

Enfoque histórico-cultural, complejidad y desarrollo humano. -En una perspectiva integradora, transdisciplinaria y emancipatoria	Título
D´Angelo Hernández, Ovidio - Autor/a;	Autor(es)
En: CD Caudales. (2003). La Havana : CIPS, 2003.	En:
	Lugar
CIPS	Editorial/Editor
2003	Fecha
	Colección
Pedagogía; Psicología; Desarrollo social; Desarrollo humano; Vigotsky, Lev Semionóvich;	Temas
Artículo	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20150429034314/07D044.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL, COMPLEJIDAD Y DESARROLLO HUMANO.-EN UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA, TRANSDISCIPLINARIA Y EMANCIPATORIA.-

Ovidio D'Angelo Hernández

Ponencia al Encuentro Internacional Hóminis-02.

En Simposio: El enfoque histórico-cultural. Complejidad y transdisciplinariaidad.-

En CD del Evento Hóminis'02-La Habana, Cuba

Introducción.-

El propósito del presente trabajo es señalar algunos puntos posibles de articulación de una concepción integral del desarrollo, desde el empalme de las aportaciones de diferentes corrientes psicológicas, pedagógicas y del enfoque de la complejidad, partiendo de elaboraciones esenciales de la interpretación histórico-cultural vigotskiana, proyectadas con un interés emancipatorio. Se abordan las perspectivas de una ciencia psicológica integradora, ya anticipada por Vigotsky y otros pensadores, que debería delinarse, como articulación de los aportes de las distintas escuelas y teorías psicológicas, más allá de un eclecticismo vacuo, en una perspectiva transdisciplinaria hacia síntesis posibles de líneas temáticas significativas, que contribuya a reformular muchos de los problemas sociales y humanos trascendentales en la sociedad compleja contemporánea.

La confrontación histórica de posiciones entre enfoques y posiciones psicológicas aparentemente contrapuestos, y entre disciplinas percibidas más como antagonistas o competitivas que en sus aportaciones a la integración de saberes humanos, es replanteada desde la visión del paradigma de la complejidad -en su carácter holístico y transgresor de límites gnoseológicos artificiales-, desde el cuál la perspectiva histórico-cultural, en las articulaciones posibles con las corrientes humanistas, cognitivistas, constructivistas, psicoanalíticas, críticas y otras, se desprenden de sus barreras disciplinares para interconectarse en reconceptualizaciones amplificadoras, en profundidad y proyección, de los temas claves del desarrollo social y humano.

Los nexos constitutivos entre subjetividad manifiesta y latente, relaciones sociales y de poder, pautas de vida cotidiana, interacción social y contexto sociocultural, abren un campo insuficientemente explorado de temas sociales complejos que requieren ser abordados desde una ética social liberadora, desmistificadora y comprometida con las necesidades de la vida y su desarrollo, ante las cuales las elaboraciones y el ejercicio de las prácticas psicológicas no pueden resultar ajenas.

Un nuevo paradigma de las ciencias, incluidas las sociales, se viene conformando en los últimos tiempos: el *paradigma de la complejidad*. Nuevas elaboraciones que expresan las relaciones múltiples y diversas del entramado social, en un contexto de racionalidad e incertidumbres combinados, cristalizan como visión universal de los fenómenos interconectados, en sus cursos a veces sorprendentes y, en parte, impredecibles.

Aunque los temas de la *subjetividad y el desarrollo humano* no son nuevos, probablemente si cobran gran importancia en el debate teórico, político y social en los años recientes, a la luz de los grandes cismas sociales de los últimos tiempos y porque se inscribe en el debate general sobre las determinaciones entre individuo y sociedad, en la consideración del "problema humano" en el conjunto de la acción social.

No cabe duda de que los procesos universales, naturales y sociales, se han vuelto cada vez más complicados y ya las visiones fragmentarias no los pueden abarcar y mucho menos explicar.

Por estas razones, al menos valdría la pena tomar el paradigma de la complejidad como un incentivo para la comprensión de los nuevos temas humanos.

Sin pretender abordar la cuestión en toda su amplitud y profundidad, podríamos afirmar que la subjetividad individual y social se construye en la interrelación entre el hombre y su contexto social y natural. Es, por tanto, un producto histórico-cultural.

De otra parte, si la realidad social está constituida por relaciones sociales, estructuras e instituciones y grupos, en los que los individuos se expresan a través de patrones interactivos, de poder y formas de subjetividad social conformadores de su cultura, debe tenerse en cuenta que, tanto la realidad social como los individuos, funcionan como sistemas complejos.

La **sociedad compleja** nos plantea el reto de construcción de nuevos marcos de referencia interpretativos y críticos, en una perspectiva transdisciplinar, integradora y emancipatoria que es, en su esencia y alcance, expresión constructora de sentidos humanos del desarrollo individual y social.

En mi opinión, desde esta perspectiva teórica integradora, el abordaje del Desarrollo Humano de la persona requiere de la consideración de varias dimensiones de análisis:

- descriptiva-normativa
- estructural-funcional
- valorativa
- historicista-contextual
- biológica-cognitiva-afectiva-disposicional
- dinámica autopoética-complejidad-contradicción

Estas dimensiones se asocian al tratamiento del tema del desarrollo humano por diferentes corrientes teóricas en la psicología, que muchas veces se han visto como contrapuestas. Cada uno de los enfoques ha tratado, sin embargo, de estudiar su objeto desde un ángulo determinado, siendo así que en la perspectiva integradora del desarrollo de la persona, muchas de esas visiones unilaterales pueden ser articuladas en sus aportaciones fundamentales.

La *dimensión descriptiva* apuntaría a las características ideales de funcionamiento de una persona tendiente al desarrollo de sus potencialidades. Esta perspectiva nomotética apuntaría a las taxonomías existentes en términos de caracterización del desarrollo humano en tanto afloran en el individuo diferentes rasgos, orientaciones o tendencias que apuntan a un alto nivel de funcionamiento de las capacidades propias del individuo.

Es así que las taxonomías de necesidades superiores o modelos como el de la personalidad autorrealizada, la personalidad desarrollada, la autonomía personal y otras caracterizaciones constituyen contenidos temáticos de la psicología humanista y la personológica, por ejemplo.

Desde estas posiciones y otras como las psicoanalíticas, el énfasis puede estar también en las *dimensiones estructurales-funcionales*, en el descubrimiento de los componentes o estructuras (sí mismo, yo-ello-superyo, orientación productiva, etc.) que poseen funciones determinadas de adaptación o dominio de la realidad intrapsíquica o relacional, considerándose que unas son constructivas y otras más bien destructivas para los fines del desarrollo armónico de la persona.

En la psicología humanista se argumentan fuertemente posiciones que asumen que la dirección de desarrollo se produce a partir de la *dimensión valorativa*, en el proceso de reproducción-construcción de valores humanos deseables, tales como los que promueven la solidaridad y la dignidad humanas.

Otra dimensión en la que podría analizarse al tema del desarrollo humano de la persona es la que la considera en la línea *historicista-contextual*, de preferencia en los enfoques antropológico-culturalistas -con algunas limitaciones respecto a la dimensión propiamente historicista del desarrollo-, y que son asumidas de manera más consistente desde la perspectiva histórico-cultural, sobre todo vigotskiana, que resulta prometedora en sus articulaciones y construcciones posibles. De igual manera que esta perspectiva aporta un marco interpretativo para el tratamiento de los aspectos *biológicos* del desarrollo, en su articulación con los condicionantes sociales.

Es decir, se trata de un conjunto de dimensiones que deben tenerse en cuenta para el análisis del desarrollo humano como una función holística.

Este nivel integrador del conocimiento, en el enfoque de la complejidad, se resuelve a través del concepto de *transdisciplinareidad*, más allá de la colaboración inter o multidisciplinaria, y que implica la *reconstrucción del conocimiento sobre el Problema social*; el cual es reenfocado ahora desde la multiperspectiva holística de las diferentes disciplinas implicadas, y con una visión de conjunto.

Esto plantea también el *enfoque integrador* (ni ecléctico ni excluyente) a partir de las diferentes escuelas de pensamiento que en la psicología, y en otras disciplinas, se han distinguido por contraponer perspectivas y absolutizarlas, más que trabajar su articulación productiva.

Estas integraciones posibles fundamentan una transdisciplina en la que los enfoques desde la filosofía, la psicología, la sociología, las neurociencias y otras disciplinas afines, configuran los nuevos objetos de estudio complejos desde la articulación dialéctica de sus enfoques y contenidos.

Sin embargo, unos enfoques y perspectivas más que otros, pudieran hacer posible esta tarea integradora y transdisciplinaria. En el caso de la psicología, precisamente, el enfoque histórico-cultural podría ser parte importante del cimiento general en el que puede descansar la integración del conocimiento, ya que aborda los aspectos constitutivos más generales de referencia, desde la intervenculación de su externidad con las condiciones internas mismas del proceso del desarrollo.

L.Seve, comentando a Marx en su 6ta. tesis, consideraba que la característica más significativa de la esencia humana es su ubicación excéntrica, es decir, fuera de la interioridad del individuo humano; o sea, precisamente, en el conjunto de las relaciones sociales.

El ***enfoque histórico-cultural vigotskiano***, inspirado en este razonamiento marxista de profundidad filosófica, va más allá en el sentido de que ubica las condiciones del desarrollo humano en esa relación excéntrica del individuo, -que es visto entonces en las posibilidades de su desarrollo a partir de su inserción social y, más concretamente, a partir de la interacción con los mediadores culturales –personas significativas y productos simbólicos de la realidad sociocultural-, pero en estrecha conexión con las posibilidades y recursos internos del individuo, de sus potencialidades internas en desarrollo.

Con ello, propicia las posibilidades de construcción de un enfoque del funcionamiento psicológico del individuo que necesita ubicarse en la perspectiva de articulación de las ciencias del hombre, para abordarlo en todas sus dimensiones complejas.

Por tanto, el enfoque histórico-cultural deviene, por naturaleza propia, en una base importante de la constitución de la transdisciplinareidad psicológica.

En mi opinión, la línea histórico-cultural, que aporta los elementos interpretativos de carácter historicista-contextual, articulados con la elaboración de algunos de los mecanismos de desarrollo individual-social, abre la posibilidad de integraciones a las aportaciones de distintas corrientes de pensamiento, como marco interpretativo-base que, no obstante, necesita asumir las elaboraciones de las multiperspectivas teóricas anteriores para abrir posibilidades de un enfoque integrador del desarrollo humano de la persona.

La perspectiva histórico-cultural aporta, en efecto, un conjunto de enfoques esenciales, los que a mi juicio pueden conformar el cuerpo básico de sus elaboraciones; entre ellos:

-consideración del proceso de desarrollo a partir de la *interacción con los otros significativos y los productos de la cultura*, que dá lugar a la comprensión de los procesos de aprendizaje social mediado, a la reflexión acerca del carácter de los procesos de internalización, imitación, reproducción y construcción de la realidad a partir de la relación social del individuo (*ley del desarrollo de los procesos psíquicos superiores*).

-énfasis en el *diagnóstico dinámico del individuo en relación* -no de manera estática como en otras corrientes psicológicas-, con elaboraciones como la de *zona de desarrollo potencial*, que permiten considerar las acciones educativas a través de la mediación cultural y las interacciones humanas, proyectando las posibilidades del desarrollo más allá de una periodización rígida y supradeterminada biológicamente.

-articulación de las particularidades internas y externas (*situación social de desarrollo*), introduciendo la dimensión contextual e histórica, no como un marco de referencia del individuo, sino en la compleja y múltiple relación biunívoca de interacción y determinación individuo-medio, de acuerdo a las situaciones existenciales vitales específicas.

-papel de los *procesos afectivo-disposicionales* en la construcción de los procesos intelectuales –y la relación pensamiento-lenguaje-, mediados socialmente, considerando la vivencia como unidad afectivo-cognitiva importante de estudio del comportamiento humano.

Así, el cuerpo conceptual básico, ideado por Vigotski, queda abierto a los planteos integradores. Desde la conceptualización de la Situación Social de Desarrollo (SSD) como concepto puente central, a partir del cuál las relaciones objetivo-subjetivas son consideradas articuladamente y configuran el estado actual del desarrollo individual, sobre el que se perfilan los desarrollos potenciales, se abre a la amplitud de las integraciones posibles. Conceptos como el de mediación social, implícito en la ley de desarrollo de los procesos psíquicos superiores y en el de zona de desarrollo próximo, abren la posibilidad de tomar en cuenta los factores de diverso orden (social, cultural, psicológicos) que actúan en el proceso de construcción de la realidad del individuo y en su devenir como persona, dando la posibilidad, desde este ángulo, de la multiperspectiva compleja y transdisciplinaria.

Además, el carácter abierto a nuevas adquisiciones del enfoque histórico-cultural, por sus bases fundantes, permite la integración de aportaciones desde otras escuelas y corrientes de pensamiento de la psicología que podrían contribuir a la explicación de los procesos de adquisición en su carácter contradictorio y sujeto a la acción compleja de los mediadores culturales y sociales en sus dimensiones intencionales , inconscientes y virtuales. Las aportaciones del psicoanálisis son aquí considerables.

De igual manera, la necesaria consideración del desarrollo hacia metas de autonomía y apropiación creativa de los valores humanos, propias de las elaboraciones de las corrientes humanistas, son otra de las posibilidades de integración que se posibilitan desde la complementación al enfoque histórico-cultural.

El enfoque de estas cuestiones esenciales desde la perspectiva histórico-cultural vigotskiana abre a la interpretación de las posibilidades de desarrollo del individuo en el contexto de sus relaciones cercanas y mediatas en un entorno social diverso, no sujeto casi exclusivamente a las regularidades de los procesos de maduración biológica o de funcionamiento cognitivo, como en las construcciones piagetianas y otras, sino integrándolas en un marco mayor de relaciones.

El *énfasis en los procesos autodirectivos y valorativos* de la psicología humanista y de los *elementos contradictorios de autocomprensión y funcionamiento social de la persona*, puestos de relieve, de diferente manera, por el psicoanálisis y las corrientes personológicas, los propios *mecanismos de adquisición de la realidad* (asimilación-acomodación) propuestos por la psicología genética, constituyen dimensiones incorporables a un enfoque de base histórico-cultural amplio e integrador.

Esta perspectiva integracionista tiene que tomar nota de que la *dirección del desarrollo humano* está sujeta a interpretaciones valorativas, no consideradas como camisa de fuerza ni como cauces estrechos a trillar desde una determinada perspectiva ideológica, sino dirigida a la construcción desde el consenso cultural-histórico sobre cuáles son las direcciones generales de valor hacia los que toda educación humanista liberadora debería propender.

Es por esto que el problema del desarrollo humano no se agota en la comprensión de las esencias fundantes de la comprensión conceptual y de sus mecanismos de funcionamiento, sino que debe proyectarse hacia el campo de las ciencias educativas, con intenciones formativas y emancipatorias.

El enfoque histórico-cultural hace posible, entonces, una interpretación coherente e integradora del desarrollo humano a partir de una concepción abierta a nuevas estructuraciones, que puede articular positivamente, desde una comprensión del individuo social y el papel de la mediación cultural, todo lo valioso del saber de las disciplinas humanas vinculadas al desarrollo de la persona.

Es así que se pueden trazar puentes de acercamiento entre los diferentes enfoques y perspectivas, tanto de la psicología como de otras disciplinas sociales y biológicas, como con nuevos paradigmas o perspectivas como los de la Complejidad, con su énfasis en los procesos contradictorios de la diversidad, de emergencia, autoorganización y autodesarrollo (autopoiesis), entre otros.

Desde la perspectiva pedagógica y vinculada a las interpretaciones vigotskianas de unidad de lo cognitivo y lo afectivo, también los actuales enfoques de desarrollo de *competencias humanas y profesionales*, pueden ser tributarios, a la vez que aportadores a la perspectiva histórico-cultural¹.

¹ Se puede asumir, con base en el tratamiento del término por diferentes autores, una conceptualización de Competencias humanas- profesionales (Guach, J.1999), como:

"Un modo de funcionamiento integrado de la persona (en cierto nivel estructural- D'Angelo O.-) que articula conocimientos y experiencias, habilidades y destrezas, así como valores y actitudes o disposiciones, que posibilita la involucración en la resolución de problemas y la elaboración y toma de decisiones de forma que generen respuestas prácticas adecuadas a situaciones de su entorno caracterizadas por cierto nivel de incertidumbre y complejidad."

El enfoque crítico en la formación de competencias implica, además de la autorreflexión y la comprensión de lo que se está haciendo, su realización "mediante una práctica participativa en condiciones de reflexión, iniciativa y acción conjunta y cooperada"(Ibidem), que atiende tanto al campo de la acción específica como al contexto en que se realiza.

De acuerdo con una concepción sistémica de la personalidad, el comportamiento humano es expresión de sentido de la persona como totalidad en la unidad del pensar, sentir y hacer, en la forma de ser del individuo. Con base en estas ideas, nosotros podemos considerar las competencias humanas como parte del conjunto de la estructura de la personalidad que es conformada, así, por elementos múltiples, estructuras y procesos integrativos psicológicos, globales y particulares que constituyen los recursos disponibles o potencialidades de realización del individuo y sus mecanismos funcionales, en las que no sólo las capacidades de orden cognoscitivo, sino las disposiciones y actitudes, se integran como esquemas operacionales-vivenciales, de representación- disposición-acción, para el despliegue de las potencialidades propias en los campos de la actividad humana.

Las competencias, en nuestra interpretación, pueden considerarse como estructuras psicológicas integrativas de nivel intermedio que complementan las funciones de las estructuras generales de la personalidad ante situaciones concretas que demandan un desempeño determinado, como expresión del comportamiento de la persona en su contexto social y en ambientes específicos de acción.

Por ejemplo, las Orientaciones vitales de la Personalidad constituyen un núcleo central de los Proyectos de Vida; ambos se encuentran entre las estructuras y procesos generales principales de la personalidad, mientras que las competencias serían otro nivel intermedio de estructuras psicológicas integradoras que, a su vez, se articulan funcionalmente al nivel superior referido.

De esta manera, la consideración del proceso de desarrollo integral humano, basado en la formación de competencias reflexivas, creativas, interactivas y autodirectivas (D ´Angelo O.-2000), promotoras del potencial humano en situaciones de aprendizaje caracterizados por la interacción social y el diálogo reflexivo, constituye otra de las vías de aportaciones.

Una nueva reinterpretación, desde el enfoque histórico-cultural, pero no restringido exclusivamente a las primeras elaboraciones vigotskianas, que parta de ellas y que aporte sus descubrimientos esenciales, pero que articule con esa producción desde la multiperspectiva y la novedad de enfoques, puede ser la clave para una teoría del desarrollo humano cada vez más integrada y abarcadora.

La “situación social de desarrollo”, la interacción social-cultural, la dinámica del desarrollo y la Complejidad.-

En la noción vigotskiana de *situación social del desarrollo* se expresa el vínculo entre las condiciones de vida del individuo, en una etapa vital dada, y sus particularidades psicológicas, vínculo que condiciona la dinámica del desarrollo psíquico. (Bozhovich, L. I., 1976, 93-99).

La situación social de desarrollo (SSD), de acuerdo con la interpretación de la autora citada, comprendería la relación entre la posición que se ocupa en el sistema de las relaciones sociales accesibles (posición externa) y la posición interna del individuo, en cada etapa. (Ibid, 108). Así, el concepto de “posición externa” no sólo se definiría por las peculiaridades históricas, nacionales, de las relaciones sociales, etc., en las que se inserta el individuo, sino también por el tipo de sus interacciones con los otros y las exigencias que se le plantean, confiriéndole una ubicación o posición real en esa red de relaciones².

² En el caso del escolar, por ejemplo, la situación de un niño dado, se determinaría por dos condiciones (Bozhovich, L. I., 1976, 11):

- en primer lugar, por las exigencias históricamente formadas por el medio social, planteadas a los niños de la edad correspondiente.

(por ejemplo, expectativas sociales sobre tareas y funciones de la posición del preescolar, escolar, adolescente, etc.)

- en segundo lugar, por las exigencias planteadas a un niño dado por los que lo rodean (maestros, padres, grupo infantil, etc.)

(por ejemplo, posición de buen alumno, posición de hijo único, etc.).

En otro sentido, desde el ángulo epistemológico, el enfoque histórico-cultural se ubica también, sin proponérselo, en la polémica contra el culto a la objetividad que impuso el paradigma racionalista y positivista y que, actualmente, es cuestionado desde distintos ángulos.

Actualmente, la solución a la relación dicotómica entre objetividad y subjetividad tiende a resolverse a través del concepto de intersubjetividad.

El acierto del planteamiento de que la realidad social no opera sólo como objetividad determinante por sí misma, posición típica del reduccionismo sociologista de una modalidad de marxismo esquemático, sino también, a través de la percepción, comprensión, interpretación y construcción significativa de sus miembros, requiere aún de una solución dialéctica de las mutuas determinaciones entre "lo objetivo y lo subjetivo", que considere la profundidad y dialéctica de su interrelación, aún cuando se privilegie el orden y carácter de las determinaciones posibles.

Desde este prisma, la SSD, definida como una situación compleja de articulación de relaciones sociales y procesos psicológicos, deviene en condición intervincular del proceso de desarrollo.

Por otro lado, si Piaget consideraba que son las condiciones de maduración neurobiológicas las que posibilitan la formación de estructuras mentales, Vigotsky ha puesto ahora en primer plano (para nada negando la importancia de los descubrimientos de Piaget, sino dando la posibilidad de ubicarlos en una nueva perspectiva) la importancia del contexto social y psicológico como el espacio en que se construyen los esquemas intelectuales y disposicionales.

Esta trama de condiciones de la posición social externa del niño y las exigencias que se le asocian, determinan muchos de los roles y actitudes asumidas por el individuo (Buen desempeño, colaborador, negativista, etc.) formando características de su personalidad y estilos de comportamiento que configuran su "posición interna".

El paso a una nueva etapa en la SSD plantea como reto la conformación de la posición externa con nuevas exigencias, sobre la base de particularidades psicológicas (posición interna) ya adquiridas en la etapa anterior. También aquí, el proceso de asimilación-acomodación piagetiano pudiera verse en planos superiores de integración.

La apropiación individual de la esencia humana no es, para Marx (1961, 1965) el momento de recepción pasiva, de conocimiento o contemplación, sino que es el doble momento de *apropiación-exteriorización* que se produce en virtud de la propia actividad humana.

Si el individuo llega a apropiarse, de manera específica, de la esencia humana social, (para Marx esta apropiación no se reduce a una asimilación pasiva, sino que pone de manifiesto el aspecto activo de esa relación), con sus acciones el individuo se exterioriza en los productos de su actividad y en las relaciones sociales, como expresión de su capacidad creadora y de su realización a través de la praxis social.

El problema de la apropiación y elaboración creadora individual de la esencia humana está relacionado con los niveles de realización de la práctica humana en las relaciones sociales, o sea, el modo en que el individuo incorpora y, a la vez, crea la sociedad.

En esta dinámica de la apropiación-exteriorización de la esencia humana social, se podría comprender mejor la importancia de la noción de SSD y de otros conceptos vigotskianos: el de zona de desarrollo próximo, y la enunciada "ley del desarrollo de los procesos psíquicos superiores", a partir de la mediación cultural.

Bozhovich (Ibid) considera que la posición interna se forma de la actitud que el niño, sobre la base de su *experiencia, posibilidades, necesidades y aspiraciones* surgidas anteriormente, adopta ante la posición objetiva que ocupa en la vida y ante la que desea ocupar.

Vale destacar aquí el papel de los componentes disposicionales como condición del desarrollo, elemento a recuperar del planteamiento histórico-cultural vigotskiano, que no lo reduce a estructuras intelectuales resultantes del proceso de maduración biológica; otro punto de diferencia con la teoría de Piaget.

También podría sugerirse que los elementos de esa posición interna se articularían, de manera especial en cada caso, con las características de la posición externa del contexto individual, dando lugar a la emergencia de configuraciones que expresan *pautas de interacción diversas* y sumamente complicadas en sus *mecanismos autorregulatorios*, intencionales, no conscientes y virtuales, que van conformando las orientaciones vitales y situacionales de la persona.

El concepto de SSD se abre aquí a las posibilidades de elaboración como "*noción puente*" entre la comprensión psicológica y la inserción social del individuo, tarea sólo indicada pero no completamente resuelta aún desde una perspectiva integradora.

Las posibilidades heurísticas del concepto SSD radican, pues, en que se sitúa como guía orientadora para el diagnóstico eficaz y la transformación de las condiciones de desarrollo que articulan *factores de diverso orden*. La *trama de relaciones* en que se forma la posición social externa, determinada por ubicaciones sociales estructurales (de clase, institucionales, familiares, grupales, etc.), las condiciones de vida material y las expectativas de rol y status, así como los estilos y patrones de interacción que las acompañan, constituyen también parte de la experiencia de vida real y de las orientaciones valorativas, intelectuales y disposicionales que construye el individuo.

Estas orientaciones de la persona no son sólo el resultado de la expresión de tendencias humanas genéricas (autorrealización, autonomía, etc.) sino que *emergen* en la trama de *relaciones contradictorias* que configuran su situación social de desarrollo. De aquí que la SSD dé la posibilidad de un *análisis holístico* del devenir del desarrollo de la persona.

Como puede apreciarse por las expresiones señaladas en cursiva, *esta articulación y dinámica de la trama de relaciones que conforman la SSD puede interpretarse a la luz de las nociones clave de la perspectiva de la complejidad. El concepto de situación social de desarrollo revela aquí sus posibilidades epistemológicas como expresión holística de las pautas de relación constitutivas de la posición vital de las personas en un contexto histórico social y una época cultural concreta.*

Esta relectura implica también abrir nuevos cauces interpretativos en los que la noción de SSD se proyecta en términos de desciframiento y transformación del entramado de los procesos individuales-sociales que sitúan las condiciones para los desarrollos posibles.

Así, vistos en la relación compleja holística y de interacción e independencia relativa de las partes, de procesos y patrones de interacción contradictorios, de autoorganización y emergencia de nuevos elementos, los conceptos vigotskianos cobran nuevas dimensiones, desde su esencia original.

Al interior de esta situación social de desarrollo se generan los procesos dinámicos del desarrollo potencial del individuo. Según las investigaciones de Bozhovich y colaboradores (Ibid, 113), es precisamente la correlación de las exigencias externas con las posibilidades y necesidades del propio niño lo que constituye el eslabón central y determina su desarrollo posterior. Esto puede verse más claro en la perspectiva vigotskiana de los conceptos de *ley del desarrollo psíquico superior* y de *zona de desarrollo próximo* (ZDP).

Los procesos psíquicos, primero externos y luego internalizados, a través de la zona de desarrollo potencial del individuo; es decir, mediante la acción de intermediarios individuales-culturales, presentan también las características dinámicas y contradictorias que se abren a las posibilidades de aportaciones del dinamismo del aparato psíquico, tal y como las elaboraciones psicoanalíticas, en algunas de sus expresiones más acabadas, y pueden ser interpretadas en toda la amplitud problematizadora del dinamismo de los procesos intencionales y virtuales y las consecuencias valorativas que de ello se desprende. Así, se pueden analizar en el sentido de la ética del desarrollo, en tanto procesos conducentes a la construcción de valores humanos positivos favorecedores de la integración y felicidad personal y social, o de valores de otro carácter.

Los procesos de internalización y la dinámica en la ZDP pueden ser más o menos traumáticos o normales, conducentes a integraciones armónicas y desarrolladoras de la persona.

En otras palabras, la *multiperspectiva* desde las esencias del enfoque histórico-cultural plantea la *problematización* de las direcciones del desarrollo en el contexto de la trama de relaciones individuo-sociedad, que son algunas de las direcciones importantes que se desprenden de la visión desde la complejidad.

La tradición histórico-cultural, la complejidad y los problemas del desarrollo social contemporáneo.-

Muchos son los campos abiertos y profundizados por los continuadores de los planteos de Vigotsky en diversos países. La mayor parte de las líneas puestas a debate hoy se vinculan con los importantes temas del desarrollo psicológico en todos los campos de su manifestación y sus derivaciones pedagógicas.

En menor medida se han explorado las potencialidades del enfoque histórico cultural y las construcciones conceptuales de Vigotsky en su proyección posible al campo del desarrollo individual en el contexto de las relaciones sociales y sus consecuencias previsibles.

En este sentido, apuntamos posibles direcciones de la expresión de algunos de los principales constructos vigotskianos, como la relación entre diálogo y pensamiento, la ley del desarrollo de procesos psíquicos superiores y la zona de desarrollo próximo, en el marco interpretativo de la relación individuo-sociedad-cultura, en la perspectiva de su posible utilización como mecanismos sociales constructivos de la autonomía de la persona o como instrumentos manipuladores o socialmente deformadores.

Así, el diálogo como potenciación del pensamiento y las relaciones de construcción conjunta de los saberes y las decisiones compartidas y consensuadas, la significación social de los procesos de reconstrucción de la experiencia y el conocimiento, el papel de los procesos de imitación y modelación-andamiaje, la construcción de zonas de desarrollo próximo grupales o sociales, pueden ser vistos en su doble carácter de procesos con potencialidad formativa ciudadana y también en su condición negativa de potencial degenerativo (el diálogo pautado y restringido, la imitación de pautas autoritariamente definidas, la modelación adoctrinante, las zonas de involución próxima caracterizadas por sus antivalores parcialmente atractivos, entre otras manifestaciones sociales inadecuadas).

De esta manera, consideramos las aportaciones del enfoque histórico-cultural a la **problematización** de las múltiples y recíprocas determinaciones entre las personas y sus condiciones materiales y espirituales de vida, en el contexto de nuestras sociedades actuales.

Visto el asunto en la perspectiva dinámica en que lo analizó Vigotsky, los procesos de mediación cultural forman parte de los mecanismos de desarrollo, con las aristas positivas y negativas potenciales que se implica en ellos; así, por ejemplo, el doble carácter (reproductor o creativo) de los procesos imitativos y de adquisiciones desde el papel de las relaciones entre vivencias y pensamiento, pone en primer plano el diseño interpretativo de valores humanos en cualquier situación educativa social.

Una de las manifestaciones de la subjetividad social alienada, conducente a la conciencia sometida o manipulada, a la heteronomía (aceptación pasiva de valores, reproducción acrítica de comportamientos, etc.) es la que se produce desde los patrones de interacción habituales o cotidianos en todas las esferas de la vida, que van desde la relación padres-hijos hasta las relaciones macrosociales. En este sentido, los enfoques histórico-culturales (Vigotsky, Bruner, etc.) han señalado la importancia de la mediación sociocultural en el desarrollo de la personalidad, entendida como el papel que desempeñan los otros significativos, la producción cultural, ideológica y simbólica en general, en la conformación de las conciencias.

Vigotski desentrañó el mecanismo mediante el cuál el niño se apropia de la realidad, consistente en que primero los procesos se experimentan como situaciones externas y luego son interiorizados por el individuo en una *dialéctica externa-interna de identificación*, la que pone en juego procesos de imitación, unificación y diferenciación³.

³ Una exposición más amplia de estos mecanismos y sus implicaciones sociales, se puede encontrar en (D'Angelo O., 2001). También hay referencias interesantes a esta problemática en De la Torre, Carolina (2001). Así, la autora al enfocar el proceso de formación de la identidad personal y colectiva, plantea que pudiera parecer un proceso simple: los mayores enseñan, transmiten, forman; los pequeños aprenden, reciben, son formados; los medios inculcan, los receptores asimilan; la autoridad impone, los subordinados aceptan. (pag. 113).

Desde las implicaciones de una ética autoritaria bastante extendida en todos los planos de la vida social, estas situaciones se contraponen a los planteos de una ética emancipatoria, en la que tiene otro valor diferente, al decir de C. de la Torre (pag.108-118): una subjetividad activa, que piensa, crea, transforma, adjudica sentidos...

¿A donde nos remite esto? A la importancia y el cuidado de la orientación de los procesos conformadores de subjetividad, en tanto el énfasis en lo imitativo y reproductivo pueda lastrar la construcción de instancias de autonomía (y por tanto, de desarrollo) de la persona, y pone una señal de alerta en los mecanismos sociales que alimentan la *uniformidad y la imitación de modelos o el mimetismo*, más que la interiorización reflexiva y crítica que permita la construcción de una identidad y proyección auténticas de la persona⁴.

Otro aspecto a discusión, en este mismo sentido, es el que tendría que ver con el carácter reproductor, pasivo, reflejo (en su connotación más plana), de las adquisiciones de los otros significativos y de la cultura vs. las posibilidades de construcción, creativas, de replanteo, filtraje original por el individuo, de reestructuración del campo y transformación, de los contenidos de los procesos de internalización. Inclusive, éste es uno de los aspectos en que se plantea actualmente el debate de si Vigotski es o no constructivista, abierto aún a aclaraciones y especificaciones.

Es también, en esta dimensión del problema, que se necesita articular el enfoque histórico-cultural con la tradición humanista entanto se pondera la ***formación para la autonomía de la persona y la coherencia moral basada en valores sociales humanos.***

⁴ Como señala C. de la Torre, citada (pag.118): Con algunos *modelos* la relación afectiva será tan positiva que generará una identificación análoga a la del otro, mientras que en otros casos lo único que los modelos podrán lograr, mientras más se empeñen, es el deseo de ser diferente.

En otro orden de cuestiones, Vigotsky destacó los conceptos productivos de “zona de desarrollo próximo” (ZDP) y de interacción social. M. Lipman aportó muchos elementos sobre la indagación reflexiva en comunidades de diálogo. Carr y Kemnis y, desde otra perspectiva, Pichón Riviere y A. Bauleo, señalaron la construcción de comunidades críticas de aprendizaje, extensivas al campo de acción institucional y social, como una organización abierta a las alternativas y a la participación responsable y constructiva.

Nuestro concepto de *desarrollo de la persona reflexiva y creativa* retoma y dimensiona el concepto vigotskiano de ZDP y lo aplica en su diseño del aprendizaje reflexivo-creativo a través de la *acción grupal para el desarrollo integral de la persona*.

Desde la perspectiva del desarrollo integral (ver: A. Villarini, A. González, O. D’Angelo, entre otros), constituye una dirección social estratégica la conformación de estos espacios de diálogo y elaboración, con base en las nociones de interacción social y vincular, desarrollo potencial y aprendizaje grupal crítico-reflexivo y creativo.

Desde las bases interpretativas del enfoque histórico-cultural, la instrumentación práctica de ***enfoques críticos-reflexivos-creativos*** hace un énfasis especial en el desarrollo de la persona íntegra, un tipo de ciudadano más capaz de tomar en cuenta el punto de vista de otros, argumentar sus propuestas y sustentar sus decisiones de manera reflexiva y creativa, más cooperativo en la solución conjunta de los problemas y de mayor consistencia moral en su quehacer cotidiano.

En consecuencia, este ***re-enfoque aportador, desde la concepción histórico-cultural con interés emancipatorio***, promueve un tipo de interacción social basada en el respeto mutuo, el razonamiento, la cooperación, la autoexpresión humana, la aportación constructiva y la coherencia ética, en los que se despliega en su totalidad la persona como ser humano social que reenfoca la realidad y se proyecta hacia metas de autorrealización futura en lo individual y lo social.

Una nueva síntesis es posible entre las grandes direcciones del pensamiento cultural, social y psicológico, que contribuya a la construcción de una imagen más integradora y completa de la realidad humana contemporánea. La complejidad de los procesos actuales, más que una limitante, constituye un acicate en esa dirección.

La comprensión de las manifestaciones sociales y psicológicas de la situación humana requieren, más que nunca, en estos momentos de reajuste esencial de los paradigmas y de confrontaciones sociales, de enfoques holísticos multilaterales y multidisciplinarios.

Se trata de aportar elementos claves de comprensión de la trama de relaciones y expresiones semiconscientes e inconscientes en el campo de lo imaginario social, en su articulación dialéctica y contradictoria con las elaboraciones sistematizadas de la cultura y la ideología, de penetrar en la profundidad comprensiva de las determinaciones de las condiciones de vida materiales y la estructura social, articulándolas con la interpretación de los mecanismos psicológico-sociales, ideológicos y culturales que explicarían las manifestaciones sociales complejas y, a su interior, las situaciones humanas que componen los fenómenos sociales.

Esta unidad de la interpretación estructural-funcional e historicista de la situación social, en su relación con la expresión profunda de su psicología social, es uno de los principios metodológicos requeridos en la investigación de la sociedad actual.

La comprensión profunda de las relaciones individuo-instituciones-estado-sociedad requiere de la penetración en los mecanismos psicológico-sociales a partir de los cuáles se producen unas u otras formas de comportamiento y se posibilitan o restringen las vías del desarrollo de la persona.

Esta es otra de las posibilidades del enfoque histórico-cultural, en términos de integración y aportación transdisciplinaria, la de proyectar los problemas del desarrollo, desde el ámbito de las microrelaciones sociales hacia el marco macro social y de funcionamiento de las instituciones sociales en relación con las posibilidades del desarrollo personal.

De acuerdo con esta línea de razonamientos, deberíamos enfatizar que la perspectiva histórico-cultural podría ser uno de los núcleos fundamentales de una nueva psicología integradora y emancipatoria, a condición de no detenerse en sus descubrimientos iniciales, sino, más bien, tomarlos como pilares esenciales para la integración del conocimiento aportado por las diferentes corrientes psicológicas y disciplinas afines y las nuevas visiones paradigmáticas, como las de la complejidad y la filosofía y pedagogía liberadora, en torno a las características del desarrollo humano de la persona.

No olvidemos que nuestros fines, desde una ética emancipatoria, no podrían contentarse con una más acabada descripción o interpretación del mundo, ya que desde la 6ta. Tesis de Marx, éste sólo es un paso muy importante para la acción decisiva de su transformación. Vale decir que la perspectiva histórico-cultural no es sólo interpretativa del desarrollo humano individual en su contexto social sino que, también, es dirigida hacia las posibilidades efectivas de transformación humanizada de las condiciones de desarrollo y de la persona misma.

Bibliografía.-

Abuljanova-Slavskaia, K.A. (1988)- La correlación entre lo individual y lo social. En: "Problemas teóricos de la psicología de la personalidad". Ed. Orbe, La Habana.

Allport, G. W. (1965)- La personalidad. Su configuración y desarrollo. Ed. Revolucionaria, La Habana.

Amabile, T. M.- Social Psychology of creativity, a componential conceptualization. Journal of Personal and Social Psychology, No. 45, 1983, pág. 353-377.

Ausubel, D. P. (1976)- Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas México.

Barron, Frank. (1969.)- Creative person and creative process, Holt, Rinehart and Winston, N.York.

Betancourt, H.: "Teoría de atribución y motivación humana: aplicaciones y proyecciones". Rev. De Psicología General y Aplicada, Vol. 39 (4), España,1984.

Betts, G. T. (1991) - The Autonomous Learner Model for the Gifted and Talented. En N. Colangelo y G. Davis (Eds.): Handbook of Gifted Education. Allyn & Bacon, Massachusetts.

Borkowski, J; M, Carr y M, Pressley. (1987) Spontaneous Strategy Use: Perspectives from Metacognitive Theory. Intelligence, 11, 61-75.

Bozhovich, L. I (1976).- La personalidad y su formación en la edad infantil. Edit. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Bozhovich, L. I (1976).- Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

Bower, G y E, Hilgard (1997).-Teorías del aprendizaje. Trillas (quinta reimpresión), México.

Brown, A. L. (1978)- "Knowing When, Where, and How to Remember. A Problem of Metacognition". In R. Glaser. Advances in Instruccional Psychology (vol 1). Lawrence Erlbaum, New Jersey..

Braga, Gloria y César Cascante: " Stephen Kemmis. La unión entre teoría y práctica".Cuadernos de Pedagogía 209 diciembre 1992

Bruner, J. S .- (1956) A study of Thinking. J Wiley, New York.

----- (1976) Hacia una teoría de la instrucción. Ed. Litográfica Azteca S. A, México..

----- .1991 Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva. Alianza Editorial, Madrid.

Bruner, J ; R. Olver y P. Greenfield . 1966-Studies in Cognitive Growth. John Wiley and Sons, New York.

Bruner, J y H. Haste .- 1990 La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Ediciones Paidós. Barcelona..

Carr, W.: 1993 Calidad de la enseñanza e investigación-acción, Sevilla: Díada.

Carr, W. y Kemmis, S.- 1988 Teoría crítica de la enseñanza. Ed. Martínez Roca, Barcelona, España.

Casares, D. y Siliceo, A.- 1990. Planeación de vida y carrera. Edit. Limusa, México,

Coll, C. 1996-Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós, Barcelona..

Coll, C y E, Martí. 1993 -"Aprendizaje y desarrollo": La concepción genético - cognitiva del aprendizaje". En Coll, C; J, Palacios, y A, Marchesi (Eds): Desarrollo psicológico y educación. Volumen 2. Psicología de la educación. Alianza Editorial S. A, Madrid..

Coll, C. , J. Palacios y A. Marchesi (Comp.) 1990: "Desarrollo psicológico y educación". Cap. 11: Motivación y aprendizaje escolar. En: Desarrollo Psicológico y educación. Alianza Editorial, Madrid,

Csikszentmihalyi M.- 1990 The domain of creativity. En: Theories of creativity. (Runco and Albert. Comps. Edit. Sage Publications Inc. California,.

D'Angelo, O. 1982- Las tendencias orientadoras de la personalidad y los Proyectos de Vida futura del individuo. En: Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad. Edit. Pueblo Educación. La Habana,.

----- 1989.Descubrir, Proyectar tu propia vida. Provida, La Habana, Cuba,

-----1994.Modelo integrativo de los proyectos de vida. Provida. La Habana,

----- .1993 PROVIDA. Autorrealización de la personalidad. Edit. Academia, La Habana, Cuba.

-----1996 El desarrollo personal y su dimensión ética. Fundamentos y programas de educación renovadoras. PRYCREA III. , La Habana.

----- 1998 Desarrollo Integral de los Proyectos de Vida en la Institución Educativa. La Habana,

-----2001 Sentido de Vida, Sociedad y Proyecto de Vida, En Problemas de la Etica, en prensa.

D´Angelo O. y otros.- 2000. Marco conceptual del Desarrollo profesional Creador. Inédito. CIPS, La Habana,

Fariñas, G .- 1998. Maestro. Una estrategia para la enseñanza. Editorial Academia, La Habana.

Flavell, J. H. -.1984. El desarrollo cognitivo. Libros Visor, Madrid

-Freire, Paulo.- , 1982 **La educación como práctica de la libertad**. Ed. Siglo XXI, México.

-Freire, Paulo.- 1985 **Pedagogía del oprimido**. Ed. Siglo XXI, ,México.

Galperin P, Ya.- 1965 Resultados fundamentales de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales y los conceptos. Ed. M. G. Y., Moscú..

García, I. -1997 “El diálogo reflexivo. Su papel en el aprendizaje creativo y en el desarrollo afectivo - motivacional de los escolares”. Ponencia al VI Taller Internacional “Hacia la educación del siglo XXI”, La Habana..

----- . 1998 “Autorregulación en la edad escolar. aproximaciones teóricas”Tesis Maestría[inédito], CIPS, La Habana..

-----1995. Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática. Artes Médicas, Porto Alegre.

García Hoz, Victor.-1985.- Educación personalizada. Edit. Rialp, Madrid.

Gibau Vila, Rosa Ma. Y Rodríguez G., Angeles.- 1990. Evaluación tutorial y orientación. Rev. Cuadernos de Pedagogía No.183, julio-agosto,. Madrid, España.

González Lucini, Fernando y otros.- 1996. Aprender a vivir. Propuesta Didáctica. Edit. Grupo Anaya, S. A., Madrid, España.

González Valdés, América: 1984."Estudio del proceso de realización de metas y fines en la actividad motivada". (impresión ligera). CIPS,

----- 1985 "Las motivaciones sociales y el rendimiento de los innovadores. Influencia sobre el proceso motivacional y la autovaloración de la personalidad". Resultado científico CIPS(impresión ligera).

-----1990 Cómo propiciar la creatividad. Ed. Ciencias Sociales, La Habana,.

-----1994 b. PRYCREA. Pensamiento reflexivo y creatividad. Editorial Academia. La Habana.

-----1994a PRYCREA. Desarrollo multilateral del potencial creador. Edit.Academia. La Habana.

----- 1996 Desarrollo de la creatividad, el pensamiento y el aprendizaje a través de la ciencia ficción. "Creando un planeta misterioso". Encargado por el Instituto de la Educación de la UNESCO. Hamburgo. Alemania. (PRYCREA) La Habana.

-----1996a. Innovación y Creatividad.- Ponencia en foro de Innovación y Calidad de la Educación, previo a Cumbre CYTED-

-----1998. -Los métodos indagatorios del Programa PRYCREA para el desarrollo de la persona reflexiva y creativa. [inédito] CIPS, La Habana.

-----1999. Problemas y Creatividad.- PRYCREA, La Habana,

González, América; D'Angelo, O. y otros.- 1995. Creatividad, Pensamiento y Motivación. PRYCREA. La Habana,

González, Fernando. -1985 Psicología de la personalidad. Edit. Pueblo y Educación, La Habana.

-----1995 Comunicación, personalidad y desarrollo. Edit. Pueblo y Educación, La Habana.

Gordillo, A. V., Ma. V.1994.- La orientación en el proceso educativo. Pamplona. Ed. Univ. Navarra. España

Guash, Julia.- 2000 Formación por Competencias y el profesional reflexivo, Tesis de Maestría-inédito-.

Hackers, W. 1987 "Regulación cognoscitiva de las actividades de trabajo". En: Psicología en el socialismo. Posiciones teóricas, resultados y problemas de las investigaciones psicológicas. Colectivo de autores. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana,.

Kamii, Constance.-- 1991, Toward autonomy. The importance of critical thinking and choice making. School Psychology Review, No. 3, pág. 382-388, Vol.20.

Klix, F. -1983. "Investigación del talento. ¿Un nuevo camino en el diagnóstico de la inteligencia?". Ponencia al plenario en al apertura del VI Congreso de la Sociedad de Psicología de la RDA. Berlín.

Konopkin, O. A. 1987 "Acerca de la estructura funcional del proceso de autorregulación". En: Psicología en el socialismo. Posiciones teóricas, resultados y problemas de las investigaciones psicológicas. Colectivo de autores. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana,.

Kossakowski, A. 1987 "Acerca del papel de la actividad de orientación para la acción independiente". En. Psicología en el Socialismo. Editorial Ciencias Sociales, La Habana,.

Labarrere, A. F 1994.-Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos. Angeles Editores, México.

-----:1995 "Autorregulación de la conducta y la personalidad". En: Adolescente cubano. Una aproximación al estudio de su personalidad. Colectivo de autores. Editorial Pueblo y Educación, P. 30-37.

-----1996. "Inteligencia y creatividad en la escuela". En Revista Educación No 88, pp. 20 -25.

----- 1997. Interacción en ZDP: Qué para bien y qué para mal. Ponencia presentada a Pedagogía '97, La Habana.

----- 1998. Lev Semionovitch Vygotski y la investigación educativa. Curso pre - reunión II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación, La Habana.

Labarrere, G y G. E. Valdivia. 1988 -Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Leontiev, A. N. 1981.-Actividad, conciencia, personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Lipman, M. 1989.-En busca del sentido. Manual para acompañar a Pixie. Ediciones de la Torre. Madrid.

Lipman, Mathew.- 1991 Thinking in education. (manuscrito en prensa), N J.E.U

Lipman, M. y otros.- 1992. La Filosofía en el aula. De. La Torre, Madrid,

López Pérez, Ricardo.- 1999. Prontuario de la Creatividad.-Bravo y Allende, Editores, Stgo.Chile,

Maslow, A.-- 1979. El hombre autorrealizado. Ed. Paidós, Barcelona,

McCombs, B. 1986.-The Role of the Self-System in Self-Regulated Learning. Contemporary Educational Psychology, 11, 314-332.

Marx, C. 1961Manuscritos económico-filosóficos de 1844. En: "Escritos económicos varios". Ed. Grijalbo, México, , p.116.

Marx, C. 1965 El Capital. Tomo I. Edit. Venceremos, La Habana, , p. 140.

Morin, E. .- 1984 Ciencia con conciencia. Editorial Anthropos. Barcelona..

-----1990. Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona.

Nickerson R.S. Perkins D.- 1990. Enseñar a pensar, Paidós,

-Nuttin, J.- 1975 La Estructura de la personalidad. Ed. Kapelusz, Buenos Aires,. En: González Serra, Diego. "La teoría de Nuttin sobre la personalidad y la motivación". Ed. Revolución, La Habana.

Nuttin,J.- 1967.La motivation humaine.- Bélgica,

Obujowsky, K. 1976.- La autonomía individual y la personalidad. Rev. Dialectics and Humanism. No. 1. Varsovia,

Ovejero, A.: 1990. "Atribución causal y motivación. Implicaciones para la conducta escolar" Capítulo 5. Editorial Herder, España,

Pantoja Vargas, L. 1989. "La autorregulación científica de la conducta: Teoría y técnicas aplicadas a la terapia y educación". Segunda Edición. Universidad de Deusto, Bilbao,

Paul, Richard.- 1990. Critical Thinking. Sonoma State. Univ. Press. California, E. U..

Peralbo, M.; José Ma. Sánchez y Miguel A. Simón. 1986 "Motivación y aprendizaje escolar: Una aproximación desde la teoría de la autoeficacia". Rev. Infancia y Aprendizaje, , p. 37-45.

Piaget J.-La construcción de lo real en el niño. Ed. Revolucionaria, 1979, La Habana, Cuba.

Resnick L.- 1994b citada en Glez. América-El pensamiento reflexivo y la creatividad.-

Resnik, L y L, Klopfer. (1996): Currículum y Cognición. Aique, Buenos Aires.

Riviere, Pichón.- Psicología social. Buenos Aires, Argentina, s/f..

Rogers, C. y Kingett, M. 1967- Psicoterapia y relaciones humanas. Edit. Alfaguara. Madrid, , Tomo I.

Rogers, C.- 1982 Libertad y creatividad en la educación. Ed. Paidós, Barcelona,

Roure Oriol, Nuria: 1993 "Aprender a Emprender". Cuadernos de Pedagogía No. 217, septiembre.

Roig Ibáñez, J. 1982.- Fundamentos de la orientación escolar y profesional. Edit. Anaya. Madrid.

Rué J.-1994. Algunos interrogantes. Revista Cuadernos Pedagógicos, No. 231, Dic., Madrid, España

Sanmartí, N. y Jaime J. 1995. "Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos". Rev. Alambique, No. 4, España, abril,

Schipani, Daniel S.- Pensamiento, sociedad y liberación. Rev. Creemos No.1 -Abril/94 pág. 18-22. San Juan, P. Rico.

SchÖn, P.- citado en Porlan, R. y otros 1992.- Una propuesta de desarrollo profesional. Revista Cuadernos Pedagógicos No. 209, Dic., Madrid, España.

Schön, D.A. : 1992 "El práctico reflexivo. Cómo piensan los profesionales en la acción, Barcelona: Paidós/MEC.

Saltalamacchia, Homero. 1992. -Historia de Vida. Ed. CIJUP, Puerto Rico,

Seve, Lucien, 1975.- Marxismo y teoría de la personalidad, Amorrortu, Buenos Aires.

Schoenfeld, A. H. . 1996 -"La enseñanza del pensamiento matemático y la resolución de problemas". En: Resnik, L y L. Klopfer: Currículum y Cognición. Aique, Buenos Aires..

Scribner, S. -1986. "Thinking in action: Some characteristics of practical thought". In R. Sternberg y R. K. Wagner (Eds) Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world. Cambridge University Press, New York.

Shorojova, E. V 1980.-- Aspecto psicológico del problema de la personalidad. En: "Problemas teóricos de la psicología de la personalidad". Ed. Orbe, La Habana,

Sternberg, R. y Lubart, Todd.- 1991. An investment theory of creativity and development. Revista Human Development. No. 34, pág. 1-131,

Sullivan Thomas J.- Applied Sociology.- 1992 Research and critical thinking. MacMillan Publ. Co. New York,

Valdivia, G., 1987. Teoría de la Educación. Edit. Pueblo y Educación. La Habana.

Valera, O.- 1991. Estudio de las habilidades de planificación en el contexto de la conducta propósitiva. Rev. Cubana de Psicología, Vol. 8, No. 1, La Habana,

Van der Verlee Williams, Linda.- 1986. Pensar con todo el cerebro.- Edit. Roca, Barcelona.

Villarini, A. y otros.- 1992 Principios para la integración del currículo. Edit. Dpto. de Educación ELA. Pto. Rico,.

Villarini, Angel.- 1996. Manual para la elaboración del currículo orientado al desarrollo humano integral. Bib. Del Pensamiento Crítico. OFDP, Puerto Rico,

Villarini A.- 2000 Desarrollo de la sensibilidad estética.-Rev. Creemos, Año5 No.1, Puerto Rico,.

Villarini A.-2000, -El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico. Ed. OFDP, Puerto Rico.

Villarini A.-2001.- Teoría y práctica del pensamiento sistemático y crítico.- Ed. OFDP, Puerto Rico

Vigotsky, L. S. -1982. Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

----- 1987. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica. La Habana.

Wertsch, J. W .- 1995. Vygotsky y la formación social de la mente. Paidós, Barcelona.

Zimmerman, B. J.- 1986. Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key Subprocesses?. Contemporary Educational Psychology, 11, 307-313 .