

# História

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

**María Isabel:** *Por eso que nos gustaría establecer vínculos entre las investigaciones acerca de la actividad de aprendizaje y la actividad de estudio. En el grupo de São Paulo<sup>1</sup> investigamos acerca de la actividad pedagógica e intentamos, a partir de ahí, recuperar ideas de la obra de Vygotski para comprender mejor la actividad del aprendizaje en la escuela y en otros espacios educativos. Planteamos, por ejemplo, las relaciones entre la actividad de estudio y la actividad del aprendizaje.*

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

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

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

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

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

El resultado general es que la escuela se ha hecho disfuncional, biológica y psíquicamente inerte. En un artículo en prensa<sup>2</sup> integrado en un monográfico para la revista “Cultura y Educación” sobre psicología histórico-cultural de la educación que coordina Yulia Solovieva (que dirige junto con Luis Quintanar Rojas el máster de Neuropsicología de la Universidad de Puebla, México) repasamos los orígenes del pensamiento psicológico funcionalista en Occidente, la impronta de William James y Dewey en los EUA, o de Piaget, Wallon o Vygotski en la psicología evolutiva europea, así como el singular y original desarrollo que tiene en la psicología soviética. En la tradición funcionalista la acción y la percepción operan en un ciclo cibernético, los procesos de tratamiento de la información se perciben, en cuanto biológicos que son, integrados y no segregables de la acción. Vygotski es totalmente fiel a ese enfoque, nunca dejó de serlo. Y no es infrecuente que se olvide esto al leer su obra. Se corre así el peligro de entender el pensamiento de Vygotski desde la perspectiva del procesamiento no contextualizado de información, más estático, menos evolucionista, menos biológico. No se entenderá así que el modelo de la mediación está basado en el ciclo funcional, que establece a nivel natural la conexión entre la percepción y la acción, y a nivel cultural la conexión entre lo presente y lo no presente. Pues para Vygotski el mecanismo de la representación procede del ciclo funcional, es decir, de la inserción en el contexto directo de operadores y mediadores para la representación en el contexto presente de estímulos ausentes. A mí me gusta decir que la representación es técnicamente, en su lógica bio-etológica, re-present-acción.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

**María Isabel:** *¿Y desde ahí qué contribuciones destacaría que serían importantes para la formación y vínculo con la escuela y con el desarrollo del niño?*

**Pablo:** Yo creo que hay que volver a los grandes problemas de la biología animal y de la génesis humana: la actividad, el medio, las psicotecnicas, el sentido, la pasión por la vida y el saber. En las Primeras Jornadas de Psicología y Educación organizadas por Infancia y Aprendizaje (1979), Alexander Zaporozhets planteaba un problema clave. Exponiendo experimentos propios en que se había logrado acelerar los estadios de Piaget mediante un diseño de mediaciones

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

**Maria Isabel:** ¿Y se ha empobrecido también?

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Grifos do entrevistado, ao revisar o texto.

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

Es algo con lo que no me puedo identificar, a mí me cuesta entrar en una mente, ponerme en el lugar psíquico de una generación construida en cierto modo desde la inactividad. En mi tiempo yo me construí en la actividad, me construí en una ciudad y un internado llenos de actividad cotidiana y disciplinada, en un pueblo en el que montaba a caballo, cuidaba de las vacas, recogía la cosecha; por supuesto fui al colegio, en el colegio hacíamos teatro, yo formaba parte de un grupo de zarzuelas<sup>5</sup>, escribía libretos de zarzuela con otro amigo mío, que escribía la música, y pintaba los decorados de las actuaciones del grupo del colegio. Por supuesto que iba a clases, pero lo escolar – y yo era un buen escolar - aunque fuera mi medio principal no era mi único horizonte. Hoy miro a mis alumnos y me encuentro con que me faltan las palabras para explicar la teoría de la actividad vygotkiana, porque, ¿de qué realidad suya partiría? ¿Cuál es el argumento de su vida? ¿Cuál es el plan de actividad vital que preside su evolución, su desarrollo - el *Bauplan* de von Uexküll? ¿Cuáles los ritos de paso? Porque la cultura mediática actual les inunda de argumentos y no les da ninguno, les propone cientos de acciones y ningún rito de paso. Entonces me pregunto que necesitarían esos chicos y lo primero que veo es que si tuviera auténtico poder académico reduciría el 70% de las asignaturas de sus carreras y las sustituiría por actividades, por actividades reales, para que tuvieran una vida, y para que aprendieran desde ella. ¿Cómo van aprender conocimientos teóricos sobre la vida cuando en los 20 años que llevan se la hemos robado? ¿Cuándo la vida se ha hecho virtual y se refugia en los scripts publicitarios? Se ven obligados a vivir con una dieta de experiencia constituida en su mayoría por simulacros en los medios, inundados de información no funcional o a-funcional, información que no es un medio para actuar sino que se ha convertido en un fin en sí misma.

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

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

la mayoría de niños diagnosticados como hiperactivos en los que no se encuentran cuadros neurológicos previos, es que les ha faltado actividad productiva y estructurada; en la mayoría de los casos sería el déficit de actividad el que ha provocado a su vez un déficit de atención focalizada y un estado de activación no canalizada. Se trata de niños cuya actividad y cuya percepción se han escindido. Se han visto obligados a actuar sin estrategias y a atender sin actividad. El déficit no está en el niño, sino en su marco cultural de desarrollo. ¿Por qué es el TDAH<sup>6</sup> el síndrome emergente en este contexto histórico de desarrollo? ¿Por qué no lo fue antes? ¿Ha mudado acaso un gen? Desde luego hay estudios que tratan de localizar ese cambio en el genoma. Pero los cambios que sí aparecen enseguida a simple vista son los cambios histórico-culturales en el déficit de actividad productiva dirigida por los otros sociales y mediada por instrumentos cotidianos en la vida diaria. Lo que hemos comprobado es el déficit de actividades productivas y de psicotecnias culturales de orientación de la actividad y de construcción de la atención voluntaria.

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

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

6 Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

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

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

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

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

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

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

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

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



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

Afrontamos así, la aceptemos o no, una crisis forzada por la intensificación, globalización y aceleración de los cambios. En la ecología física - en el ámbito ambiental y económico - se ha producido un salto de escala. La especie humana ya no ocupa grandes zonas del planeta, sino que ocupa todo el planeta; su incidencia sobre el medio es muy grande, tan grande su demografía desairada e hiperconsumidora puede destruirlo. El crecimiento se ha acelerado de tal manera que sus tanteos y errores ya no son digeribles por los procesos de compensación de la historia – como los relevos generacionales; no podemos pensar que los errores que cometamos hoy dentro de tres siglos se habrán corregido o sus efectos se habrán sanado o diluido. El ritmo de impacto económico y material es muy rápido y no deja ya márgenes para la equivocación, los efectos de las actuaciones se acumulan y encabalgan y se multiplican en lugar de compensarse. Es, como dice Al Gore<sup>7</sup> al reflexionar sobre el calentamiento global, una “época de consecuencias”, hemos llegado a una escala de impacto material que es crítica. Y esto ocurre cuando padecemos un déficit de organización global de las instituciones humanas: no existe un poder en el planeta, existen muchos poderes en concurrencia; no existe por tanto la esperanza de que haya una coordinación general para afrontar este problema material. Las Naciones Unidas se han debilitado y no son efectivas; el aliento que las creó después de la Segunda Guerra Mundial para ir hacia un gobierno planetario se consumió en la etología de los intereses privados y de los conflictos sociales colectivos.

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

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

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

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

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

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

Esta idea de que la herencia del genoma y del culturoma humanos es una herencia flexible y abierta, de que no hay un “seguro genético”, plantea hoy una nueva “misión educativa” histórica al sistema escolar. Ya no se trata sólo de generalizar las psicotecnias históricas a toda la humanidad. Sino de que el sistema de psicotecnias mismo, para adecuarse al desafío ambiental y de la especie, debe focalizarse a un nuevo *Bauplan*, a un nuevo argumento vital de la especie humana como gestora de su propio futuro y del planeta. Nosotros creemos que para ambos futuros es preciso buscar una misma solución, y llamamos convergencia ecológica al hecho de que la construcción de la mente y la construcción del planeta tienden materialmente a fusionarse en la actuación sobre el mismo medio. Partiendo del modelo de cerebro externo<sup>8</sup> planteo que si los mediadores son inicialmente conexiones extracorticales, tal como los concebía Vygotski, son operadores de las funciones psicológicas que están fuera, tenemos por así decir parte de nuestro cortex fuera del organismo, distribuido en el medio.

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

---

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

**Pablo del Río Pereda** (prio@hum.uc3m.es)

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

**Maria Isabel Batista Serrão** (belserrao@yahoo.com.br)

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

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

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

#### **Correspondência**

**Pablo del Río Pereda**

Laboratorio de Investigación Cultural - Univerisdad Carlos III de Madrid  
Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación, Laboratorio 17.1.08  
C/ Madrid 133  
28903 Getafe (Madrid, España).

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

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

***Entrevistadoras:** Sí, claro. Muchas gracias profesor por su atención, colaboración y solidaridad.*

## **Referências**

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

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