

NUEVOS APORTES DE LA PSICOLOGÍA A LA FORMACIÓN DOCENTE

Prof. Dr. Luis Rubilar Solís
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Introducción

Los seres humanos no somos seres arrojados al vacío, vivimos y formamos parte de una historia, nos movemos en una situación y circunstancia, actuamos sobre la redes de múltiples vinculaciones sociales (Ignacio MARTÍN-BARÓ).

La superación del paradigma positivista-conductista y la incorporación de enfoques interactivos y constructivistas que privilegian lo interdisciplinario e intercultural, la visión integrada y contextualizada de los procesos cognitivos, y el (re)conocimiento de las identidades sociales (locales), significan un soporte epistemológico y psicosocial de enormes proyecciones para la formación (multi)cultural y profesional del futuro docente chileno.

Aquí presentamos dos áreas psicológicas innovadoras en las cuales tales aportes resultan significativos para la formación especializada del profesor: **a)** la conexión entre psicología cultural, aprendizaje y desarrollo; **b)** la referida a la identidad psicosocial (personal, grupal, nacional, latinoamericana). Ambas están estrechamente ligadas a la pedagogía crítica y de la inclusión, siendo consonantes, también, con enunciados básicos de los Derechos Humanos y con los Objetivos Fundamentales transversales y Contenidos mínimos de varios Sectores curriculares (Lenguaje y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales, Orientación,

Filosofía y Psicología, entre ellos) postulados por la reforma educativa. En sus enunciados se alude a conceptos como: 'proyecto de vida', 'personalidad', 'derechos humanos', 'clima organizacional', 'desarrollo e identidad personal', 'selección informativa', 'desarrollo del pensamiento', 'valoración de la identidad nacional', 'autoestima', 'creatividad', 'aprender a aprender', 'habilidades comunicativas', 'autoaprendizaje' y muchos otros, cuya impronta es psicosocial y requiere la correspondiente asimilación cognitiva e implementación práctica por parte de los futuros (y actuales) docentes, actores protagonistas del proceso de cambio estructural y actitudinal atinente a la cultura escolar y al proceso de aprendizaje-enseñanza.

Si consideramos, además, los resultados entregados por los Informes sobre Desarrollo Humano en Chile (PNUD): el de 1998 (sobre desigualdades socioeconómicas e inseguridades existentes en el país) y el de 2002 (sobre los desafíos culturales, cambios valóricos y difusión identitaria nacional), los temas señalados adquieren particular relevancia y pertinencia en el ámbito educacional, en cualquiera de sus niveles o áreas.

Las modalidades de incorporación en programas curriculares abiertos, a cargo de académicos idóneos (psicólogos), pueden ser variadas y flexibles: cátedras, cursos electivos (facultativos), seminarios de título, trabajos en

terreno, proyectos de investigación, publicaciones, talleres... Postulamos que tales contenidos, integrados con los demás saberes disciplinarios y prácticas pedagógicas, constituyen hoy un ingrediente imprescindible en la formación inicial (y continua) del docente, para el adecuado ejercicio del rol que cumple y debe cumplir en ámbitos heterogéneos y complementarios: en lo socio-cultural, en lo institucional, y en su escenario más dramático, el aula de clases.

I.- Interculturalidad y psicología cultural

Los seres humanos somos seres sociales: vivimos nuestro ser cotidiano en continua imbricación con el ser de los otros. Toda nuestra realidad humana es social y somos personas, sólo en cuanto somos seres sociales en el lenguaje... Los problemas sociales son siempre problemas culturales, porque tienen que ver con los mundos que construimos en la convivencia... La guerra no llega, la hacemos, y la miseria no es un accidente histórico, es obra nuestra porque queremos un mundo con las ventajas antisociales que trae consigo la justificación ideológica de la acumulación de riqueza, mediante la generación de servidumbre bajo el pretexto de eficacia productiva... (Humberto Maturana).

1.1 Sobre interculturalidad

La interculturalidad busca construir relaciones pedagógicas y un diálogo en términos de igualdad, donde se articulen de manera creativa los diversos conocimientos y los sistemas de valores (Juan Carlos Godenzi).

La 'interculturalidad' surge como paradigma epistemológico y metodológico que amplía la convergencia interrelacional de las ciencias sociales e irradia una creciente influencia en cruciales áreas de la vida comunitaria, como las comunicacionales, pedagógicas y éticas. Se trata de una forma más abarcadora y multidimensional de la racionalidad, ya no la unidireccional e instrumental que ha hegemonizado el pensamiento y las prácticas sociales hasta hoy. La valoración de lo étnico y ecológico, la inclusión de los distintos

contextos culturales, de la intersubjetividad y del pluralismo, de la experiencia vivida y de lo imaginario, han enriquecido las bases epistemológicas de la psicología.

A partir del reconocimiento de que las sociedades (naciones, por ejemplo) son "multiculturales", en tanto sus espacios o territorios son compartidos por varias culturas, se ha incoado la categoría de lo "intercultural" para aludir a la necesaria interacción o interrelación existente entre ellas, en el estatuto axiológico del respeto mutuo y de los derechos humanos tanto sociales como individuales. Se la postula como eje transversal del desarrollo humano, antagonizando con los criterios economicistas y hegemónicos impuestos por la llamada "globalización" y el neoliberalismo.

Aquí entendemos la "interculturalidad", en tanto expresión de los valores democráticos y de los Derechos Humanos, como un modelo de convivencia humana que considera relevantes la diversidad cultural y las diferencias personales. En particular, la aplicamos, por una parte, al derecho de igualdad de oportunidades para todos (niños, jóvenes y adultos), sin discriminaciones, y de integración de personas con necesidades especiales al sistema educativo, y por otra, al necesario intercambio de saberes de las culturas originarias, en Chile y América Latina, con la hasta ahora monológica cultura occidental y cristiana.

Desde esta perspectiva, el abordaje a los grandes temas sociales y psicoeducativos se impregna de significación humanista procurando una "comprensión" más cabal y justa de ellos, incluidos los "marginales".

1.2 Psicología cultural: desarrollo y aprendizaje

Todas las funciones psicológicas son relaciones de orden social interiorizadas, base de la estructura social de la personalidad (Lev S. Vygotski).

En el ámbito psicológico, uno de los nombres pioneros respecto a la significación que la Historia y la Cultura tiene en la configuración tanto de los actores sociales y sus producciones como de los sujetos y sus acciones personales, fue el de Lev Semiónovic Vygotski (1995). En un breve e intenso lapso productivo (1925-1934) él logró instalar en el escenario de la psicología del siglo XX su perspectiva epistemológica “genético-histórica”, postulando la construcción mediada (culturalmente) de los “procesos psicológicos superiores”, y el papel preponderante de las relaciones o interacciones sociales (incluidos sus componentes afectivos). Su teoría se puede comprimir en dos ideas-fuerza: la “ley de doble formación” (de lo inter a lo intrapsicológico) y la “zona de desarrollo próximo” (ZDP), en que se destaca el aprendizaje (social) desde y con el otro, ‘andamiaje’ crucial para el “desarrollo” psicológico. Los aportes de su modelo histórico-cultural sobre la génesis, evolución y proyecciones psicogenéticas y comunicacionales del “lenguaje” y respecto a las interacciones educativas han estado presentes, entre otros ámbitos, en el educativo (formal e informal), incluidas las diversas reformas en actual proceso en España y América Latina. El impacto de su teoría del ‘desarrollo cultural de las funciones psíquicas’ en lo pedagógico ha tenido como efecto realzar el primordial papel de las interacciones personales en los procesos de aprendizaje y desarrollo del estudiante, reivindicando así al docente como agente mediador cultural preponderante.

Jerome Bruner (1995) resume la tesis de Vygotski en cuanto a la educación y al rol del maestro de la siguiente manera: “Llego a la conclusión que fue Vygotsky, más que sus compañeros titanes (Freud y Piaget, L.R.), quien concibió el problema de la educación en sus términos más viables. Para Vygotsky, la educación era una continuación del diálogo

por el que se construye un mundo social de realidades constituyentes. La conciencia del profesor, y su capacidad para hacer que esta conciencia sea accesible a otros como ayuda para lograr conocimiento y habilidades, es un punto crucial de su teoría. Es muy interesante que esta forma de diálogo sea el mismo proceso que crea la realidad históricamente condicionada de la cultura. Así, en esta organización, la educación llevada a cabo por el profesor, es una continuación del proceso que crea la cultura. La educación ‘sin maestro’, en su concepción, es imposible” (40).

La producción crítico-constructiva de la teoría vygotkiana ha tenido sólidos exponentes y prometedores desarrollos, entre los cuales destacan los realizados por James V. Wertsch (1995), Michael Cole (1999) y Carl Ratner (2002), aplicados al aprendizaje significativo y mediado (semióticamente) y sus consecuencias en las áreas del alfabetismo y la escolaridad (didáctica, metodología, educación especial, evaluación psicoeducativa). Wertsch reconoce que, en la significación de lo semiótico en la configuración psicológica: “la explicación de Vygotsky de la interacción social y de los procesos mentales depende en gran medida de las formas de mediación (como el lenguaje) que se hallan implicadas en ellos” (33). Por su parte, Cole deriva sus investigaciones desde las bases instaladas por Vygotski. Así, respecto a la capacidad del sujeto para mediar la propia comprensión del mundo a través de la lecto-escritura dice: “Una solución a este problema es invocar la ‘ley genética general del desarrollo cultural’ de Vygotsky: las funciones que aparecen en un principio en el plano interpsicológico compartidas entre personas se pueden convertir en funciones intrapsicológicas del individuo. En este caso lo que buscamos es el punto final estructural de la lectura madura de la interacción entre niño y adulto como *condición previa* para que esta nueva estructura de la actividad aparezca como una función psicológica individual en

el niño" (241). Desde tales matrices, Cole incursiona crítica y productivamente en ámbitos multiculturales y sus formas de practicar la crianza, el aprendizaje de la lecto-escritura o el cálculo, proponiendo metodologías contextualizadas y pertinentes, partiendo del principio de que "la cultura es constitutiva de la mente" (285). Igualmente, Ratner, sumando también el aporte de Martín-Baró, expresa lo siguiente: "La psicología cultural ve los fenómenos como originados y como reflejos de factores y procesos culturales. En mi opinión, la mejor base conceptual para la psicología cultural es el trabajo de Lev Vygotsky..." (2002: 1 y ss.).

César Coll (1995), refrendando lo dicho por Jerome Bruner, sintetiza así lo expuesto: "El crecimiento personal es el proceso mediante el cual el ser humano hace suya la Cultura del grupo social al que pertenece, de tal manera que en este proceso de desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado al tipo de aprendizaje y, en general, al tipo de prácticas sociales dominantes" (27). Coherentemente con ello, define la Educación como "conjunto de prácticas mediante las cuales el grupo social promueve el crecimiento de sus miembros, es decir, les ayuda a asimilar la experiencia históricamente acumulada y culturalmente organizada con el fin de que puedan convertirse en miembros activos del grupo y agentes de cambio y creación cultural" (131).

Junto a estos psicólogos culturalistas, existe un conjunto de investigadores sociales (Ignacio Martín-Baró 1983; Basil Bernstein, 1993; Henri Giroux, 1993; Humberto Maturana 1993; Peter McLaren, 1994; Jorge Gissi, 1987, 1995; Noam Chomski, 1995; Paulo Freire 1996; Pierre Bourdieu 1997; Jerome Bruner, 1997; Manuel Castells 1999; Michael Apple, 2000, entre ellos) quienes coinciden en alto grado, más allá de sus áreas específicas y de sus divergencias, en distinguir la dimensión "sociocultural" y la importancia de las condiciones históricas

concretas en que los sujetos se construyen y expresan sus procesos tanto comunicacionales (lingüísticos) como formativo-educacionales. De aquí que denuncien los resortes ocultos del poder (inmersos en el currículum, en la institución escolar y en el aula), develen los códigos lingüísticos, intenten superar el cognitivismo racionalista y, en fin, privilegien los aprendizajes previos, cotidianos y significativos en cada contexto cultural y para cada sujeto individual (según su experiencia vivida). Por lo mismo, comparten ácidas críticas a la exclusión y discriminación social y escolar, propugnando la participación, la inclusión y la equidad educativa, a partir de una visión holística y sistémica del aprendizaje y de las prácticas psicopedagógicas.

Los resultados no están por ahora determinados, pero se augura una serie de logros socio y psicopedagógicos positivos, los cuales aparecen avalados por la importancia fundamental que adquieren en los procesos educativos así entendidos y aplicados: **a)** la utilización de la "lengua materna" en el desarrollo psicosocial y en los aprendizajes escolares; **b)** la capacidad de 'aprender a aprender' y generar nuevos aprendizajes significativos ('deuteroaprendizajes', G. Bateson, 1984; 178); **c)** la motivación intrínseca producida al utilizar estrategias ligadas a las propias experiencias y a la memoria social de los grupos de pertenencia, y **d)** la adquisición de actitudes crítico-reflexivas y habilidades metacognitivas que permiten evaluar y perfeccionar los propios estilos cognitivos (Ver, O. Lennon, 1988). Pero, aquí no sólo se juegan logros psicopedagógicos: en Chile y América Latina se trata, en lo principal, de integrar a las personas discapacitadas a la educación y al mundo laboral, del derecho de los pobres y jóvenes marginales urbanos al acceso y mantención en el sistema educativo, de reivindicar los derechos básicos de la población indígena a su propio desarrollo identitario social, en el marco de una pedagogía enmarcada en la diversidad, el

pluralismo y los valores democráticos.

En el caso de Chile, en particular, los decretos referidos a Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios (OFCMOs) de Enseñanza Básica (N° 40, 1996) y de Enseñanza Media (N° 220/1998 y 240/1999), al instalar los principios de autonomía, flexibilidad curricular, descentralización pedagógica y criterios de reconocimiento de la diversidad etno-cultural chilena y del legítimo cultivo de las lenguas maternas, ofrecen la oportunidad de paliar en algo las crónicas injusticias sociales y las inequidades escolares aún vigentes.

La adecuación de la escuela a las características específicas ("pertinencia") del grupo sociocultural y del sujeto-alumno en el cual se instala, la primordial significación y proyección que adquiere la "lengua materna" en los aprendizajes primarios y en sus auto y heteropercepciones (incluidas su autoestima, relaciones emocionales, competencias cognitivas y "visión de mundo"), el principio de "equidad" educativa y de justicia social, requieren de un soporte teórico-práctico que convoca a las "ciencias sociales" (en interdisciplinaria) y, en este caso, a la "psicología" como uno de los fundamentos claves del quehacer educativo, a entregar lo suyo en apoyo a los procesos integrativos de la diversidad, a superar la exclusión y deserción escolares y, en fin, a generalizar la Educación intercultural bilingüe en nuestro país.

Es muy importante destacar el hecho que, por una parte, el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile, A.G., en lo genérico, en su art. N° 17 "hace propios como principios rectores los contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos" y, por otra,

que en el *Informe Final* del Primer Congreso Nacional de Educación realizado por el Colegio de Profesores de Chile, A.G. en Santiago (1997), concretamente respecto a los pueblos originarios, en su Recomendación 1.3 (Tema N° 2) expresa: "Es necesario que se considere, en la planificación curricular, la diversidad étnica y lingüística de los alumnos, sus familias y comunidades en las que viven, dado que es indispensable preservar nuestras raíces étnicas como condición para resguardar nuestra identidad como nación. Ello debería significar la incorporación de la educación bilingüe en todas las etnias aborígenes y con respeto a sus derechos, a una real autonomía y preservación de sus culturas" (21).

II.- Identidades psicosociales

"La personalidad es un sistema contenido en una matriz de sistemas socioculturales. Es una 'estructura interior' encajada en 'estructuras exteriores' y en interacción con ellas" (Gordon ALLPORT).

2.1.- El proceso identitario ¹

Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que formamos parte (Paulo FREIRE)

El tópico 'identidad' ha sido habitualmente considerado en forma descontextualizada o unilateral (social o psicológica) e, incluso, en el último tiempo, como algo 'virtual' en trance de desintegración, inmersa en una 'sociedad-red' con trama urdida ingeniosa y pragmáticamente por el sistema-mundo de la globalización económica y comunicacional. Se habla 'del yo saturado, personalidades pastiches o multifrénicas' (K. Gergen, 1992); de que 'ya no existimos como dramaturgos o actores, sino como terminales de redes

¹ Las aproximaciones psicosociales aquí expuestas están contenidas, en lo medular, en el artículo 'Identidad latinoamericana: bases epistemológicas y éticas', publicado por el autor en la Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 2000, X: 161-170, Santiago.

múltiples' (J. Baudrillard, 1988); o de 'identidades virtuales', negando la existencia concreta de algo como 'identidad nacional o identidad regional latinoamericana' (J.J. Bruner, 1994).

El afán atomizador y descontextualizador, las antinómicas categorías 'fragmentación-globalización', la búsqueda desterritorialización y eliminación de fronteras, la supuesta ubicuidad y pragmatismo de las empresas transnacionales y sus impuestas reglas, las postuladas bondades utilitarias y pseudo-democratizantes de las industrias culturales (máquinas y mercados), la minimización de los anclajes geocológicos e histórico-ideológicos de las identidades - individuales y grupales - que, como axiomas conforman los (meta)relatos y adornan las escenificaciones de estos autores, son contradichas cotidiana y porfiadamente por la realidad concreta, en Chile y América Latina. Porque se ha implementado a troche y moche la política de dominación de un sistema-mundo económicamente tripolar (USA, Europa y Japón), incentivando el enriquecimiento individual y cupular, el altercentrismo identificador y las locaciones de control externo, las distancias culturales y la 'performatividad' (J.F. Lyotard, 1989) del racionalismo instrumental; tal modelaje neoliberal se viene implementando con eficiencia en nuestro continente bajo la égida del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, entes directrices no sólo de sus patrones económicos sino, también, educacionales, culturales y comunicacionales.

Frente a estos embates fracturadores de identidades, en particular de los constructos psicosociales regionales y nacionales, nuestra interpretación del proceso identitario se afina en el enfoque psico-histórico postulado por E. Erikson, para quien "la identidad psicosocial posee también un aspecto psichistórico, y las biografías están inextricablemente entretejidas por la historia" (1993:13); "de modo que la

faceta 'social' de la identidad debe explicarse en términos de esa comunidad en cuyo seno se encuentra el individuo. Ningún yo es una isla solitaria" (1979 20); la identidad está siempre ubicada "en el orden social - sostenido por organismos personales - que comparten un contexto histórico-geográfico" (id.: 52). Tal visión de lo identitario es casi un principio en el ámbito de la 'psicología latinoamericana'.

El concepto de identidad psicológica, núcleo personal y marco de las demás, implica no sólo 'estabilidad y cambio' (Grinberg, 1976), no sólo una condición de proceso constructivo y dialéctico, sino un complejo estructural que involucra 'niveles de integración': físico, biológico, social y psicológico, co-implicados e interactuantes, cuya articulación dinámica establecerá la configuración primaria y el estilo identitario en el plano de la expresión individual (Ver, J. Bléger, 1972). En este proceso, el adecuado equilibrio de las 'series temporales' (pasado, presente y futuro), las condiciones bioheredadas (orgánicas) y la índole de las experiencias afectivas, psicomotrices y senso-perceptuales, siempre situadas en un entorno geofísico y social, constituyen matrices basales y referentes indispensables en el constructo identitario personal.

El agregado tecnológico aportado gradualmente, primero, por la cultura 'alfabético-fonética' y, luego, por la 'electrónico-visual' (hoy magnificada como 'de la imagen'), viene a complejizar y enriquecer dicho proceso, nunca a sustituir las proto-mediaciones de aquellas improntas y anclajes experienciales. Colocar los 'medios', o los mensajes ('sistemas abstractos', A. Giddens, 1997: 244) como realidades concretas y directas, no es otra cosa que privilegiar las ramas en detrimento de las raíces y el tronco, lo cual no sólo acarrea confusión y difusión de identidades sino riesgosos síndromes de enajenación y deshumanización. Y los nuevos apóstoles tecno-informáticos no se quedan

aquí: postulan en el ancho y confuso escenario transdisciplinario escenificado por ellos, la autonomía del campo cultural y educativo respecto a los dominios económico y social-histórico, mirando con anteojos telemáticos su sociedad, la europea (y hoy la estadounidense), extrapolando, como ha sido crónico, sus visiones al resto del universo. Son, a pesar de sus predicadas consideraciones por la diversidad, universalistas. En este respecto, se advierte una fuerte hegemonía, cuyo rasgo central es su eurocentrismo y avasallamiento cultural, el cual reúne a positivistas y modernistas: desde Marx a Toynbee, desde Freud a Lacan, o desde Hegel a Sartre o Heidegger... Ellos pontifica(ro)n desde sus concretos lugares por y para el resto del mundo, con notables excepciones como la de Manuel Castells, quien al referirse al capitalismo de la información y la exclusión social, plantea que “el cambio educativo es más necesario que nunca. Necesitamos modernizar tecnológicamente las escuelas, lo cual no supone sólo colocar ordenadores ‘on-line’, sino aprender qué hacer con ellos... La ciencia y la tecnología poseen grandes valores, pero a condición de que se pongan al servicio del pueblo. Lo importante es saber si se limita a una pequeña élite o si se difunde en el conjunto de la gente” (1998: 83).

La anunciada ‘sociedad del conocimiento’ en la era de la información, hasta ahora centralmente teledirigida y usufructuada, necesariamente debiera estar precedida y acompañada, en especial en Chile y América Latina, tanto por la justicia social como por la educación y efectiva práctica de los Derechos Humanos, estableciendo una adecuada distribución social de la riqueza y del conocimiento. El postular una ‘política emancipatoria’ (Giddens, op.cit.: 267), promoviendo ‘la justicia, igualdad y participación’, en autonomía endógena, no implica desconocer el aporte exógeno en términos selectivos y constructivos. Tal es el sentido de la advertencia martiana: “Cree el

aldeano vanidoso que el mundo entero es su aldea”. No se trata, por tanto, de una autarquía cultural o de la exclusión: localismo o cosmopolitismo, ambiente o habitante, etno o altercentrismo, patria o mundo, sino de la inclusión, en síntesis, se trata de cambiar la ‘o’ por la ‘y’: América Latina ‘y’ el Mundo, inserta y significando en él, pero sin el juego dominio-sumisión y con un orden prioritario: primero lo nuestro, luego lo otro, en el modo sintetizado por J. Martí (1891).

2.2.- Identidad: un constructo psicosociocultural

Sólo una identidad firmemente anclada en el ‘patrimonio’ de una identidad cultural puede producir un equilibrio psicosocial eficaz (Erik ERIKSON).

Entendemos, con Erikson, el concepto de identidad del yo, como “un proceso principio organizativo según el cual el individuo se mantiene como una personalidad coherente porque posee mismidad y continuidad tanto en su autoexperiencia como en su realidad para los otros” (1974: 61), y con Serge Moscovici, el de identidad personal-social, como “punto en que se centran los componentes sociales y psicológicos, en el interior de una estructura afectiva y cognitiva, que permite al individuo representarse quién es e intercambiar con el mundo social que le rodea” (1981: 180).

Adelantándonos a la esperada acusación de ‘determinismo social’, aclaramos, desde ya, que no hay tal, en tanto concebimos la interrelación individuo-sociedad como proceso dialéctico y co-operativo por el cual los ámbitos individual y social, en tanto contrarios, generan un nuevo orden (síntesis) de realidad que ya no es ni social ni individual: la condición bipolar que define la identidad humana: a veces más sociopsicológica, otras más psico-social (Ver: K. Kosik, 1979: 139; P. Berger-T. Luckmann, 1989: 42):

Según lo enunciado por tales autores, la 'identidad del yo' viene a ser la instancia fenoménica en la cual el individuo concilia o sintetiza en sí dos líneas de su desarrollo evolutivo: el 'intus', su proceso subjetivo, y el 'alter', el 'otro' que, junto con plasmar al anterior, le otorga sentido y proyección. Además de la importancia del 'contexto' o 'marco de referencia' (P. Watslawick, 1981: 21), para la comprensión de 'lo humano', surgen otras connotaciones significativas: *nexo, vínculo, relación, inter-acción o inter-dependencia*, las cuales podemos categorizar como modos del pensamiento relacional o dialéctico. Relacionalidad que, como fondo, no niega ni diluye la figura entitativa de las identidades individuales o colectivas, en tanto constructos existenciales en permanente proceso de transformación, de reflexión (re)creativa y de actitudes pro-sociales y empáticas.

Para Erikson, el desarrollo psico-genético tiene su secuencia, empezando por el proceso 'biológico' continuando con el proceso 'y cerrando el circuito, "en lo que puede denominarse el proceso del yo, principio organizativo según el cual el individuo se mantiene como una personalidad coherente porque posee mismidad y continuidad tanto en su autoexperiencia como en su realidad para los otros" (1974: 60). Como vemos, despliega el mismo esquema de niveles integrativos postulado por J. Bléger (1972), L. Sève (1973) y G. Allport (1986) en el ámbito de la génesis y desarrollo de la personalidad.

La conciencia, pues, no sólo nace y se posibilita en forma heterónoma sino que, también, para mantenerse como tal, precisa de la 'mirada del otro', del 'objeto intencional', el cual, en tanto referente, la hace ser. De este modo, psicogenéticamente el 'tú' antecede al yo, y éste se constituye ('autoconciencia') a partir de la conciencia del 'otro', tal como lo plantean enfoques interaccionistas simbólicos (G. Mead, 1953), modelos socio-constructivistas

(L.S. Vygotski, 1995) y social-humanistas (E. Fromm, 1987, 1990), entre otros. Esto tiene su correlato en el plano del lenguaje, que aquí nos interesa mucho, ya que en tanto instrumento privilegiado de inter-acción entre lo subjetivo y lo objetivo-cultural, e instancia en la cual 'el hombre se constituye sujeto', resulta el material simbólico en el que se plasman los discursos, en nuestro caso, el 'discurso pedagógico' (B. Bernstein, 1993).

Dada su pertinencia para nuestro tema recogemos la síntesis que, sobre el 'ciclo vital individual', nos ofrece Erikson: "No podemos ni siquiera comenzar a abarcar y comprender el ciclo vital humano sin aprender a incluir el hecho de que el ser humano que estamos observando ha ido creciendo en un mundo social; este mundo social, al mismo tiempo para bien y para mal, le ha ido preparando paso a paso una realidad externa a ese ser humano, realidad constituida por tradiciones e instituciones humanas que utilizan y de ese modo estipulan el desarrollo de sus capacidades, que atraen y modulan sus impulsos, que responden y delimitan sus miedos y fantasías, que le asignan una posición en la vida adecuada a sus poderes psicosociales. No podemos comenzar a comprender a un ser humano sin indicar, para cada estadio de su ciclo vital, el marco de influencias sociales y de instituciones tradicionales que determinan su perspectiva de su pasado infantil y de su futuro adulto" (1962: 20).

Muy ligado a esta interpretación psico-social de la 'identidad personal' se encuentra el concepto de 'identidad social', el que alude a una dimensión más dialógica y referida al Otro, a los demás. En una primera aproximación, S. Moscovici expresa que la 'identidad personal-social' "se levanta como una construcción representativa de sí en su relación con los otros y con la sociedad...es la conciencia social que el actor tiene de sí mismo, pero en la medida en que su relación con los otros confiere a su propia existencia

cualidades particulares" (1981: 157). Por su parte, H. Tajfel (1984) postula igualmente que la pertenencia a grupos o categorías sociales son relevantes en la configuración de las 'identidades sociales'.

El referente significativo al cual apunta el concepto es lo social, lo grupal y/o colectivo (familia, clase, etnia, profesión, región, nación). No se queda en lo individual, ya que articula e integra el entorno socio-cultural e histórico (la 'circunstancia' orteguiana). Maritza Montero la describe como "instancia que establece una especie de capa de supraidentidad, la cual proporciona un marco de referencia, dando a la definición individual un sentido y proyección históricas" (1991: 3).

Las aportaciones teóricas, tanto epistemológicas como psicosociales realizadas por los autores reseñados, coinciden en enfatizar el troquelado que los hechos socioculturales significan en la especificidad psico-social y en los tipos de 'carácter social' de los grupos humanos y, por ende, de la interpenetración de los niveles de realidad social e individual.

En síntesis, por una parte, el marco de referencia epistemológico propuesto, que no es unidireccional o reduccionista sino abierto y amplificador, y por otra, la definición psicosociocultural de la IDENTIDAD, nos conducen por imperativo gnoseológico hacia derroteros metodológicos que exigen tanto la 'interdisciplinarietà' en la acción e investigación educacional como la previa ubicación 'contextual' de índole sociocultural en las intervenciones pedagógicas y prácticas educativas. Por tanto, los criterios teórico-prácticos interdisciplinarios y contextualizadores debieran constituir ejes organizadores en la formación inicial y permanente del profesorado.

2.3 Identidades latinoamericana y nacional Si la identidad es la base en el cuadro de lo que será la

geopolítica del tercer milenio...: la integración (latinoamericana) no es una utopía sino una urgencia (Miguel ROJAS MIX).

En función de lo antes expuesto, y para orientar este breve esbozo acerca de los grupos 'regionales o nacionales', operaremos con la definición que de ellos nos ofrece Maritza Montero (1984): "conjunto de significaciones y representaciones relativamente permanentes a través del tiempo que permiten a los miembros de un grupo social que comparten una historia y un territorio común, así como otros elementos socio-culturales, tales como un lenguaje, una religión, costumbres e instituciones sociales, reconocerse como relacionados los unos con los otros biográficamente" (76).

La formación social-histórica 'América Latina' y sus naciones integrantes operan - concreta y formalmente - como referentes colectivos identificatorios valiosos para sus habitantes, legitimados tanto por prácticas culturales y representaciones simbólicas compartidas como por evidentes autopercepciones y públicas heteropercepciones de índole socio-psicológica. Como imaginarios cognitivo-afectivos poseen particulares connotaciones geo-ecológicas, históricas y culturales, los cuales se han ido construyendo paulatinamente desde el arribo de los españoles (1492) hasta hoy, en medio de conflictos inter-naciones, contradicciones, catástrofes y crónicas dependencias de poderes económicos externos.

Hoy, América Latina alude a una realidad geo-histórica y cultural, ubicada al sur del Río Bravo, rodeada de mares y océanos, con macizas formaciones naturales como el río Amazonas y la Cordillera de Los Andes y también con macizas culturas matriciales como la maya y quechua, entre ellas. En su ancho y aún ajeno territorio con cerca de diecinueve millones de kilómetros cuadrados alberga más de trescientos cinco millones de

habitantes (ochenta millones de ellos bajo la línea de 'pobreza'), con ricos ecosistemas, variadas expresiones geo-culturales, graves deficiencias socio-estructurales y una muy injusta distribución de la riqueza. Tal endémica situación de privación económica y desigualdad social debiera ser superada en función de una ética social-humanista, en tanto "los logros y deficiencias de un tipo de economía o un modelo de desarrollo sólo pueden apreciarse desde un punto de vista cultural o ético" (L. Tomassini, 1998: 355).

La circunstancia latinoamericana no implica, pues, una especificidad cultural abstracta (o 'virtual'); ella se instituye sobre una base geofísica y eco-sistémica peculiar ('naturaleza', 'madre-tierra'), con múltiples hibridaciones culturales y desigualdades sociales. Esta biodiversidad, pluralismo etno-cultural y diacrónicas deficiencias de calidad de vida de sus grupos integrantes, son incorporadas en el ámbito de una totalidad o nivel de significado más amplio y abarcador, la América Latina que, como formación social-histórica, ha sido y es escenario de dinámicos procesos, unos unificantes e integradores en sus diferencias, otros disgregadores, según el grado de asimilación crítica de las influencias y materiales simbólicos exógenos (Ver, M. Rojas Mix, 1992). Es sobre tal basamento, con la variedad de su suelo, clima, flora y fauna, que se ha ido legitimando una suerte de mancomunidad histórico-cultural, que le concede distinción en el concierto internacional. Pero, más que tal hetero-percepción es la auto-percepción de sus habitantes (Ver, J.M. Salazar, 1988) lo que le otorga su condición como referente social identitario valioso intersubjetivamente y con validez objetiva, amalgamado por redes de experiencias sincréticas y de significados simbólicos *compartidos*. El estatuto de la naturaleza-continente va imprimiendo en la estructuración subjetiva de sus huéspedes anclajes primarios para las funciones cognitivas, afectivas y comunicativas, como

queda expresado en su especificidad y multiplicidad cultural: artesanía y folclor, rituales alimenticios, agrarios y funerarios, parques nacionales, canciones y bailes y, hoy, incluso en telenovelas y atracciones turísticas.

Su Historia, primordialmente oral en su origen, no arranca con el supuesto descubrimiento: existe todo un legado y substrato indígena, del cual emergen hoy actores sociales representativos, hasta ahora marginados de la 'aldea global'. Tal impronta geo-cultural (R. Kusch, 1976) está inmersa en su inconsciente colectivo, estampado en su biotipo, expresado en mitos, leyendas, modos comunicacionales, cosmovisiones religiosas y costumbres populares, y repartido con sus nombres para designar sus espacios geográficos más relevantes.

Desde una perspectiva histórica, el sentimiento de pertenencia e identidad, teniendo como referente social a la **América Latina**, si bien tiene sus ancestrales antecedentes en aquel legado y en un específico proceso de hibridismo y dependencia vividos antes del siglo XIX, empieza a conformarse en ese siglo, a partir del aún inconcluso proceso emancipatorio, primero político-militar, y luego, económico y cultural de Europa. Se va cimentando en la condición mestiza y mulata de su pueblo mayoritario, en la permanente pugna con Estados Unidos y en la emergencia de figuras emancipadoras, quienes fueron abonando y cultivando un carácter social propio y diferencial, incluyendo su 'heterogeneidad'.

Desde la formación de las naciones, el decurso histórico se ha visto permeado por la lucha casi titánica entre pares contrarios: tradición-modernidad, dictadura-democracia, dependencia-autonomía, disgregación-integración, por la defensa de los Derechos Humanos en la letra y su violación crónica en la práctica social oficial, por el primordial postulado ético de Justicia y la porfiada y

dramática realidad de “la injusticia social que hace más bulto que la Cordillera”, como denunciara la andina Gabriela Mistral.

La situación de dependencia económica y cultural en que se han desarrollado sus naciones (incluida la chilena), las ingentes dificultades para el logro de integración regional, la altercentricidad e importación de modelos identificatorios ajenos, han constituido poderosos obstáculos para el logro del objetivo viable de conformar identidades psicosociales y sujetos sociales autónomos, creativos y solidarios, en el contexto relacional de un imaginario cultural de pertenencia y referencia. (Ver, B. Anderson, 1993).

En resumen, podríamos decir que en la historia político-cultural latinoamericana se ha ido desarrollando un proceso identitario dinámico, polifacético y multipolar, atravesado por una serie de contradicciones, esto es, un proceso de asimilación, negación e integración, que aún no logra dar cuenta de una entidad colectiva consistente, autónoma y unitaria, pero que avanza por la senda del reconocimiento y aprecio de lo común y de aceptación de lo plural y diverso, en términos geopolíticos, económicos y socioculturales.

Hoy, al iniciar el tercer milenio, la confrontación entre la sobrevivencia y fortalecimiento de la identidad latinoamericana (y nacional) y el dominio hegemónico de Estados Unidos y otros poderes globalizantes neoliberales - mercado, transnacionales e instrumentados medios de comunicación -, imponiendo ajustes y modernizaciones, se convierte en dramática realidad cotidiana que divide aún más la ya disgregada y postergada unidad; frente al neo-colonialismo del poder post-industrial y sus intentos por estandarizar la economía y convertir a los individuos en meros consumidores, América Latina debe luchar por afirmar su diferencia, por rescatar los fundamentos de sus matrices etno-culturales

basadas en la tierra, la comunidad y la solidaridad, y por el final logro de una plena y a la vez integrada autonomía como Continente en desarrollo sostenible, regido por la vigencia de los Derechos Humanos y por los valores de una efectiva y co-participativa Democracia social. Esto es válido, claro, para todas las naciones y su futuro. Como augurara Alain Touraine (1994): “El siglo que comienza estará dominado por la ‘cuestión nacional’, así como el diecinueve lo estuvo por la ‘cuestión social’ (316).

En este marco de referencia y de tensión histórica es que se desarrolla, también, el proceso identitario chileno. Para no recurrir a sus dinámicas socioculturales (H. Godoy, 1976; J. Bengoa, 1992; T. Moulian, 1997; L.E. Rojas, 1997; J. Larraín, 2001; J. Pinto, 2002; Revista *Cultura*, N°29, Santiago, 2002), optamos por referirnos con visión prospectiva, a la situación presente, especialmente focalizada en el campo de la identidad y la educación.

Y para comenzar nos remitiremos a la autorizada voz de Humberto Maturana, quien en una entrevista de prensa (‘¿El miedo cambió a Chile?’), ha afirmado: “Tenemos que ser nosotros, autónomos en nuestra identidad. Hemos perdido identidad. Queremos ser como el resto del mundo. Se escudan en la inminencia de la globalización. Y la verdad es que debiéramos meditar si nos dejamos avasallar por la globalización o usamos la globalización. O nos dejamos avasallar por Internet o usamos la Internet. Los 17 años de dictadura abrieron un espacio y cambiaron el modo de relacionarse de una manera que fue conservado a través del miedo. Los 17 años de dictadura fueron 17 años de miedo, miedo a hacer cosas que implicasen lo que justamente se estaba rechazando: se estaba rechazando una visión de responsabilidad social del Estado, por un Estado centrado en la administración del libre mercado, de la libre empresa” (diario *La Nación*, Santiago, 16 de Julio - 2000: 8).

Tales secuelas del período de dictadura, la invasión hegemónica de criterios competitivos y mercantiles exógenos, el bombardeo sincrético a través de los instrumentos electrónico-visuales, el estilo elitesco y cupular en la toma de decisiones políticas y económicas, los asomos de corrupción ('coimas'), la lentitud respecto a la necesaria verdad y justicia en materia de Derechos Humanos y, en fin, la crónica disonancia entre el discurso y la práctica, constituyen características connotativas del modo de vida, institucional y cotidiano, del chileno de hoy.

Junto a los publicitados logros macroeconómicos y tímidos avances en la transición hacia la democracia, la porfiada realidad (de)muestra las consecuencias que el sistema económico vigente viene acarreado para el pueblo chileno en estos últimos años, entre ellas: deuda externa de más de 36 mil millones de dólares, disminución ('ralentización') del PGB, injusta distribución social de la riqueza y del conocimiento, riesgosas tasas de desempleo, tráfico y drogadicción, problemas laborales, (in)seguridad ciudadana, maltrato y explotación infantil, sobre el 47% de hijos nacidos fuera del matrimonio (madres solteras), antagonismo pobreza-jaguarismo, individualismo y consumismo compulsivo, deterioro de ecosistemas y su bio-diversidad, discriminaciones sectoriales múltiples, especialmente pueblos originarios, jóvenes y mujeres (Algunas descritas particularmente en los Informes PNUD 1998 y 2002, así como en múltiples encuestas, reportajes e informes, tanto nacionales como internacionales).

La coyuntura sociopolítica, económica y valórica en la que se encuentra actualmente Chile se caracteriza por la presencia de ambivalentes imaginarios colectivos: uno, imperante, basado en el neoliberalismo, por medio de un desarrollo económico mercantil-competitivo, y otro, fundado en el social-

humanismo democrático, por medio de un desarrollo humano y socio-económico solidario y sustentable. Esta dicotomía atraviesa tanto la estructura formal legislativa vigente como las prácticas socio-institucionales, económicas y culturales en el ámbito educativo.

III.- A modo de conclusión

Si la educación no consigue formar ciudadanos penetrados de sentido social, no ha logrado lo que de ella espera la sociedad, sobre todo la nuestra (Alberto HURTADO, s.j.)

La afirmación contenida en el citado Informe PNUD-2002 sintetiza bien el estado de nuestra conciencia identitaria nacional: "Desde que se escribieron las páginas de *La Araucana*, Chile ha sido una y otra vez imaginado, reproducido y transformado... Ahora, entre cambios y continuidades, tiende a desdibujarse la autoimagen heredada acerca de quiénes somos los chilenos. Al contemplar cómo cambió el país y cuán distinta es ahora su vida cotidiana, la gente tiende a descreer y a no reconocerse en él". No mencionaremos sus preocupantes porcentajes y descripciones cualitativas (referidas a lo político, al individualismo y consumismo, o a las autoatribuciones negativas) porque lo que queda es "un desafío cultural", simplemente una tarea grande y compleja, en la cual corresponde prioritariamente a la Educación, a los docentes en su formación y en su quehacer profesional, a las comunidades escolares, al MINEDUC, a las Universidades estatales, cumplir con responsabilidad ética un compromiso de futuro y de país.

Es por ello que hemos distinguido estas dos áreas psicosociales: la psicología cultural y la identidad psicosocial, como componentes aportativos y necesarios en la formación inicial (y continua) de los docentes en todos sus niveles y áreas, en forma interdisciplinaria, dinámica y flexible, conjugando lo teórico y

lo práctico, integrando los órdenes culturales ecuménico, latinoamericano, nacional y local, para que el proceso de aprendizaje-enseñanza se enriquezca y actualice al compás de las exigencias de los tiempos y de las necesidades económicas y psicosociales concretas del pueblo chileno. Como expresa R. Staverhagen en *La educación encierra un tesoro* (1996): "Para que sea verdaderamente multicultural, la educación deberá ser capaz a la vez de responder a los imperativos de la integración planetaria y nacional y a las necesidades de comunidades concretas, rurales y urbanas, que tienen un cultura propia" (264).

IV.- Referencias bibliográficas

- Allport, G. (1986) *La personalidad, su configuración y desarrollo*, Barcelona: Herder.
- Anderson, B. (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión Del nacionalismo*, México: FCE.
- Apple, M. (2000) *Teoría crítica y educación*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bateson, G.-Ruesch, J. (1984) *Comunicación, la matriz social de la psiquiatría*, Buenos Aires: Paidós.
- Baudrillard, J. (1988) *La posmodernidad*, México: Kairós.
- Bengoa, J. (1996) *La comunidad perdida (Ensayos sobre identidad y cultura: los Desafíos de la modernización en Chile)*, Santiago: Sur.
- Berger P.-Luckmann T. (1989) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata.
- Bléger, J. (1972) *Psicología de la conducta*, Buenos Aires: Centro Editor.
- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1995) *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza. (1997) *La educación como puerta a la cultura*, Madrid: Visor.
- Brunner, J.J. (1994) 'Cartografías de la Modernidad', Santiago: Dolmen.
- Castells, M. (1998) Retos educativos en la era de la información, *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 271, Barcelona.
(1999) *La era de la información* (Vol. II), Madrid: Alianza.
- Chomsky, N.-Dieterich, H. (1995) *La Sociedad Global* (Educación, Mercado y Democracia), Santiago: Lom.
- Cole, M. (1999) *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*, Morata: Madrid.
- Coll, C. (1995) *Psicología y currículum*, Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (1962) *Young man Luther: a study in psychoanalysis and history*, N. York.: Norton.
(1974) *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires: Paidós.
(1979) *Historia personal y circunstancia histórica*, Madrid: Alianza.
(1993) *Sociedad y adolescencia*, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996) *Política y educación*, México: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1987) *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, México: FCE.
(1990) *Tener o ser*, México: FCE.
- Gergen, K. (1992) *El yo saturado (Dilema de la identidad en el mundo contemporáneo)*, Buenos Aires: Paidós.

- Giddens, A. (1997) *Modernidad e identidad del yo (El yo y la sociedad en la época contemporánea)*, Barcelona: Península.
- Giroux, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Gissi, J. (1987) *Identidad latinoamericana: Psicología y sociedad*, Stgo: Andes.
- Gissi, J., otros (1995) *Cultura e identidad en América Latina*, Santiago: I.Ch.E.H..
- Godenzzi, J.C. (1996) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*, Cusco: CER- B. de Las Casas.
- Godoy, H. (1976) *El carácter chileno*, Santiago: Universitaria.
- Grinberg, L. (1976) *Identidad y cambio*, Buenos Aires: Paidós.
- Kosik, K. (1979) *Dialéctica de lo concreto*, México: Grijalbo.
- Kusch, R. (1976) *Geocultura del hombre latinoamericano*, Buenos Aires: F. García C.
- Larraín, J. (2001) *Identidad chilena*, Santiago: Lom.
- Lennon, O. (1988) Variaciones culturales, estilos cognitivos y educación en América Latina, *Perspectivas*, V. XVIII, N° 3:435-443, París: UNESCO.
- Lyotard, J. (1989) *La condición post-moderna*, Buenos Aires: Rei.
- McLaren, P. (1994) *Pedagogía, crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires: Aique.
- Martí, J. (1975) *Nuestra América* (1891), O.C.. T. 6., La Habana: Ciencias Sociales.
- Martín-Baró, I. (1983) *Acción e ideología. Psicología Social desde C.A.*, El Salvador: UCA.
- Maturana, H. (1993) *Desde la Biología a la Psicología*, Viña del Mar. Syntesis,
- Mead, G.H. (1953) *Espíritu, persona, sociedad*, Barcelona. Paidós,
- Montero, M. (1984) *Ideología, alienación e identidad nacional*, Caracas UCV.
- (1991) *Identidad social, ideología y transformación en América Latina*, Conferencia (Mimeo, 10 pp.), Santiago. UMCE,
- Moscovici, S. (1981) *Introducción a la psicología social*, Buenos Aires. Paidós.
- Moulian, T. (1997) *Chile, anatomía de un mito*, Santiago: Lom.
- Pinto, J. (2000) *De la inclusión a la exclusión (La formación del estado, la nación, el pueblo mapuche)*. Santiago: IDEA-USACH.
- Ratner, C (2002) *Qué es la psicología de la liberación? Es psicología cultural*, en *Revista interdisciplinaria de Desarrollo Humano, Cultura y Educación*, Brasil.
- Rojas, L.E. (1997) *Historia y crisis de la educación chilena*, Santiago: Cantaclaro.
- Rojas M., M. (1992) *América imaginaria*, Barcelona: Lumen.
- Salazar, J.M. (1988) *Supranacionalismo y regionalismo*, Caracas: UCV.
- Séve, L. (1973) *Marxismo y teoría de la personalidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Stavenhagen, R. (1996) *La educación para un mundo multicultural*. En Delors, J: *La educación encierra un tesoro*:261-265. México: UNESCO.
- Tajfel, H. (1984) *Grupos humanos y categorías sociales*, Barcelona: Herder.

Tomassini, L. (1998) *Cultura y desarrollo*,
Revista CEPAL (Extr.), Santiago.

Touraine, A. (1994) *Crítica a la modernidad*,
México: FCE.

Vygostki, L.S. (1995) *Obras escogidas* (5 Vols.),
Madrid: Visor.

Watzlawick, P. (1981) *Teoría de la comunicación
humana*, Barcelona: Herder.

Wertsch, J. (1995) *Vygotsky y la formación
social de la mente*, Barcelona: Paidós.

(1994) *Historia crítica y actual de la Psicología
Social Latino-americana*, (Suplemento, Nº 44),
Revista Anthropos, Barcelona.

(1998) *Desarrollo humano en Chile (Las paradojas
de la modernización)*,
Santiago: PNUD.

(2002) *Desarrollo humano en Chile (Nosotros los
chilenos: un desafío
Cultural)*, Santiago: PNUD.

(2002) *Revista Cultura*, Nº 29 (Identidad
chilena), Santiago: SECC.