio con la naturaleza y entre las personas. Los individuos construyen sus representaciones mientras viven y satisfacen sus diferentes necesidades biológicas y psicológicas en un escenario social que establece no sólo los problemas que se consideran importantes así como los recursos y estrategias sociales e individuales que merecen la pena y los relatos que dan sentido a la vivencia comunitaria, sino también el lugar que cada individuo ocupa en dicho escenario y las actividades y roles que debe cumplir para actuar satisfactoriamente en el entramado concreto de la comunidad. Las instituciones y normas sociales, así como las técnicas e instrumentos tecnológicos que garantizan el engranaje del equilibrio social construido por la comunidad humana condicionan, de forma sustantiva, la orientación de los contenidos simbólicos que cada individuo interioriza de manera singular, connotativa, ambigua, así como incluso el nivel de desarrollo formal que debe alcanzar cada sujeto para desenvolverse con éxito en su contexto cultural. COLE (1985) llega a afirmar que en la zona de desarrollo próximo de cada sujeto la cultura y la cognición se crean mutuamente. Este será el espacio privilegiado de la experiencia educativa.

Esta primacía del contexto cultural, esta omnipresencia de las representaciones colectivas en la formación de los significados individuales ha acarreado sobre las corrientes culturalistas las críticas de empirismo (DELVAL 1996, 1997), puesto que en definitiva, los significados no se construyen sino que ya existen en la cultura de la comunidad y el individuo solamente los interioriza. En mi opinión es una crítica excesiva, pues desconsidera el carácter polisémico de todo proceso de interiorización o apropiación de significados externos. La ausencia de relaciones mecánicas, unívocas, entre referentes y significados o entre significados emitidos y significados recibidos en todo proceso de comunicación, implica ineludiblemente un proceso de construcción individual, de interpretación intrasferible y singular de las propias representaciones aún fuertemente condicionadas por los influjos del contexto. Otra cuestión bien diferente es la validez epistemológica de tales representaciones, la calidad de los argumentos y procesos de reflexión, comparación y contraste con la que cada individuo construye sus representaciones y elabora sus intervenciones. Por ello, a mi entender, las posiciones del constructivismo piagetiano y las propias de los culturalistas son evi-

dentemente distintas, pero en ningún caso incompatibles. Ambos conciben, a la postre, los procesos de construcción de significados como un diálogo: para Piaget un diálogo interno apoyado en las evidencias empíricas o en las informaciones recibidas; para los culturalistas un diálogo de interiorización constituido por los intercambios intersubjetivos en los que el individuo participa (COLE, 1997). Ahora bien, esta diferencia de énfasis en uno de ambos polos de la interacción lleva a sus seguidores a recorrer caminos bien diferentes.

La corriente culturalista, aun distanciándose del ambientalismo mecanicista, se desplaza paulatinamente del interés por estudiar la formación de las propiedades individuales, el desarrollo formal de las estructuras mentales, a la identificación de los microprocesos sociales, las actividades socioculturales en las que el individuo participa. En este sentido, Barbara ROGOFF (1990, pág. 38) llega incluso a afirmar que "desde la perspectiva sociohistórica, la perspectiva básica de análisis ya no es el individuo (sus propiedades), sino la actividad sociocultural (sus procesos), en cuanto que implican la participación activa de las personas en costumbres establecidas socialmente". Por ello, es fácil considerar que en el estudio de la interacción hemos llegado a un análisis suficientemente minucioso de los procesos mentales interiores, las estructuras y operaciones de la inteligencia, así como de sus fases evolutivas en detrimento, si cabe, de un análisis riguroso y detallado de los procesos y actividades sociales que configuran los escenarios en los que se produce la interacción y cuyos componentes simbólicos constituyen los elementos básicos del contenido de las representaciones mentales de cada individuo. Ya desde Vigotsky se empieza a conceder extrema importancia a la cadena de derivaciones que se establece desde el análisis social y cultural macro que realiza la sociología al análisis *microgenético* que ha de clarificar la naturaleza de las interacciones concretas donde la micropolítica de las relaciones, funciones, intereses y actividades determinan en gran medida los aprendizajes individuales.

El análisis microgenético que se propone clarificar las interacciones concretas e históricas, biográficas, entre la red de elementos materiales y simbólicos de la cultura que configura el escenario vital de cada individuo y sus procesos internos de interpretación, reacción e intervención ni puede restringirse al estudio del desarrollo de las capacidades formales de la mente individual ni puede conformarse con una descripción genérica y estructural o estática de los componentes del contexto social. Como repite reiteradamente BRUNER en su último trabajo (1996), tal vez sea imprescindible adoptar una perspectiva narrativa en la aproximación a este conocimiento microgenético, pues es la única con la flexibilidad, carácter holístico, tendencia evolutiva y cercanía vivencial suficiente como para integrar los imprescindibles conocimientos e informaciones procedentes de análisis más estáticos y parciales procedentes de cuerpos teóricos y estrategias metodológicas unidisciplinarios. La proliferación actual de trabajos biográficos, historias de vida, narraciones reflexivas..., son un buen ejemplo de la extensión imparable de esta nueva sensibilidad, y en todo caso suponen un camino alternativo, poco frecuentado en psicología y en educación, con evidentes posibilidades heurísticas y comunicativas.³

³ BRUNER (1996) llega a proponer a este respecto que las habilidades de construcción narrativa, así como la comprensión narrativa, son cruciales para construir nuestras vidas y para ubicarnos en el amplio territorio de mundos posibles. "Solamente en el modo narrativo puede cada individuo construir su propia identidad y encontrar un lugar en la propia cultura" (pág. 42).

Los planteamientos actuales de BRUNER (1988, 1992, 1996) representan un principio de convergencia crítica entre ambas posiciones. Los seguidores piagetianos se encuentran obligados a reconocer que los procesos de construcción de las capacidades mentales de cada individuo, aun suponiendo que se estimulen fundamentalmente como resultado de las experiencias libres y espontáneas del individuo con su medio físico o simbólico, no conducen de forma inexorable al desarrollo de la autonomía intelectual ni a la validez epistemológica de sus construcciones. Superado un cierto nivel inicial, la etapa sensomotriz, el conflicto cognitivo ni surge siempre de forma espontánea, ni produce necesariamente enriquecimiento e independencia intelectual. La interacción "espontánea" con un escenario organizado explícita o implícitamente para conservar una determinada forma de cultura y estructura social, que transmite de forma sutil mensajes, omnipresente en la dirección de una determinada jerarquía de valores, actitudes e intereses en modo alguno garantiza construcciones autónomas sino elaboraciones subjetivas inducidas y preñadas de los rudimentos de tal cultura dominante.

Las interacciones incluso con los objetos físicos o con la estructura institucional de la vida cotidiana se desarrollan siempre en un escenario saturado de simbolismo interesado. Los objetos o escenarios son más bien *artefactos*, es decir, "un aspecto del mundo material que ha sido modificado a lo largo de la historia al incorporarse a la acción humana intencional. Como consecuencia de estas modificaciones los artefactos se componen de aspectos materiales y de aspectos ideales, simbólicos" (COLE, 1997, pág. 14). No hace falta que se produzca la transmisión verbal doctrinaria para que se impongan de modo sutil los valores de las ideologías dominantes en las interacciones cotidianas. Los piagetianos, en su intento de explicación de la formación de las estructuras mentales, han de entrar de lleno en el terreno de los valores que colorean las representaciones simbólicas de los individuos y de los grupos humanos. ¿Cuál es la realidad *natural, auténtica*, que puede servir de contraste espontáneo, empírico y desmitificador de las construcciones inevitablemente egocéntricas sobre diferentes problemas sociales o culturales, por ejemplo, de los niños y las niñas en el reinado incontestable de los medios de comunicación de masas? En el complejo escenario simbólico actual, la construcción de representaciones relativamente autónomas requiere una provocación intencional de un laborioso proceso de información plural y contraste sistemático. El bosque entramado de apariencias se complica cada día más para impedir el descubrimiento de los hilos e intereses que condicionan la vida social.

Por otra parte, los seguidores culturalistas de los planteamientos vigotskianos han de reconocer a su vez que la concepción del desarrollo como interiorización de la cultura social a través de la participación guiada de los individuos, aprendices, en la actividad adulta de los expertos se encuentra a un paso muy pequeño de la tendencia exclusiva a la reproducción y adoctrinamiento, y que en la vida cotidiana uno de los peligros más evidentes que impiden la formación del pensamiento autónomo es precisamente la abrumadora tendencia a imponer como incuestionables las rutinas, valores, relatos, proposiciones y textos de la cultura ya instalada. La participación guiada en el mundo de los adultos puede ser la estrategia adecuada en el contexto postmoderno para imponer de modo sutil lo que otros métodos más directos de instrucción autoritaria ya no

son capaces de conseguir. Apelar con frecuencia a la experiencia libre y al intercambio no tutelado puede ser también una buena estrategia de contraste para relativizar las consecuencias unidireccionales de la eficaz participación guiada.

En ambos casos, el problema reside tanto en la conciencia de los múltiples vericuetos por los que se infiltran los imprevistos influjos sociales y culturales del contexto, como en la necesidad de clarificar la creencia y el propósito del desarrollo relativamente autónomo de los sujetos como tendencia válida. Con estas premisas, en lo que resta del presente capítulo me parece interesante detenernos en ambos polos de la interacción constructiva con la intención de entender mejor la emergencia de la subjetividad o la resistencia y obstáculos que se interponen en tal empeño, y que en definitiva componen lo que hemos denominado las diferentes formas de cultura experiencial. Aunque metodológicamente distingamos dos apartados: el desarrollo de la subjetividad y los procesos de socialización, comprobaremos de forma continua que son dos caras de la misma moneda que no podemos separar si nos proponemos su comprensión radical. Las necesidades biológicas y especialmente las exigencias afectivas se convierten en el motor que lanza al individuo al descubrimiento de los vericuetos de su particular escenario vital⁴. De los resultados de las sucesivas exploraciones, de sus satisfacciones o frustraciones, se construye el particular modo de sentir, conocer y actuar de cada sujeto, lo que aquí estamos analizando como cultura experiencial.

2. Construcción de significados, calidad cognitiva y subjetividad

Tomando en consideración el debate anterior, parece que uno de los aspectos más relevantes para entender la formación de la cultura experiencial de cada individuo es el análisis de sus procesos de construcción de significados. Son estos significados, en su más amplia y diversificada consideración, los responsables de las formas de actuar, sentir y pensar, en definitiva, de la formación de la individualidad peculiar de cada sujeto, con su diferente grado de autonomía, competencia y eficacia para situarse e intervenir en el contexto vital. En el presente apartado analizaré los factores, procesos, mecanismos y manifestaciones de este complejo proceso de construcción de la subjetividad.

2.1. Factores que desencadenan la construcción de significados

Parece evidente que existen múltiples factores que desencadenan los procesos de construcción de significados, y que cada uno de ellos actúa de forma prioritaria en determinadas etapas de la evolución de los individuos y provocan grados diferentes en la capacidad adaptativa de los mismos.

⁴ No podemos olvidar, como nos recuerda de manera insistente la teoría psicoanalítica, que si el conocimiento es el elemento orientador de la conducta, la afectividad es el componente motor de la misma que connota inevitablemente toda experiencia cognitiva o comportamental del individuo humano.

Asumida la afectividad como el motor original de los movimientos individuales, entre los factores más importantes que intervienen en la singular construcción de significados pueden distinguirse los siguientes: la observación e imitación, la experiencia directa, la transmisión unidireccional y la comunicación interactiva – contraste y/o diálogo-. Diferentes teorías evolutivas conceden distinto valor e importancia a la influencia de cada uno de estos factores, pero es difícil encontrar alguna que no acepte la influencia de todos ellos en diferente grado y en distintas etapas del desarrollo evolutivo de los individuos humanos.

La observación, la imitación y la experiencia directa parecen los factores prioritarios en la construcción de significados durante los primeros años de vida infantil, la etapa del desarrollo sensomotor. Desde la observación pasiva del escenario vital cambiante de cada sujeto (con su diversa riqueza y complejidad estimuladora), a la intervención activa en el mismo desempeñando diferentes roles y tareas, pasando por la contemplación de las conductas y actuaciones de los demás individuos e imitando sus comportamientos más sobresalientes o eficaces, todos ellos son factores portadores de diferenciación y diversificación en la construcción de significados. Para algunos autores (Piaget entre otros) son estos factores, y los procesos que desencadenan, los principales responsables de la construcción de significados que facilitan la autonomía y la seguridad del individuo, puesto que en todo caso, exigen un proceso de construcción individual. Aunque los significados construidos adolezcan de sencillez, egocentrismo y distorsión, han sido elaborados mediante un proceso de construcción que al menos tiene la virtualidad de estimular y desarrollar la capacidad subjetiva de construcción y elaboración. La apropiación de otros significados, incluso más sofisticados y complejos, mediante transmisión unilateral, no siempre garantiza el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, organización, transferencia y utilización de los significados construidos. La distinta oportunidad de los sujetos de participar activamente en un ambiente estimulante en todos los sentidos aparece, por tanto, como decisiva en la formación tanto de los primeros significados como de la propia capacidad de construir y aprender.

Las transmisiones de significados ya elaborados y el diálogo interactivo constituyen los factores más determinantes en el proceso de formación de significados en la etapa simbólica y en las etapas operacionales posteriores, aunque ninguno de los factores anteriores deje de intervenir. Parece claro, que la aparición del lenguaje modifica sustancialmente el proceso de interacción del individuo con su entorno (Luria, Worf y Shapir), pues el resto de las capacidades de recepción e intervención se encuentran mediatizadas por la riqueza funcional del lenguaje articulado. Ni la observación ni, menos aun, la experiencia activa son las mismas cuando el lenguaje pone ya a disposición del individuo no sólo los instrumentos y representaciones de los demás, sino la propia capacidad interna de organizar el pensamiento y gestionar la actividad. Es evidente que los diferentes escenarios sociales y culturales que se configuran en contextos vitales de cada sujeto ofrecen muy diversas oportunidades a la interacción comunicativa e incluso a la transmisión unilateral de representaciones, por lo que, en esa misma medida, estarán provocando el desarrollo bien distinto de singulares culturas experienciales. No sólo influye poderosamente la calidad y complejidad de los códigos lingüísticos que se

utilizan en cada contexto, sino también los contenidos que se intercambian y el mismo modo de la interacción, o el propio valor y utilidad que se confiere al lenguaje como instrumento de intercambio y de organización del pensamiento y la conducta.

2.2. La elaboración simbólica como proceso