

**EL PAPEL DE LOS "OTROS" Y SUS CARACTERÍSTICAS EN EL PROCESO DE POTENCIACIÓN DEL DESARROLLO HUMANO**

Dr. Guillermo Arias Beatón  
Facultad de Psicología  
Universidad de La Habana-Cuba

**RESUMEN**

En el presente artículo se pretende profundizar en la categoría "otros", la que se constituye en una de las más importantes y explicativas, del enfoque histórico-cultural. Se hace un análisis que pretende esclarecer algunas de las tergiversaciones de la que ha sido objeto, así como promover el debate hacia una profundización y ampliación de lo que comprende o incluye esta categoría a la luz del progreso cultural y del conocimiento del papel que éstos ejercen en el proceso de formación del ser humano, tanto en un sentido positivo como negativo.

La concepción histórico-cultural del desarrollo psíquico se constituye, en nuestros días, en la construcción más acabada e integradora de la explicación acerca de la estructura, contenido y génesis de la psiquis humana. Desde el punto de vista metodológico, este enfoque plantea la relatividad de las explicaciones científicas sobre los procesos que se encuentran en la base de lo psíquico y su relación con lo social, lo cultural e histórico y lo personal.

Ningún conocimiento o explicación acerca de un problema objeto del estudio científico, y en particular el psicológico es absoluto, acabado y único. La concepción histórico-cultural es una síntesis compleja del conocimiento filosófico materialista dialéctico, el pedagógico, el psicológico y en general de las ciencias humanas y sociales. Es generalizadora, flexible y abierta.

En diversos momentos, en la obra de L.S. Vigotsky aparecen aclaraciones como la siguiente: "Cuando se nos reprochaba el hecho de que estábamos complicando algunos problemas extraordinariamente sencillos, respondíamos siempre que antes habría de acusársenos de lo contrario: explican de forma extremadamente simple un problema de gran importancia. Ya ahora verán ustedes **un intento de tratar una serie de fenómenos, que interpretamos como más o menos**

**comprensibles o primitivos, para aproximarnos a una interpretación de su complejidad, que es mayor de la que al principio nos parecía"** (Vigotsky, 1990, p.71). En esta cita, se expresa la relatividad, mediación y posibles límites del alcance de su trabajo científico. Precisamente por esta característica es que es factible partir de estas ideas, de estas hipótesis y añadirles otras que las perfeccionen, simplemente las precisen o las hagan más abarcadoras. También el grado de abstracción y generalidad de estas explicaciones lo permite. Ello hace que se pueda decir que el enfoque histórico-cultural sea una explicación abierta.

Por estas razones y por la reflexión crítica de los trabajos de este autor, las consultas de las fuentes que le dieron origen, de los planteamientos que se han hecho en los trabajos de la llamada psicología humanista y de algunos estudios de contrastación y longitudinales realizados, se pudieran proponer algunas ideas y hacer con ellos algunos intentos de carácter teórico y práctico que quizás, a nuestro juicio, nos permitan una mejor y más completa explicación, del papel de los "otros" en el desarrollo y formación de las estructuras o sistemas psicológicos.

Vigotsky señaló que los "otros", adultos y coetáneos más desarrollados, son los sujetos portadores de los contenidos de la cultu-

## HORIZONTES EDUCACIONALES

ra, dentro de estos contenidos se incluyen, los instrumentos o herramientas para la obtención de los conocimientos, por lo tanto esta interacción con los otros, promueve el desarrollo de los demás niños, adolescentes y jóvenes, en tanto logran, siempre en colaboración con ellos, que estos se apropiaran de los conocimientos e instrumentos, signos, significados y sentidos, comprendidos en el acervo cultural de determinado contexto sociocultural e histórico. Siempre se insiste, en la relación entre enseñanza y desarrollo, pero también en sus diferencias. Una reflexión obligada en este sentido es que Vigotsky señala, que se produce un nuevo desarrollo cuando el niño o niña es capaz de pasar de la colaboración a la independencia en la realización de las tareas.

Mucho se ha dicho sobre esto y quizás este sea uno de los puntos más polémicos y complejo de toda la psicología y la pedagogía a lo largo de todos los tiempos y por eso lo defino como uno de los problemas fundamentales de la psicología como ciencia: ¿Cómo se construye, se adquiere el conocimiento y se desarrolla el intelecto, lo afectivo, lo psíquico? ¿Qué papel tienen las madres, los padres, los y las maestras y los discípulos más capaces en este proceso? ¿Cómo garantizar la actividad e independencia del sujeto, que es objeto de la enseñanza, para que aprenda y se desarrolle de forma independiente?

Sin pretender presentar una solución a este problema, he encontrado una aproximación al equilibrio que pudiera explicar las preguntas antes mencionadas, en dos ejemplos de dos autores que a propósito he buscado y que pudieran parecer de concepciones diferentes.

Juan Jacobo Rousseau en su famosa obra "Emilio o la Educación" presenta un ejemplo que según él, permitiría hacer útil lo que se enseña a la persona, basándose en los intereses y necesidades creados o formados en dicha persona, no impuestos por el adulto y sobre todo no enseñados a través de "largos razonamientos" o explicaciones verbalistas

que, como él dijera, forma más "parlanchines" que personas flexibles, analíticas y creativas.

Para este ejemplo escogió el tema de la orientación en un espacio abierto y desconocido, a partir de la referencia a la posición del sol. Cuando intentó explicárselo de forma verbal, según el autor, solo recibió como respuesta, la valoración de Emilio a través de la siguiente pregunta: ¿Para qué me sirve todo esto?

Relata el autor que ante tal negativa, le sugiere a Emilio un paseo o excursión por el bosque. Luego de un tiempo de caminar, extraviarse, sudar y cansarse de caminar, le plantea: "Querido Emilio, ¿qué haremos para salir de aquí?".

Se narra que Emilio se crea primero la duda, el conflicto y la inseguridad que produce la desorientación y el no saber qué hacer. Esta situación creada por el propio maestro, de forma consciente, planificada y dirigida, produce en el sujeto que aprende, la necesidad, el interés, que es lo más importante, de encontrar una solución. En este caso se observa tanto la participación y papel del adulto que enseña, como la del joven que aprende.

En este punto del conflicto el maestro sigue el camino de lo que pudiera denominarse la inducción o formación de la motivación, ¿Cómo salir de esta situación? ¿Cómo resolveremos este problema? Estas preguntas demuestran la intencionalidad y consciencia, lo planeado y dirigido por el maestro en la situación de la enseñanza, pero con la condición que sea sentida y creada por el alumno y por lo tanto, se encuentra en él la necesidad.

El maestro alienta y brinda la seguridad de que puede haber solución, pero a la vez, señala que hay que buscarla, que él no tiene la respuesta, pero que es factible hallarla, con los datos que se puedan encontrar o que se posean. Hay que pensar, reflexionar y encontrar soluciones.

A partir de este momento el maestro, a tra-

## HORIZONTES EDUCACIONALES

vés de un conjunto de preguntas y explicaciones parciales y aproximadas, hace que el que aprende, pueda encontrar la solución, la halle, la construya. Esta es una típica actividad de colaboración entre el otro, maestro o persona más capaz, portador de la cultura y sus instrumentos y el que aún no las posee pero se las puede apropiar y llegar a utilizar de manera independiente. Esto es precisamente lo que logra Juan Jacobo con Emilio en esta oportunidad (Rouseeau, 1973, p.188-191).

Claro está que a alguien puede creársele la idea de que el sujeto que aprende sin el maestro, puede encontrar la solución; por supuesto que sí, El problema está que eso necesitaría más tiempo y el proceso se haría menos eficaz y sería de alguna manera, considerar que la enseñanza debe reproducir la forma de adquisición del conocimiento como éste se dio de manera originaria y para decirlo de alguna manera, filogenéticamente. En este caso se negaría la posibilidad de que la enseñanza es un proceso que puede potenciar, acelerar y hacer más eficiente y eficaz la construcción del conocimiento.

En este ejemplo se expresa, a mi juicio, una de las formas en que se puede producir la actividad de colaboración entre el "otro" y la persona que aprende y se desarrolla, como producto de esta enseñanza centrada en el sujeto que aprende, en sus necesidades, motivaciones e intereses; creadas también, en el curso de las relaciones interpersonales, que se producen en el proceso de la enseñanza.

Por otra parte Vigotsky en su libro Pensamiento y Lenguaje se refiere a cómo concibe esta relación entre los "otros" y la persona en proceso de formación y desarrollo, a la vez que precisa, lo necesario para delimitar que la enseñanza, no debe ser y de hecho no lo es, completamente espontánea. Que necesita de una dirección, intencionalidad y planificación consciente del adulto y además, una participación activa, independiente de la persona que aprende y se desarrolla, también concebida y prevista por el "otro" que

enseña, que es portador de este contenido de la cultura.

Vigotsky señala en un intento de explicar la relación entre el proceso de la enseñanza de los conceptos científico y los espontáneos, la importancia que para el desarrollo tienen los primeros, pero a la vez el valor de los segundos. Esto puede verse en estas ideas del autor:

"¿Cómo podemos explicar el hecho de que los problemas que involucran conceptos científicos se resuelven correctamente con más frecuencia que los problemas similares que involucran conceptos espontáneos?" **Podemos destacar inmediatamente la noción de que el niño es ayudado por la información de los hechos adquirida en la escuela y que carece de experiencia de cuestiones cotidianas. Nuestras pruebas, como las de Piaget, se manejan totalmente con cosas y relaciones familiares al niño y frecuentemente mencionadas por él de modo espontáneo en la conversación.** Nadie afirmaría que un niño sabe menos sobre bicicletas, sobre otro chico, o sobre la escuela, que sobre la lucha de clases, la explotación o la Comuna de París. **La ventaja de la familiaridad está totalmente del lado de los conceptos diarios".**

Más adelante, Vigotsky señala: "Al niño le puede resultar difícil resolver problemas que involucran situaciones de la vida, puesto que carece de conciencia de sus conceptos y por lo tanto no puede operar con ellos como lo requiere la tarea... ¿Por qué es capaz de llevar a cabo la operación en este caso? Porque el maestro, trabajando con el alumno, le ha explicado, le ha suministrado información, le ha hecho preguntas, lo ha corregido, y ha hecho que él mismo explicara los temas. Los conceptos del niño han sido formados en el proceso de la instrucción en la colaboración con el adulto. En la tarea de completar las oraciones ha utilizado los frutos de esa colaboración, pero esta vez independientemente. La ayuda del adulto, invisiblemente presente permite al niño solucionar tales problemas antes que los cotidianos". (Vigotsky,

## HORIZONTES EDUCACIONALES

1981.121). Claro yo diría más eficientemente que los cotidianos.

¿Existe alguna diferencia esencial entre lo que postula Vigotsky y lo que enseña Rousseau?

Lo explicado, en los límites del enfoque histórico-cultural, se fundamenta a partir de la conceptualización de la ley genética del desarrollo psíquico, la que se expresa de la siguiente forma: "Cualquier función psicológica superior en el proceso del desarrollo infantil se manifiesta dos veces, en primer lugar como función de la conducta colectiva, como organización de la colaboración del niño con las personas que lo rodean; luego, como una función individual de la conducta, como una capacidad interior de la actividad del proceso psicológico en el sentido estricto y exacto de esta palabra" (Vigotsky, 1989, p. 109).

La esencia de este planteamiento está dirigido en dos direcciones, la primera el enfatizar que lo que se construye o forma como subjetividad o intrapsíquicamente es una consecuencia de la acción social, su dinámica, expresada en las relaciones interpersonales. La segunda dirección está referida a señalar la importancia y la fuerza de los procesos psicológicos ya formados o en proceso de formación, lo que está expresado cuando se postula que "luego, como una función individual de la conducta... en el sentido estricto y exacto de esta palabra".

El contenido de la presente ley expresa el papel de la herencia cultural en el proceso de la construcción de la subjetividad del ser humano, lo que no pretende expresar de la herencia cultural lo que a veces de forma semejante se piensa erróneamente acerca del efecto determinista de la herencia biológica en las características físicas y psicológicas del ser humano. Ninguna herencia es fatal, se constituye en una fuerza indiscutible que en interrelación con otras condiciones van conformando el contenido y la estructura de la subjetividad.

Es un intento por establecer un símil, des-

provisto de todo tipo de posición determinista, entre la herencia biológica y cultural se pudiera afirmar que los "otros" al igual que los "genes" son portadores de la información necesaria para que se desencadenen los procesos posibles del desarrollo. Sin embargo el desarrollo y la formación de nuevas estructuras dependen de otros aspectos y de cómo se producen su interrelación y sus nexos. En este caso el contenido del desarrollo anterior, la sistematicidad con que se produzca la acción de los "otros", la disposición del sujeto que está en proceso de desarrollo, de las características de los adultos y coetáneos que se constituyen en agentes desabolladores y muchos otros aspectos más. Esto también resulta semejante a la acción que se produce en el aspecto biológico entre la información genética y las condiciones químicas y físicas del ambiente que rodea al material genético del ser humano e incluso el social y el cultural, que afecta lo biofísico y lo bioquímico (Pacheco, 1998).

La ley genética fundamental del desarrollo, además aborda tres problemas muy significativos de la ciencia psicológica, aún no completamente resuelto en cuanto a su explicación. ¿Cuáles son las fuerzas motrices de lo psíquico y cómo actúan? ¿Qué lugar ocupa lo externo y lo interno en el proceso de desarrollo del sujeto que construye su subjetividad y de forma indirecta, un tercero que se refiere al papel y la interrelación de la herencia biológica y cultural?

La categoría "otros" en Vigotsky está presentada de manera general y se constituye en una operacionalización de su ley genética del desarrollo, sin embargo, pueden agregarse muchas ideas más derivadas de las actuales reflexiones y estudios relacionados con el tema que la precise y convierta, cada vez más, en un mejor instrumento científico y de una gran utilidad para el trabajo psicológico y pedagógico.

El proceso que desarrollamos para continuar profundizando en esta categoría básica en el enfoque histórico-cultural, está orientado por las interrogantes que nos han producido los

## HORIZONTES EDUCACIONALES

estudios y reflexiones mencionadas, estas preguntas se pudieran enunciar de la siguiente forma: ¿Son todos los "otros" igualmente promotores de un desarrollo psíquico de calidad? ¿Qué características, recursos y procesos de orientación ayuda o formación concreta, que dinámica en las relaciones, son necesarias para garantizar que los adultos y los coetáneos se constituyan en "otros" cada vez más potenciadores del desarrollo del ser humano? ¿Son sólo los adultos y coetáneos más desarrollados los "otros" que promueven el desarrollo del sujeto?

Atendiendo a la última interrogante resulta necesario reflexionar y estudiar el lugar que ocupa en este proceso de desarrollo promovido por la acción cultural, de medios como la T.V. , el video, la computación, el grupo escolar o de otro tipo e incluso el propio sujeto como "otro" de sí mismo, en el sentido vigotskiano que esos otros, portadores de la cultura y promotores de su apropiación, ayudan, orientan y promueven situaciones que permiten el desarrollo del sujeto, al lograr Jacer lo que antes no podían sin la ayuda, la enseñanza, la orientación y la divulgación.

En estrecha relación con estos problemas, se encuentra otro aspecto que en los últimos tiempos ha sido objeto de análisis crítico por parte de diferentes autores, me refiero a que se critica lo histórico - cultural de no considerar lo individual o personal y la participación no activa del propio sujeto en la construcción de su subjetividad (Delval, 1995). En este sentido es cierto que Vigotsky, aunque pudo haberlo enunciado, no incluyó en la categoría "otros" al propio sujeto, en tanto promotor de su propio desarrollo. La hipótesis de que el sujeto es un "otro" de sí mismo en el proceso en el que se va apropiando de determinados recursos y por consiguiente de una cierta autonomía, se constituye en un problema científico real.

Ello fundamenta las concepciones y los estudios, desde la pedagogía, la psicología cognitiva y otras disciplinas afines que definen las categorías de autoestudio, autodesarrollo, autoeducación, metacogni-

ción, entre otras. Esto no significaría que los "otros", adultos y coetáneos no influyan siempre, el problema radicaría en el aumento de la comprensión acerca de la complejidad del problema, su integralidad y variabilidad, de que en la medida de lo externo y lo interpersonal actúa, también se va conformando, por esta razón, la potencialidad de promover el desarrollo desde lo interior ya conformado. A pesar de estas reflexiones críticas, en la obra de Vigotsky se encuentran explicaciones e ideas como la siguiente: "¿En qué consisten estos cambios principales? Están dados por el hecho de que, en el estadio superior de desarrollo de la naturaleza, el hombre alcanza el dominio de su propia conducta, somete a su poder su propias reacciones. De modo análogo a como él domina la acción de las fuerzas externas de la naturaleza, domina también sus propios procesos de actuación sobre la base de las leyes naturales de ésta. Como la base de las leyes naturales de la conducta son las leyes de los estímulos - reacciones, precisamente por esto es imposible gobernar su propio comportamiento, pero la clave para esto se halla en el dominio del sistema de estímulos. El niño domina la operación aritmética, habiendo dominado el sistema de estímulos aritmético" (Vigotsky, 1987, pag.171).

Esta es la reflexión, sin dudas, se encuentra la forma en que el autor intentó presentar la interrelación entre las fuerzas externas e internas y explicar el por qué de ello, en el proceso de desarrollo psíquico del sujeto. Para conocerse desde lo interior, controlar y autorregular este proceso es necesario conocer el sistema de estímulos externos, conocerse de hecho a sí mismo y las fuerzas que producen el desarrollo.

Estas ideas permiten partir de esta concepción para enfatizar el carácter constructivo del proceso de desarrollo y formación y el papel activo del sujeto en su propio desarrollo. La esencia es que este proceso se produce en un ser inmerso en sus relaciones sociales por excelencia y no en un ser aislado, solitario. Se habla no solo de lo que el sujeto hace o posee, sino de lo que pudiera

## HORIZONTES EDUCACIONALES

llegar a hacer y cómo pudiera lograrlo y llevarlo a poseer.

Por otra parte si recurrimos a la afirmación y preocupación de que aún se aprovechan en una mínima proporción las inmensas posibilidades que brinda el proceso de desarrollo de la subjetividad humana, entonces estamos obligados a pensar y buscar las condiciones y presupuestos teóricos y metodológicos que permitan potenciar aún más, el proceso de desarrollo y formación de la psiquis humana en el contexto familiar y escolar.

Una fuente importante que nos ha hecho plantearnos las anteriores interrogantes, además de lo que nos proporciona la propia concepción histórico-cultural, está todo el movimiento científico que se ha producido acerca de la efectividad de la "relación de ayuda" y las características de una ayuda positiva y el papel de los orientadores y terapeutas en este proceso (Marroquín, 1991).

Otra fuente de estos planteamientos se deriva de los estudios e hipótesis acerca de la explicación de los trastornos del comportamiento, problemas de aprendizaje y el papel de los "otros", en estos procesos alterados del desarrollo en un sentido adecuado o positivo. En estos procesos está la acción de los "otros", pero ¿Por qué no resulta efectivo y el desarrollo se altera o desvía? Ello nos dice, como enfatiza Vigotsky, que los "otros" tienen un lugar esencial en el proceso de desarrollo pero no siempre estos producen el resultado deseado (Vigotsky, 1989; Berge, 1969; Thomas y otros, 1969; Grossman, 1983).

A partir de estas reflexiones, nos hemos planteado algunos problemas e hipótesis con el objetivo de profundizar y precisar la explicación de la categoría "otros" y su papel en la dinámica del proceso de desarrollo y formación del sujeto en la familia y la escuela, según el enfoque histórico-cultural. Este trabajo deberá contribuir a una fundamentación, desde este enfoque, de la orientación psicológica, la cual contribuye también a ello, permitiendo precisar esta actividad como una

vía para garantizar o promover que el sujeto se apropie de los recursos que le permitan potenciar su desarrollo personal y posibilitar también el desarrollo infantil.

Importantes consideraciones se pueden plantear desde el análisis de la historia del problema en el campo de la educación, con el maestro, desde la psicología con el orientador y psicoterapeuta, en la familia con los padres y las madres. Las características que se deben garantizar en la relación de ayuda y que de hecho, ellas condicionan el papel y las características de los "otros" se pudieran definir de la manera siguiente:

- Una relación de colaboración, de construcción particular en función de las condiciones y características del sujeto y de la relación que se establezca.
- Un papel del "otro" de mayor promoción, no directivo, no normativo, organizador de una interacción que le permita al sujeto llegar por sí mismo y con un papel activo, al nuevo nivel de desarrollo.
- Un "otro" con mayor conocimiento de las características del sujeto pero para etiquetarlo o clasificarlo, sino para orientar la colaboración en consecuencia y promover la transformación y desarrollo.
- Un proceso más centrado en el sujeto que necesita la ayuda o es objeto de la enseñanza.
- Un proceso donde el "otro" comprenda, asuma, tolere y acepte al sujeto que recibe la ayuda.
- Un "otro" que promueve que el sujeto sea el que encuentre las soluciones y decida que alternativas adoptara.

Estas condiciones se constituyen en aspectos metodológicos e instrumentales generales, pero ellos se encuentran fundamentados por lo que consideramos lo esencial, la concepción que sobre el desarrollo y formación del ser humano y en particular de la subjetividad posea el "otro"; o sea, el educador, orientador, terapeuta hasta los padres y las madres, los coetáneos, los productores de los programas de la TV, de filmes, grupos y el propio sujeto.

## HORIZONTES EDUCACIONALES

Este sería el aspecto teórico conceptual que se debe constituir en la base orientadora del trabajo potenciador del desarrollo que realizan los "otros". En la medida que más conscientemente, el padre, la madre, el maestro, los adultos en general, al igual que los estudiantes más avanzados, conciben que el desarrollo está mediatizado por la acción externa social y cultural, pero con una activa e independiente participación del sujeto, que es necesario conscientemente tener en cuenta y garantizar; que lo biológico tiene un lugar en tanto el ser humano es un ser biológico, pero ello no es necesariamente fatal y determinante, que el proceso particular del desarrollo podrá orientarse en la dirección esperada.

El proceso de desarrollo que promueven los

"otros" debe conducir a todos, incluido el sujeto en formación, a participar más activa, consciente y efectivamente en la medida que exista una mejor calificación y preparación acerca de los problemas conceptuales esenciales, metodológicos e instrumentos que garantice la acción desarrolladora.

Para lograr este conocimiento es esencial estudiar si realmente existen "otros" más y mejores potenciadores del desarrollo humano y cuáles son sus características y que tipo de dinámica desarrolladora utilizan. Con ello se podrá elaborar estrategias y procedimientos de intervención que le permita a la educación y en particular a la educación familiar, a la orientación psicológica y otras relaciones de ayuda potenciar mejor el resultado humano y en particular el infantil.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERGE, A. (1969): "Les source des difficultes". "L'escolier difficile". Presses Universitaires de France, Paris.
- DELVAL, J.: "La obra de Piaget en la Educación", Cuadernos Pedagógicos / N<sup>o</sup>244 Febrero 1995, pag. 56-59.
- GROSSMAN, G.D. FITZNER y A. GERTH (1983): "El niño con transtorno de la conducta en la familia, el consultorio y las escuelas". Ed. Pueblo y Educación. C. de la Habana, Cuba.
- MARRROQUIN, M. (1991): "La relación de ayuda en Robert R. Carkhuff". Ediciones Mensajeros, Bilbao, España.
- ROUSSEAU, J.J. (1973): "Obras Escogidas" Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.
- THOMAS, A.; S. CHESS and H. G. BIRCH (1969): "Temperament and Behavior Disorders in Children". New York University of London Press Limited.
- VIGOTSKY, L.S. (1987): "Historia de las funciones psíquicas superiores". Editorial Científico Técnico, Ciudad de la Habana, Cuba.
- \_\_\_\_\_ (1981): "Pensamiento y Lenguaje". Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba.
- \_\_\_\_\_ (1989): "Obras Completas, Fundamento de Defectología". Editorial Pueblo y Educación. C. de Habana.
- \_\_\_\_\_ (1990): "Obras Escogidas" Tomo 1, Editorial Visor Madrid, España. 5 de Febrero de 1998.