

Educación y desarrollo

MARIANA MIRAS

Universidad de Barcelona



Resumen

El artículo, de carácter fundamentalmente divulgativo, presenta y contrasta dos concepciones actuales referentes a la relación que existe entre educación y desarrollo. Se analiza en primer lugar el concepto de desarrollo que ha prevalecido en el ámbito psicológico a lo largo de las últimas décadas, poniendo de relieve sus implicaciones respecto al papel de la educación en este proceso.

Se plantea posteriormente como hipótesis alternativa la perspectiva histórico-cultural, generada a partir de los trabajos de Vygotski y sus colaboradores, perspectiva que define una nueva concepción del desarrollo psicológico y replantea su relación con los procesos educativos. Tras analizar en este sentido el papel de la educación y, más específicamente, de la educación formal o escolarización, se indican algunas cuestiones abiertas que, desde esta perspectiva, requieren hoy en día de mayor esfuerzo investigador.

Palabras clave: *Desarrollo, Cultura, Interacción social, Contextos educativos, Escolarización.*

Education and development

Abstract

Two current views on the existing relationship between education and development are put forward and contrasted in this paper which is essentially of an informative nature. First, the concept of development which has prevailed over recent years in the field of psychology is analysed, and its implication with respect to the part that education has played in this process are highlighted.

The historical-cultural perspective—generated from the work of Vygotsky and his colleagues—is then presented as alternative hypothesis. This perspective defines a new concept of psychological development and redefines its relation with the educational process. After thus analysing the part played by education, and more specifically by formal education or schooling, some open questions are raised which, from this viewpoint, are in need of greater research efforts.

Keywords: *Development, Culture, Social interaction, Educational contexts, Schooling.*

Dirección del autor: Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Divisió de Ciències de la Salut, Dpto. de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Adolf Florensa s/n, 08080 Barcelona.

Original recibido: Marzo, 1990. *Revisión recibida:* Abril, 1990. *Aceptado:* Junio, 1990

INTRODUCCION

La observación de cualquier persona a lo largo de los años permite constatar, entre otras cosas, cómo se modifican sus características físicas y psíquicas. Que las personas cambiamos a lo largo de nuestro ciclo vital es una evidencia. La explicación de esta evidencia —en qué, cómo y por qué cambiamos— ha sido y continúa siendo el reto de algunas ramas del saber humano.

En este marco, la relación entre la evolución de las personas y la educación es una de las cuestiones que viene planteándose de manera recurrente desde distintas ópticas, en especial desde las perspectivas psicológica y pedagógica. ¿Existe alguna relación entre el desarrollo psicológico y la educación? ¿Qué papel juega la educación en el desarrollo y la evolución de las personas? ¿Qué papel debería jugar?

En términos generales, a lo largo del tiempo podemos encontrar dos grandes tipos de posturas frente a estas cuestiones. La primera de ellas postula una estrecha relación entre ambos aspectos, hasta llegar en ocasiones a una identificación entre ellos. Así, se entiende que la persona alcanza un mayor nivel de desarrollo cuanto más educada es. La educación, y especialmente la educación formal, permite a las personas adquirir una serie de conocimientos, lo cual redundaría en un nivel de evolución y desarrollo mayor.

Esta concepción se encuentra sin duda en el origen del reconocimiento actual del derecho de toda persona a la educación. Los planteamientos democráticos de la Revolución francesa y la Revolución industrial europea (Cole, Wakai, 1984) sentaron las bases ideológicas y económicas que hicieron posible la progresiva extensión de la escolarización obligatoria, así como el acceso paulatino de un mayor número de personas a niveles superiores de educación.

El segundo tipo de postura cuestiona la identificación entre desarrollo y educación, o cuanto menos entre desarrollo y educación formal. Sus precedentes pueden encontrarse en las ideas de los filósofos de la Ilustración, en especial en los planteamientos pedagógicos de J. J. Rousseau. Hasta cierto punto algunas de estas ideas encuentran su justificación posterior en la teoría darwiniana de la evolución de las especies.

Desde esta perspectiva el desarrollo de las personas es un proceso natural, armónico con las leyes de la naturaleza. La sociedad debe respetar el libre desarrollo de los individuos en función de su propia experiencia. En este sentido, se postula que la educación en general y de manera más específica la educación formal puede resultar una traba a la evolución natural, que se prejuzga como buena. En sus planteamientos más extremos esta postura entiende la educación como una imposición perniciosa que interfiere en el desarrollo espontáneo de las personas. En cualquier caso, pese a todas las variantes y matices, esta segunda postura introduce la idea de una separación entre los procesos de desarrollo y educación y replantea sus relaciones mutuas, entendiendo que cada uno de ellos posee unas características y una identidad propias.

Las dos posturas expuestas han tenido alternativamente mayor o menor peso a lo largo de los dos últimos siglos y puede decirse que en algunas de sus variantes siguen coexistiendo en la actualidad. La emergencia a lo largo

de este período de disciplinas científicas, cuyo ámbito de estudio guarda relación más o menos directa con esta problemática, ha permitido replantear estas cuestiones en base a nuevos conocimientos con los que poder refrendar, justificar o rebatir las posturas anteriores.

EL CONCEPTO COMUN DE DESARROLLO PSICOLOGICO

Una de estas disciplinas es sin duda la Psicología y de manera más específica la Psicología evolutiva, como disciplina que estudia los procesos de cambio que tienen lugar en la conducta de las personas a lo largo de su ciclo vital. Durante el último siglo los trabajos llevados por los psicólogos evolutivos han permitido alcanzar un mayor conocimiento del proceso de desarrollo del ser humano. En la actualidad contamos con numerosos datos acerca de los cambios psicológicos que tienen lugar en los diferentes períodos de vida, así como en diversos modelos y teorías que pretenden explicar el proceso de desarrollo que configuran dichos cambios. Estas teorías son aún heterogéneas en cuanto a la diversidad de aspectos de la conducta a los que se refieren y también discrepan ampliamente en cuanto a los factores que consideran responsables de los cambios y el desarrollo psicológico.

Pese a esta diversidad, algunas corrientes teóricas han gozado de mayor aceptación en las últimas décadas y su visión acerca del desarrollo psicológico prevalece aún en el panorama actual de la Psicología evolutiva. Las distintas teorías y modelos a los que nos referimos comparten una serie de ideas sobre los tipos de cambio comportamental que tienen lugar a nivel evolutivo, lo que permite delimitar hasta cierto punto un concepto «común» de desarrollo que, en gran medida, ha traspasado las fronteras de la Psicología evolutiva.

Desde esta perspectiva, se entiende el desarrollo psicológico como un proceso que implica modificaciones globales en la conducta de la persona, modificaciones que son a su vez duraderas y, en general, de carácter irreversible, por oposición a otras modificaciones o cambios de carácter puntual o bien transitorio. La noción de desarrollo se halla ligada también por lo general a la idea de procesos de cambio comunes a todos los miembros de la especie, es decir cambios de tipo universal e independientes, a grandes rasgos, de los contextos físicos y sociales concretos en que tiene lugar el desarrollo de las personas. Asimismo, el concepto de desarrollo que vehiculan estas teorías conduce a considerarlo como un proceso de cambio interno, natural y espontáneo de la conducta, no ligado a la voluntad o conciencia de la persona.

A menudo las ideas anteriores se hallan asociadas a una concepción del desarrollo como fruto de la maduración orgánica, en especial neurofisiológica¹. Junto a la maduración, algunos marcos teóricos proponen también otros factores explicativos del desarrollo como, por ejemplo, cierta experiencia de carácter «universal» en relación al mundo físico, o bien determinados mecanismos generales de funcionamiento psicológico (cognitivos u otros) de los que se hallaría dotada la persona a través de su herencia genética. En otras palabras, en el transcurrir del tiempo, a partir de la maduración, de la puesta en funcionamiento de determinados mecanismos psi-

cológicos y de determinada experiencia genérica y personal con el entorno, el ser humano modifica progresivamente su conducta.

Por último, conviene destacar que las teorías del desarrollo de mayor influencia en los últimos tiempos han propiciado una concepción del desarrollo como proceso interno e individual. Estos marcos teóricos atribuyen al entorno social, las personas que se encuentran alrededor del individuo y que interactúan con él, un escaso papel en el proceso de desarrollo o, en todo caso, no se considera un factor determinante del mismo. A lo sumo los diferentes contextos sociales influirían en cuanto al ritmo de los cambios evolutivos, acelerando o retrasando su aparición. En este sentido, tal como señala J. Bruner (1986), se transmite una idea genérica del desarrollo como «un viaje solitario de cada uno por su cuenta».

A nuestro juicio, el concepto «común» de desarrollo que acabamos de esbozar someramente ha permitido apoyar y justificar la idea de una escasa relación entre el proceso de desarrollo y la educación, aportando argumentos y datos de carácter científico. En ocasiones, el apoyo a esta idea se produce implícitamente, por el mero hecho de obviar el problema no haciendo ninguna referencia a esta relación. En el caso de algunos marcos teóricos y sobre todo de numerosos estudios de tipo descriptivo, la indefinición del papel que juega la educación respecto a los procesos de cambio evolutivo favorece implícitamente una concepción de los procesos educativos como procesos disociados del proceso de desarrollo mismo.

En el contexto de los marcos teóricos que se plantean explícitamente esta relación, los procesos educativos tienden a concebirse en general como un posible apoyo a los procesos de desarrollo, en el supuesto de que tengan lugar de acuerdo con la dinámica interna de éstos. La educación, entendida en sentido amplio como proceso mediante el cual una persona incide en la conducta de otra con la intención de provocar en ella una serie de cambios, ha de supeditarse necesariamente a la dinámica de los cambios naturales y espontáneos que se producen en las personas, sin interferir o avanzarse a los mismos. Como consecuencia lógica del escaso papel atribuido al entorno social, a los «otros», en el desarrollo, la educación no se considera en ningún caso como un factor determinante o decisivo de éste. Los procesos educativos actuarían, pues, como acompañantes circunstanciales, solícitos o en ocasiones molestos, en el viaje fundamentalmente solitario que es el desarrollo².

Avanzando un poco más en esta misma línea, desde algunas perspectivas se ha propuesto considerar el desarrollo natural como objetivo último de la educación, entendiendo que ésta debe orientarse de manera prioritaria a promover y facilitar los procesos universales de desarrollo. Como ya ha sido señalado anteriormente (Bereiter, 1970; Duckworth, 1981; Coll, 1987), esta idea parece contradictoria e incoherente si se considera a su vez el desarrollo natural como un proceso que, en último término, no depende de la incidencia o la ayuda externa de otros. Si esto fuera así, la propuesta anterior supondría que los procesos educativos tienen como finalidad fundamental el facilitar la aparición de unos cambios en la conducta de las personas que, de todos modos, acabarían por producirse tarde o temprano.

La concepción del desarrollo predominante en Psicología evolutiva ha influido de manera decisiva en otras disciplinas psicológicas, especialmente en la Psicología de la Educación. Ello no es de extrañar si tenemos en cuen-

ta que la Psicología de la Educación se ha concebido fundamentalmente como una Psicología aplicada a la educación, y en muchos casos como una Psicología evolutiva aplicada a la educación (Coll, 1989). Lógicamente desde esta perspectiva extrapoladora se ha reforzado también la idea de la educación como elemento de apoyo o ayuda al proceso de desarrollo natural.

Pero también desde las concepciones no extrapoladoras de la Psicología de la Educación, que defienden su especificidad como disciplina que estudia los procesos de cambio comportamental que tienen lugar como resultado de la influencia educativa, se ha visto sustancialmente modificado este panorama. Debido probablemente a la necesidad de desmarcarse de las posiciones extrapoladoras predominantes, estas concepciones se han centrado de manera prioritaria en el estudio de los cambios que se producen en las personas como resultado específico de la educación, y más concretamente de la educación formal, acentuando sus características diferenciales más que su relación con los cambios evolutivos y analizándolos a menudo al margen de éstos, como si de procesos independientes se tratara.

En general, sin embargo, la Psicología de la Educación considera el desarrollo nuevamente como un punto de referencia, en tanto que los distintos niveles de desarrollo determinan los procesos educativos posibles. El proceso de desarrollo aparece así como algo dado, como unos niveles evolutivos que están ahí, que es necesario tener en cuenta y a los que es necesario adaptarse. Los procesos educativos, por su parte, generan nuevos tipos de cambios en la conducta de la persona, que en cierto modo parecen «añadirse» con mayor o menor acierto a los cambios evolutivos fruto del desarrollo natural.

En resumen, aunque con matices, las concepciones predominantes tanto en el campo de la Psicología evolutiva como en el campo de la Psicología de la Educación comparten y vehiculan la idea de un proceso de desarrollo psicológico universal, que se produce con independencia de los procesos educativos en los que la persona participa. La hipótesis de que éstos no tienen una incidencia directa en el proceso natural de desarrollo, o al menos no una incidencia decisiva en cuanto al rumbo que toma o la secuencia en que aparecen los cambios evolutivos, junto a la idea de que el nivel de desarrollo alcanzado en un determinado momento evolutivo es el límite al que deben atenerse los procesos educativos, se han consolidado ampliamente en el campo psicológico y educativo.

UNA ALTERNATIVA AL CONCEPTO COMUN DE DESARROLLO PSICOLOGICO: EL CARACTER CULTURAL Y SOCIAL DEL DESARROLLO

A estas hipótesis, que se derivan fundamentalmente de la concepción del desarrollo como proceso de carácter natural, universal, interno e individual, se han contrapuesto otras que tienen su origen en distintos marcos teóricos³. A este respecto, y sin pretender ser exhaustivos, destacan las hipótesis generadas dentro del marco teórico inicialmente elaborado por Vygotski y sus colaboradores, hipótesis que, ampliadas y revisadas en la actualidad, cuentan cada vez con mayor respaldo en el terreno psicológico. Esta concepción postula una manera diferente de entender el proceso de de-

sarrollo psicológico y, lo que es más importante respecto a la problemática que nos ocupa, una relación diferente entre educación y desarrollo.

El cambio de óptica que supone esta perspectiva tiene su origen en la consideración de las peculiaridades que comporta el desarrollo humano respecto al de otras especies. Si la concepción maduracionista, natural e individual del proceso de desarrollo que hemos analizado anteriormente puede decirse que acentúa, hasta cierto punto, aspectos que podrían considerarse comunes a las distintas especies, desde esta perspectiva el énfasis radica en el carácter cultural del desarrollo humano. El paso de un desarrollo estrictamente biológico y madurativo a un desarrollo de carácter social y cultural es desde esta perspectiva una característica específica de la especie humana.

El paso a un desarrollo de tipo social y cultural se produce, según la teoría de Vygotski⁴, como consecuencia del uso por parte del ser humano de herramientas de carácter psicológico, especialmente de signos. La creación de estos nuevos tipos de instrumentos, precedida filogenéticamente por el uso de herramientas físicas en el caso de los simios superiores, supone un cambio cualitativo radical en el desarrollo de la especie, ya que permite al ser humano nuevas formas de actividad. La actividad de la persona deja de estar controlada directamente por el medio y de constituir una mera respuesta a los estímulos de éste. Gracias a la creación y utilización de estímulos de carácter artificial —herramientas y signos—, que el ser humano emplea a modo de mediadores entre sí mismo y el medio físico y social que le rodea, la persona consigue regular intencionalmente la conducta de los demás y su propia conducta. En definitiva pues, a diferencia de otras especies, el uso de estímulos mediadores hace posible que la actividad humana sea una adaptación activa y voluntaria al medio, antes que una adaptación mecánica o puramente reactiva.

La aparición de estas nuevas formas de mediación de la actividad, responsables, según Vygotski, de la emergencia de las funciones psicológicas superiores en el ser humano, se halla estrechamente relacionada con una serie de cambios en la vida social, fundamentalmente con la aparición del trabajo socialmente organizado y el inicio de la cultura, de la historia sociocultural de la especie. El uso y la evolución progresiva de las herramientas y signos psicológicos hace posible la evolución y el cambio sociocultural, así como la transmisión de la cultura entre los miembros de la especie a través de las sucesivas generaciones. Según Vygotski, a partir de este momento el desarrollo del ser humano tiene lugar en un medio físico y social culturalmente organizado, que difícilmente cabe calificar de «natural».

Desde esta perspectiva la cultura se concibe en sentido amplio, como el conjunto de adaptaciones de diversa índole (sociales, psicológicas, tecnológicas, económicas, etc.) que un determinado grupo humano ha ido elaborando a lo largo del tiempo y que configuran el «modo de vida» compartido por dicho grupo. En este sentido, las distintas culturas constituyen las diferentes respuestas adaptativas de los grupos humanos a los entornos en que han ido desarrollándose históricamente. Las culturas incluyen una amplia variedad de aspectos o elementos adaptativos: costumbres, pensamientos, creencias, conocimientos del mundo físico y social, emociones, ideologías, valores, actitudes, pautas de conducta, instituciones, estructuras de actividad y relación social, etc. (Cole y Wakai, 1984). Entendida la cultura

en estos términos, es evidente que el desarrollo del ser humano tiene lugar necesariamente en el seno de un determinado contexto cultural, que comporta maneras específicas de interpretar y actuar en el medio, tanto físico como social, en que se produce la evolución de la persona.

En este sentido, la cultura es una de las dos maneras en que se transmiten las «instrucciones» de cómo deben crecer los seres humanos de generación en generación, aunque no la única (Bruner, 1986). La insistencia en el papel específico de la cultura en el desarrollo humano no debe llevarnos a olvidar la base biológica sobre la que se asienta. La otra manera en que se transmiten «instrucciones» para el desarrollo es a través del genoma humano, nuestra herencia genética, por lo que cabe establecer una distinción entre dos tipos básicos de cambios comportamentales que tienen lugar en el proceso de desarrollo del ser humano: los cambios psicobiológicos y los cambios culturales (Ogbu, 1988). Los primeros son el resultado de la maduración orgánica del individuo, mientras que los segundos aparecen como resultado de la adquisición de una serie de competencias (cognitivas, afectivas, sociales, etc.) propias de la cultura a la que pertenece la persona en desarrollo.

La idea de una doble línea de desarrollo aparece ya en los planteamientos teóricos de Vygotski, el cual distingue entre la línea de desarrollo natural y la línea de desarrollo cultural. La línea de desarrollo natural se asocia a la emergencia de las funciones psicológicas elementales y se rige fundamentalmente por principios de tipo biológico. Mientras que estas funciones psicológicas (sensaciones, formas elementales de atención y memoria, etc.) son aún comunes al ser humano y a otras especies animales, tal como exponíamos anteriormente, las funciones psicológicas superiores (memoria voluntaria, atención activa, pensamiento abstracto, afectividad, etc.) son específicas de la especie humana y se hallan asociadas a la línea cultural del desarrollo, que se rige en este caso por los principios de mediación instrumental y descontextualización⁵. En términos generales, Vygotski considera el desarrollo psicobiológico como una condición necesaria, aunque no suficiente, para que se produzca el desarrollo cultural (Wertsch, 1988). El desarrollo natural o psicobiológico sería, pues, la base sobre la que se asentaría el desarrollo cultural, el cual debe explicarse mediante el recurso a factores distintos a la maduración orgánica o la experiencia estrictamente individual.

Sin embargo, pese a establecer esta distinción, Vygotski insiste reiteradamente en que ambas líneas de desarrollo no deben ser entendidas como procesos paralelos o independientes. El desarrollo del ser humano es un proceso unitario y global, en el que confluyen y se interrelacionan los procesos de cambio psicobiológico y cultural. Así, la línea cultural del desarrollo y los cambios que provoca en la conducta a la persona no son simplemente cambios añadidos o superpuestos a los provocados por la maduración biológica y la experiencia individual; el proceso de desarrollo constituye un todo unitario, que sólo puede entenderse si se consideran de manera simultánea y relacionada ambos tipos de cambios.

EL PAPEL DE LA EDUCACION EN EL DESARROLLO PSICOLOGICO

A pesar de la estrecha interrelación existente entre los cambios comportamentales de carácter cultural, existe una clara diferencia entre ellos respecto al papel que juega el entorno social en su desarrollo. Como acabamos de indicar, los cambios psicobiológicos son el resultado de la maduración orgánica determinada por la dotación genética del individuo. Estos cambios tienen lugar de manera espontánea y sin que medie la intervención directa de otras personas. Por el contrario, los procesos de cambio cultural no aparecen de modo espontáneo y precisan necesariamente de la intervención de otros para que puedan llegar a producirse. Las competencias culturales y la habilidad de utilizarlas de manera adecuada son construcciones de carácter básicamente social, por lo que deben ser transmitidas por otros, los otros que configuran el entorno social de la persona en desarrollo.

Este entorno social debe proporcionar de algún modo las claves interpretativas de los instrumentos psicológicos utilizados por la cultura en que se halla inmerso el individuo. Los instrumentos a los que nos estamos refiriendo (lenguaje oral y escrito, sistemas simbólicos numéricos, mapas, obras de arte, dibujos, etc.) son el fruto de la evolución sociocultural y son de naturaleza artificial y convencional. Estas características hacen que sea necesario adquirirlos en situaciones de interacción social, pues no se heredan en forma de instintos o reflejos y difícilmente el individuo llegaría a acceder a ellos por descubrimiento autónomo o por reinención individual (Wertsch, 1988).

La cultura, o mejor dicho el entorno social que actúa como mediador entre el individuo y la cultura, se organiza para que se produzcan los pasos sucesivos del desarrollo cultural, con el objetivo último de lograr que la persona de manera autónoma utilice (y eventualmente transforme o modifique) estas competencias e instrumentos⁶. El proceso de internalización, uno de los puntales básicos de la teoría de Vygotski, es el mecanismo que explica cómo a lo largo del desarrollo la utilización social e interpersonal de los instrumentos y competencias culturales crea progresivamente la posibilidad de una utilización de carácter individual, voluntaria y autónoma de éstos.

Entender el proceso de desarrollo de la persona de este modo, es decir, como proceso que, sobre la base del desarrollo psicobiológico, consiste en la adquisición progresiva de los instrumentos y competencias culturales del grupo humano al que pertenece, supone considerar de manera distinta las relaciones entre desarrollo y educación. Los procesos educativos, de naturaleza interpersonal, son una pieza clave en este «traspaso de competencias» que es el desarrollo humano, en cuanto que ayudan a la adquisición de los instrumentos y conocimientos necesarios para poder crecer y actuar en el entorno físico y social en el que éste tiene lugar. La educación tiene pues un papel crucial en el desarrollo cultural de la persona y, por tanto, en el desarrollo global de la misma.

En consecuencia no puede continuar entendiéndose el desarrollo y la educación como procesos independientes, ni a la educación como un «acompañante añadido» o dependiente del proceso de desarrollo. La educación es un factor determinante del desarrollo global del ser humano; no

un apoyo más, sino un motor fundamental sin el cual el desarrollo y el crecimiento humano, tal como los conocemos, serían imposible. Desde esta perspectiva pues, la educación y el desarrollo psicológico son dos procesos indisolubles, coincidiendo en este sentido con la primera de las posturas expuestas al inicio de este capítulo y en clara discrepancia con las posturas predominantes en los últimos años en el terreno psicológico⁷.

Avanzar un poco más en el análisis de las intrincadas relaciones entre los procesos educativos y evolutivos supone necesariamente precisar el significado de la educación, concepto utilizado hasta el momento en su acepción más amplia. A este respecto es importante considerar la diversidad de contextos en que tiene lugar el desarrollo y la educación de la persona a lo largo de todo el proceso vital. Esta diversidad puede ser mayor o menor en función de las diferentes organizaciones sociales de la educación que poseen las diferentes culturas. La Antropología, y más recientemente en el terreno psicológico, la Psicología Cultural (Scribner y Cole, 1982; Cole y Wakai, 1984), han puesto de relieve las importantes variaciones que existen en cuanto a las estructuras educativas de las que se dotan los diferentes grupos humanos.

Sin embargo, por lo general y salvo algunas excepciones, el proceso de desarrollo se inicia en el ámbito familiar inmediato, más o menos amplio o restringido, en el que nace el niño. La familia acostumbra a ser el primer contexto de desarrollo del niño y sus miembros los primeros agentes educativos de éste. Tras un primer período inicial de mayor o menor duración, según los casos, en la mayoría de las culturas actuales comienza a ampliarse el número de contextos de desarrollo en los que se ve inmerso el niño y a diversificarse en consecuencia las personas que interactúan con él, como agentes educativos directos o indirectos. Cole y Wakai (1984) distinguen a este respecto cuatro grandes ámbitos educativos: la educación familiar, la escolarización (desde sus inicios hasta el nivel universitario), la educación profesional (Industrial education, que incluye los programas de formación profesional suplementaria en la empresa, los programas de reciclaje laboral, etc.) y un cuarto ámbito (School education), en el que incluyen los programas de educación de adultos y otros programas, cursos o conferencias propuestos por organizaciones sociales diversas (centros sanitarios, museos, asociaciones, etc.).

Los cuatro ámbitos educativos mencionados no se hallan representados por igual en las distintas culturas, ni comportan necesariamente actividades educativas de idénticas características. Dos de ellos destacan, sin embargo, por el grado de generalidad que han alcanzado en el conjunto de las culturas: la educación familiar y la escolarización. Aunque la primera tiene, sin duda, un nivel de universalidad mayor, la escolarización se impone en la actualidad como segundo gran ámbito educativo en la mayoría de las culturas contemporáneas. A pesar de ello, conviene recordar que, entre otros aspectos, existen diferencias y variaciones importantes en cuanto a su maduración, nivel de generalidad, grado de formalización, así como respecto a las actividades concretas que comporta en los diferentes grupos humanos.

LA ESCOLARIZACION COMO CONTEXTO ESENCIAL DE DESARROLLO PSICOLOGICO

Tal como ya ha sido señalado (Coll, 1987), la escolarización se implanta como ámbito educativo diferenciado como consecuencia de la complejidad cultural y organizativa de determinados grupos sociales. En términos generales, la escuela puede caracterizarse como un contexto educativo específico, en que los miembros más jóvenes de un determinado grupo social adquieren una serie de competencias culturales, consideradas básicas y fundamentales para que puedan desarrollarse en dicho grupo y llegar a ser miembros activos del mismo. En las sociedades primitivas o en culturas actuales menos complejas la transmisión y adquisición de estas competencias, instrumentos y conocimientos se producen en el marco de las actividades habituales que llevan a cabo los adultos (Cole y Wakai, 1984). Mediante su participación en ellas, el niño y el joven llegan progresivamente a desarrollar las habilidades y conocimientos que constituyen la base de su cultura. En estas sociedades no existe pues una separación entre la actividad cotidiana de los adultos y la educación de los miembros jóvenes del grupo.

Ahora bien, en la mayoría de las sociedades modernas el nivel organizativo alcanzado por los grupos sociales y su grado de desarrollo cultural determina que la adquisición de estas competencias no pueda quedar asegurada, total o parcialmente, dentro del contexto de las actividades habituales que comporta la vida adulta, en especial dentro del contexto familiar. Se hace necesario entonces adecuar un contexto específico, distinto de otros contextos de actividad social, en el que sea posible realizar la transmisión de los instrumentos y conocimientos que el grupo social considera básicos para el desarrollo de sus miembros jóvenes: la escuela. El grupo social delega en determinados adultos (los maestros) y en la escuela como institución, buena parte de su función educativa y progresivamente la escolarización adquiere en la mayoría de sociedades contemporáneas un carácter más general y planificado.

La escolarización, entendida como contexto educativo diferenciado, es pues uno de los ámbitos en el que tiene lugar la educación en la mayoría de nuestras sociedades. En este sentido, y al mismo título que la educación en términos generales, juega un papel esencial en el desarrollo de las personas a través de los procesos educativos que comporta. Si aceptamos el papel determinante de la educación en el proceso de desarrollo de las personas, es indudable que la escuela y las actividades educativas escolares tienen un papel de primer orden en dicho proceso. La razón de su importancia como contexto educativo y de desarrollo se deriva de dos de sus características específicas: el tipo de competencias culturales que se adquieren en este contexto y las edades en que habitualmente tienen lugar estas actividades educativas.

Tal como hemos indicado, la escolarización tiene como objetivo fundamental el asegurar la transmisión de un conjunto de instrumentos, conocimientos y habilidades culturales, que un determinado grupo social considera básicos para el desarrollo de sus miembros. En un amplio número de culturas, algunos de estos instrumentos se transmiten de manera específica y sistemática a través de la escolarización y difícilmente se adquieren en otros contextos (por ejemplo, el lenguaje escrito o nociones matemáti-

cas elementales). Sin entrar en discusión sobre la selección de los conocimientos culturalmente relevantes que realizan los distintos grupos sociales ⁸, los conocimientos adquiridos en el curso de las actividades educativas escolares deben permitir a la persona una progresiva y creciente autonomía como miembro del grupo social al que pertenece. Ello no implica únicamente la transmisión de los instrumentos psicológicos y los conocimientos ya consolidados y establecidos en el seno de la cultura. Es cierto que su adquisición es un eslabón necesario para la conservación de una cultura. Si no se llevara a cabo, como de hecho ha ocurrido ya en ocasiones, la cultura implicada acabaría desapareciendo. Pero las culturas no son realidades estáticas, sino que evolucionan, se transforman y se construyen a partir de la actividad de sus miembros, no por casualidades o acontecimientos fortuitos. En este sentido, la escuela no sólo mira al pasado y al presente, sino también al futuro y encara, o debería encara, la transmisión de las competencias culturales como instrumentos constructivos y transformadores de la realidad cultural existente, asegurando de este modo el papel activo de la persona como miembro de su grupo social.

Otra característica especialmente relevante de la escolarización como contexto educativo es la relativa a las edades en que habitualmente tiene lugar este proceso. Por regla general, en la mayoría de culturas y sociedades actuales las actividades educativas escolares tienen lugar durante los primeros años de la vida de las personas, período en el que la plasticidad del individuo es notable. Aun cuando la herencia genética esté ahí desde los inicios, las vías de desarrollo posible son aún múltiples y diversas, especialmente en este período de vida. No quiere esto decir que a partir de este momento se cierre toda posibilidad de cambio, sino únicamente que el abanico de posibilidades de desarrollo va reduciéndose, lo cual hace de la escolarización un contexto educativo de especial impacto en el posterior desarrollo de la persona.

Los aspectos distintivos de la escolarización que acabamos de exponer podrían suscitar algunas conclusiones apresuradas que, en ningún caso, se suponen o se derivan de esta concepción. Por una parte, la importancia que atribuimos a los procesos educativos escolares no implica olvidar que la escuela es sólo uno de los contextos educativos en los que se encuentra el niño o el adolescente. Simultáneamente el niño interactúa en otros contextos educativos, que inciden también en mayor o menor medida en su desarrollo (familia, grupo de iguales, medios de comunicación, etc.). No podemos, pues, concebir este proceso como el paso sucesivo de un escenario al siguiente, como una yuxtaposición progresiva de contextos en los que tiene lugar ⁹. La persona y el proceso de desarrollo que lleva a cabo es único, aun cuando los contextos educativos que ayudan a configurarlo sean múltiples.

Por otra parte, el papel que le atribuye esta perspectiva a la escolarización y en general a la educación en relación al proceso de desarrollo no supone considerar a la persona como un organismo meramente reactivo y totalmente moldeable. El niño, el alumno, no es un recipiente vacío al que se transmite o se inculca de manera directa una serie de conocimientos, a modo de un negativo fotográfico que reproduce la imagen exterior. Desde el principio la persona está dotada de una organización y funcionamiento propios, que le permiten enfrentarse de una manera activa al medio que le

rodea y alcanzar mediante su propia actividad, determinada experiencia individual. Que dicha actividad tenga lugar habitualmente en contextos de carácter interpersonal, en ocasiones con una finalidad educativa, no implica que el niño deje de actuar de forma activa. Es más, la acción educativa y los cambios que pretende provocar en la conducta del individuo sólo son posibles en la medida en que éste participa activamente en su construcción. Tal como señalan Cole y Wakai (1984), el proceso de desarrollo se lleva a cabo gracias a la estimulación y ayuda externa pero, aun siendo necesaria, esta ayuda no basta. Sin el esfuerzo individual y la actividad interna de la persona el proceso de desarrollo no puede producirse. En otras palabras, el desarrollo no es un viaje solitario de cada uno por su cuenta, pero tampoco es un viaje organizado y planificado hasta sus últimas consecuencias por otros.

Tal como hemos indicado, la función primordial de la escuela es ayudar al alumno a construir un conjunto de conocimientos básicos para su desarrollo y actuación en el medio cultural y social al que pertenece. Ahora bien, las consideraciones anteriores respecto a la naturaleza intrínsecamente activa del alumno y la diversidad de contextos educativos en los que éste se encuentra confieren a la escolarización una nueva función de especial importancia: ayudar al alumno a organizar, estructurar y dotar de sentido a los conocimientos que éste ha adquirido o adquiere paralelamente en otros contextos, como resultado de la constante interacción que mantiene en el medio físico y social en el que se halla inmerso. Entendiendo el proceso de desarrollo de la persona como proceso unitario, es un contrasentido ignorar la experiencia que el alumno ha acumulado mediante su interacción personal con el mundo físico o bien en el seno de otros contextos educativos. Es probable que el alumno necesite ayuda para interpretar adecuadamente esta experiencia, para organizarla y, especialmente, para llegar a integrarla y generalizarla¹⁰. Por ello, los procesos educativos escolares tienen un importante papel como contexto *integrador* de la experiencia de la persona en desarrollo.

Las reflexiones generales que acabamos de esbozar suponen el inicio de un cambio de perspectivas en el análisis de las relaciones entre el desarrollo psicológico, la educación y la escolarización, análisis que se halla lejos de estar acabado y que plantea un buen número de cuestiones que requieren aún mayor definición y sobre las que es necesario continuar reflexionando e investigando. Así, por ejemplo, estamos aún lejos de entender y poder explicar a un nivel de mayor concreción las relaciones que existen entre el desarrollo psicobiológico y el desarrollo cultural, lo que sin duda dificulta una visión comprensiva del proceso del desarrollo psicológico en su conjunto¹¹. Por otra parte, es evidente que la adopción de esta perspectiva lleva a plantear, como temas centrales de investigación, cuestiones como la incidencia y repercusión de las diferencias culturales en el proceso de desarrollo del ser humano, consideradas hasta cierto punto secundarias desde otras perspectivas. A este respecto sigue siendo objeto de debate la existencia o no de procesos de cambio de carácter universal y la naturaleza de los mismos. En otro orden de cosas, nuestros conocimientos actuales sobre los mecanismos psicológicos implicados en la interacción educativa y en el progresivo traspaso de competencias que ésta supone son aún excesivamente fragmentarios y a todas luces insuficientes.

En la resolución de éstas y otras cuestiones de igual interés se hallan empuñadas, entre otras, la Psicología evolutiva y la Psicología de la Educación para las que constituyen cuestiones prioritarias de investigación y reflexión. Pero, en nuestra opinión, los interrogantes que aún persisten no restan importancia al cambio que supone la perspectiva que acabamos de exponer. El concepto de desarrollo adoptado se diferencia abiertamente del concepto «común» que durante largos años ha prevalecido en psicología. El desarrollo psicológico es desde esta perspectiva un viaje organizado genética y culturalmente, que llevamos a cabo con el asesoramiento y en compañía de otros, aunque en último término cada uno de nosotros haga un viaje personal e irrepetible. Entender que este proceso es básicamente de naturaleza cultural e interpersonal, aun sin perder de vista el protagonismo último de la persona, lleva a un cambio de óptica fundamental en cuanto al papel de la educación en general y de la escolarización en particular.

Notas

¹ Es relativamente habitual que los términos desarrollo y maduración se utilicen de manera indistinta. Se habla así, por ejemplo, de que el niño «está madurando» o «no ha madurado aún». Ello no implica necesaria o conscientemente una referencia a mecanismos de tipo biológico.

² Los trabajos de Jean Piaget y sus colaboradores, en especial los referentes a los procesos de aprendizaje, han sido utilizados habitualmente para justificar esta concepción de la relaciones entre educación y desarrollo. Aun considerando la peculiaridad del enfoque piagetiano y las frecuentes interpretaciones incorrectas de que ha sido objeto (Coll y Martí, 1990), esta perspectiva teórica propicia sin duda la imagen del niño que avanza a través de los sucesivos niveles de desarrollo mediante su propia actividad, minimizando el papel de la intervención externa en este proceso.

³ Uno de los más destacados es, sin duda, la perspectiva conductual clásica, que equipara el concepto de desarrollo al de aprendizaje y en la que carece de sentido hacer referencia a cambios espontáneos debidos a la dinámica interna de la persona.

⁴ El lector puede consultar las obras de Vygotski (1977, 1979 y 1984), así como las de Rivière (1985), Vila (1987) y Wertsch (1988) para una exposición más detallada de la teoría de este autor.

⁵ La descontextualización se define como el proceso mediante el cual el significado de los signos psicológicos se vuelve cada vez menos dependiente del contexto espacio-temporal en el que son utilizados (Wertsch, 1988).

⁶ La analogía del «andamiaje», utilizada por autores como Bruner, refleja de manera sugerente esta idea. A la progresiva subida en paralelo de la pared y el andamio debe seguir una retirada paulatina de éste, en el momento en que la pared puede mantenerse por sí misma.

⁷ La coincidencia con la primera postura debe matizarse, ya que tradicionalmente bajo la identificación entre educación y desarrollo subyace una concepción de educación como proceso de transmisión de un determinado tipo de conocimientos culturales (la «alta» cultura). Como hemos visto, la perspectiva en la que nos situamos define de manera diferente y, sobre todo, amplía el sentido tanto de los conceptos de educación y cultura, como del concepto de desarrollo.

⁸ Es evidente que el problema de la selección de los conocimientos culturales básicos en torno a los que deben articularse las actividades educativas escolares se hace más difícil y conflictivo a medida que aumenta la complejidad de determinadas culturas.

⁹ Aunque la idea pueda parecer evidente, es relativamente frecuente observar actuaciones que implican una concepción de este tipo. Por ejemplo, este sería el caso de situaciones escolares en las que se actúa como si el alumno fuera una tabla rasa, sin tener en cuenta los conocimientos que, previamente o de manera simultánea, adquiere en otros contextos educativos.

¹⁰ Como señalan algunos autores (Siegler y Richards, 1982; Wertsch, 1985), la organización y generalización de la mayoría de los conocimientos no se produce por experiencia personal repetida, necesariamente de carácter limitado, sino por la información transmitida por otros.

¹¹ Uno de los problemas más acuciantes es definir con mayor precisión el concepto de desarrollo natural o psicobiológico, ya que los trabajos llevados a cabo desde esta perspectiva se refieren básicamente a la línea de desarrollo cultural (Wertsch, 1985).

Referencias

- BEREITER, C. (1970). Educational implications of Kohlberg's cognitive-developmental view. *Interchange*, 1, 25-32.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- COLE, M., y WAKAI, K. (1984). *Cultural Psychology and Education*. UNESCO. IVe Réunion d'experts sur les Sciences de l'Education. Ginebra.
- COLL, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia.
- COLL, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona: Barcanova.
- COLL, C., y MARTI, E. (1990). Aprendizaje y Desarrollo: La concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comp.). *Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial (en prensa).
- DUCKWORTH, E. (1981). O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de «aplicar a Piaget». *Infancia y Aprendizaje*, Monografía 2, 163-176.
- OGBU, J. V. (1988). Cultural Diversity and Human Development. En D. T. Slaughter (Ed.) *Black Children and Poverty: A Developmental Perspective*. *New Directions for Child Development*, 42. San Francisco: Jossey-Bass.
- RÍVIERE, A. (1985). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- SCRIBNER, S., y COLE, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-18.
- SIEGLER, R. S. y RICHARDS, D. D. (1982). El desarrollo de la inteligencia. En R. Stenberg (ed.) *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press (versión castellana: *Inteligencia humana IV. Evolución y desarrollo de la inteligencia*. Barcelona: Paidós).
- VILA, I. (1987). *La mediación semiótica de la mente*. Vic: Eumo.
- VGOTSKI, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- VGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VGOTSKI, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 105-116.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Extended Summary

Two alternative views on the relationships between development and education are summarily set forth in this paper. In the first alternative, education is understood as a parallel process or, on occasions, as a supportive (or interference) process for psychological development. This, in turn, is conceived as a process of internal change, spontaneous and individual, and often linked to maturing. In the second alternative, however, education is seen as a fundamental and determining factor for psychological development. Here psychological development is understood as a unitary process in which the process of psychobiological change—fruit of organic maturing—and the process of cultural change—in this case fruit of the interaction with the social environment and, ultimately, of educational processes in its widest sense—merge and interrelate.

Within the frame of this second alternative, the paper proceeds to analyze some of the defining characteristics of cultural development, their role in the emergence of higher psychological functions, and the different educational contexts in which the aforesaid process takes place. With respect to this last issue, emphasis is given to the role played by a considerable number of present-day societies and cultures in schooling or formal education—that is, a fundamental context for human psychological development. The importance of this context is derived from some of its specific characteristics; amongst others the age levels in which schooling

usually takes place, the educational activities it involves, and especially the type of cultural abilities that are acquired or should be acquired in this context. These abilities, defined as basic for the development of the individual within the cultural group to which he/she belongs, would be difficult to acquire in other interaction contexts (due to the organizational and cultural complexity of social groups), or independently and individually (due to their social character).

On this basis, the hypotheses generated by the first alternative are rejected, in particular those related to the very nature of psychological development. However, this does not lead to the acceptance of a mechanical or direct educational transmission, instead the importance of the internal activity of the participants in educational interaction is underlined, in particular that of the student's. The analysis and definition of psychological mechanisms involved in this interaction, although excessively inaccurate at present, requires the necessary integration of intraindividual activity mechanism of the people involved in the interaction. These considerations, together with the fact of taking into account the diversity of educational contexts in which the person may be simultaneously immersed, lead us to underline the important function of the school as integrating context of the person's experience in development.

Finally, the paper points out some of the issues and open questions on the education-development relation, which under this perspective still remain. These issues mainly refer to the need to specify the definition and characteristics of psychobiological development and its relationship with cultural development—a crucial question for Developmental Psychology and Educational Psychology.