

# Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico-cultural

Gloria Fariñas León, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

## RESUMEN

En el presente artículo, la autora aborda el problema de la construcción del conocimiento en la psicología contemporánea desde el punto de vista histórico-cultural. El eje del análisis gira en torno al concepto de vivencia,<sup>3</sup> aunque el enfoque es eminentemente teórico, tiene miras de aplicación práctica en la educación, por lo cual se ilustra el discurso con una serie de ejemplos.

## ABSTRACT

In this paper, the author appraises the construction of the contemporary psychological knowledge from the cultural historical standpoint. The concept of experiencing is the center of the analysis, which is purely theoretical, but its basic thrust is towards the practice: the education.

"Poseer un procedimiento que según ciertas definiciones, sea eficaz, no vuelve verdaderas u objetivas las palabras utilizadas para poner en práctica dicho procedimiento".

K.J. Gergen

"Nuestro pensamiento es disyuntivo y además, reductor: buscamos la explicación de un todo a través de la constitución de las partes. Queremos eliminar el problema de la complejidad".

E. Morin

---

<sup>3</sup> "La vivencia, según Vigotsky, es la unidad en que está representado lo experimentado por el niño (medio) y lo que éste aporta (relación afectiva con el medio)".

Uno de los aportes fundamentales del enfoque histórico-cultural fue sentar las bases para el desarrollo del pensamiento complejo, dialéctico en la psicología. L. S. Vygotsky anticipó con su propuesta lo que hoy en día se conoce como "paradigma" de complejidad. Esto queda claro a lo largo de su obra y especialmente en la elaboración de macroconceptos, que al decir de los estudiosos del mencionado paradigma "no se definen jamás por sus fronteras, sino a partir de su núcleo" (Morín E., 1998, pág. 105), este es el caso de ideas como "situación social del desarrollo" y "zona de desarrollo próximo" entre otras. La primera adoptada como principio permite conceptualizar, sin riesgos de limitar, las infinitas constelaciones y coordenadas de condiciones que pueden influir en el desarrollo de la personalidad y de sus procesos a lo largo de la vida; la segunda ofrece pistas (no pautas) para la exploración y el aprovechamiento de la plasticidad, la flexibilidad de los procesos de aprendizaje y desarrollo.

Esta forma de trazar y agrupar el conocimiento psicológico coloca sin duda a L. S. Vygotsky entre los precursores del nuevo pensamiento psicológico, más allá de la crisis de la psicología.

Pero el objeto de este trabajo se refiere más que nada, y como se verá más adelante, a una reflexión acerca del lugar del concepto de vivencia en esta visión dialéctica y por ende compleja de lo psíquico. Tomando como punto de partida algunos de los conceptos clásicos de la psicología, pretendo adentrarme en este análisis.

El concepto de *habilidad*, por ejemplo, ha tenido una larga y diversa historia según las corrientes de pensamiento que han abordado su estudio (conductismo, cognitivismo, entre otros) aunque de una forma u otra, la mayoría ha coincidido en que las habilidades consisten en un conjunto de acciones que, fijadas en el proceso de aprendizaje, se responsabilizan con la eficiencia de la ejecución humana. Sin entrar en otros detalles ni en las diferencias específicas para cada enfoque porque no es necesario para mis fines, debo agregar que, con análisis de distinto grado de profundidad y amplitud, las habilidades han sido tratadas fundamentalmente como procesos cognoscitivos. En el mejor de los casos y a fin de no limitar o constreñir su conceptualización, han sido clasificadas como habilidades cognoscitivas y habilidades sociales, lo que a juicio de los psicólogos ha dado una visión "más completa y acabada" de las mismas porque suponen que con la consideración de las habilidades sociales, están incluyendo de manera adecuada la esfera afectiva del comportamiento humano. Esto, a mi juicio, resuelve el problema de una manera parcial, es cierto que una persona, por ejemplo, puede ser muy hábil para resolver cuestiones técnicas y no tener habilidades para tratar a los demás, pero esta no es la esencia del asunto.

Uno de los planteamientos esenciales al respecto, lo hizo L. S. Vygotsky, al introducir la categoría vivencia en su concepción teórica, y aunque la desarrolló poco,

pienso que con ésto estaba dando un giro total al estudio de los fenómenos psíquicos, es decir, estaba planteando que el objeto de estudio de la psicología había que abordarlo desde la vivencia, en otras palabras, que los fenómenos psíquicos debían ser estudiados como fenómenos vivenciales, no como cognoscitivos o afectivos simplemente, pero dejó trunca estas ideas y sus sucesores de la teoría de la actividad (A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin, N. F. Talizina y otros) tampoco le dieron continuidad hasta "sus últimas consecuencias". Estos autores, sobre todo Galperin y sus continuadores, hay que reconocerlo, hicieron un estudio profundo y detallado de la formación de habilidades de pensamiento, de expresión, etc., pero no tuvieron en cuenta en medida suficiente, que las habilidades no escapaban de este planteamiento de Vygotsky acerca de las vivencias.

Los ejercicios de este trabajo, me sirven de apoyo para los siguientes razonamientos.

Dada la tenaz costumbre de separar lo cognitivo y lo afectivo, el concepto de habilidad nos parece ser uno de los mejores representantes de la "vida cognitiva", de los "procesos cognoscitivos", así se ha legitimado y sedimentado en la cultura psicológica y pedagógica. Pero no se trata de reforzar esta vieja visión del asunto, sino de plantearse de una manera diferente.

La unidad de lo cognitivo y lo afectivo es elocuente en situaciones en que ocurren distorsiones cognitivas como resultado de "factores emocionales", que la terapia debe tratar de resolver. Decía C. S. Sluski: "el proceso terapéutico se orientará a neutralizar el componente de distorsión cognitiva que, inevitablemente, acompaña y perpetúa los efectos de la violencia crónica, y a favorecer la construcción de una historia alternativa de los sucesos que libere a la víctima de los efectos destructivos de la semantización significativa" (1994, pág. 368). Pero hay situaciones, no tan elocuentes, en las que puede resultar "más difícil" descubrir esta unidad dado nuestros viejos hábitos racionalistas.

Pienso que las metáforas utilizadas por Vygotsky para ilustrar la unidad ayudan a percibir los grados que debe girar nuestro punto de vista tradicional hasta alcanzar el nuevo encuadre.

La "unión de estas partes" produce, una síntesis de características diferentes, como la unión del oxígeno y el hidrógeno produce una sustancia cualitativamente distinta: el agua.

Pero hay algo que debemos tener en cuenta: El término "habilidad" se ha referido casi siempre a la eficiencia de la solución de problemas y tareas, y creo que para hablar de éstas desde un nuevo enfoque, no tendríamos que inventar un término nuevo, sino enriquecer sustancialmente su significado. De otra manera habría que

cambiar casi toda la terminología psicológica y quedaría en pie poco del vocabulario anterior.

Creo que cuando se hable de lo afectivo, debe considerarse su "saturación" cognitiva y viceversa, porque ambos son engranajes de un mismo proceso: el decursar de la vida psíquica. En el caso más extremo, "ambos elementos" deben ser considerados como las caras de una misma moneda, cuando una queda a la vista la otra subyace, pero para decir: "esto es una moneda", se supone la presencia de las dos como constituyentes evidentemente inseparables. Cognitivo pudiera no significar lo que significó tradicionalmente y afectivo tampoco. Decía E. Morin que "Las cosas han sido tal y como los hombres lo han deseado". (1994, pág. 387), y se trata ahora de un "deseo" diferente: su unidad.

La concepción metafísica aún frena el desarrollo de la psicología, todavía los libros más avanzados separan la educación de la enseñanza, porque no se acaba de encontrar la solución a este asunto. La escuela primaria se ha sentido satisfecha históricamente cuando los niños han aprendido a leer y escribir, sin embargo estas habilidades no se han desarrollado hasta la aparición del interés por la lectura y la composición escrita, porque los parámetros de calidad (P. Ya. Galperin, etc ) que se han exigido por regla general para evaluar el proceso de formación de las habilidades han sido eminentemente "cognitivos" (Fariñas, G , 1998).

La emoción, el sentimiento, son componentes intrínsecos, no extrínsecos de la habilidad y su formación. Cuando aprendemos una habilidad o la realizamos simplemente, podemos experimentar sentimientos de capacidad-incapacidad, eficiencia-ineficiencia, satisfacción-insatisfacción, deleite, recreación espiritual, etc. y estos favorecen u obstaculizan el proceso de ejecución no porque sean factores externos sino porque están imbricados naturalmente en éste. Por otra parte, para hablar de un verdadero desarrollo de las habilidades, la persona debe darle un valor (personal) a esta adquisición. Tener cultura de habilidades no significa tener simplemente habilidades para muchas cosas, sino saber lo que esto significa y disfrutarlo, recrearse, y hasta sentirse orgulloso con un nuevo aprendizaje y un nuevo hacer, lo cual propicia el sentimiento de ser una persona plena y eficaz, de esta manera "la vida sabe diferente".

Hace años, durante la realización de un experimento, conocí un grupo de excelentes estudiantes universitarios que no le daban mucha importancia al aprendizaje de estrategias para aprender porque consideraban que ésto lo sabían al dedillo, como consecuencia no le prestaron mucha atención al tema. Sin embargo, más tarde, cuando estaban en cuarto año de su carrera se acercaron a mí para que los "entrenara" en el uso de estos métodos. Los encuentros fueron francamente inolvidables. Para entonces estos estudiantes experimentaron sentimientos de ineficiencia y así valoraron el papel de las habilidades para estudiar. Tanto valor le dieron que los encuentros los realizábamos en horario extra.

Volviendo al punto inicial, los llamados "parámetros de calidad" del proceso de aprendizaje, tienen que ser vistos ahora desde la óptica de la *complejidad*, que en este caso, se refiere a la *resolución de la dicotomía*, de lo cognitivo y lo afectivo.

En un estudio acerca de las habilidades conformadoras de desarrollo personal (G. Fariñas, 1995), específicamente de aquellas relacionadas con la proyección y organización temporal de la vida cotidiana se encontró (García M. y Fernández, V. 1997), entre otros ejemplos, que los sujetos que tenían dificultades en el desarrollo de las habilidades, no sólo las presentaban en la ejecución de sus acciones esenciales (parámetros de racionalidad, generalización, etc ), lo que alteraba la destreza en la ejecución, sino que además existían indicadores que expresaban insatisfacción con el desarrollo de estas habilidades, a los que denominamos: calidad de vida autopercebida, desarrollo autopercebido, conciencia estratégica del tiempo, entre otros. Aprovechamos este estudio para hacer legítimo reconocimiento a este tipo de indicador, cuya naturaleza es más compleja y expresa la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

Ya en el desarrollo de la teoría de las acciones mentales (P. Ya. Galperin) se había hecho evidente este problema de los indicadores complejos, por ejemplo, en los experimentos de L. Ya. Aidarova (1979), acerca del aprendizaje de la lengua materna, donde se planteaba que como resultado de un buen aprendizaje aparecía en los sujetos -no se enseñaba directamente- una sensibilidad refinada hacia el idioma, como una especie de intuición educada (conciencia del idioma), lo cual nos hace pensar en características e indicadores psicológicos superiores por el grado de complejidad de su formación (secundarios, en la terminología de Galperin), bien distintos de los indicadores relativos a la mera eficiencia o la simple adecuación de las respuestas o soluciones a las tareas de aprendizaje, visión muy peculiar de las teorías positivistas.

Algo similar señalaba L. I. Bozhovich, conocida por sus interesantes y trascendentales estudios sobre el desarrollo de la personalidad, "se puede hablar de un aprendizaje pleno de los conocimientos, sólo cuando estos se transforman en puntos de vista, es decir, cuando la concepción la concepción del estudiante sobre la realidad y su actitud ante ésta . "(Bozhovich1968, p 128). En este caso, los puntos de vista y las actitudes expresan la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, por tanto pueden catalogarse como fenómenos vivenciales.

En el caso de las habilidades conformadoras del desarrollo personal, hago (Fariñas, G , 1995) un intento de buscar parámetros e indicadores de la naturaleza que vengo apuntando, porque tratándose de este tipo de habilidad, está mucho menos justificado el divorcio de lo cognitivo y lo afectivo. Para mí estos grupos de habilidades (G. Fariñas, 1995, pág. 3) deben ser analizados desde el punto de vista vivencial. En la descripción del grupo de habilidades relativas a la proyección y

organización de la vida cotidiana, planteo además de los indicadores señalados anteriormente, el empleo del tiempo en forma creativa y enriquecedora como una de las manifestaciones más importantes de su desarrollo. En este caso no estoy tomando la creatividad como proceso (González F , y Mitjans A , 1995) sino como un criterio de la calidad del desarrollo de este tipo de habilidades, las cuales se encuentran en el centro del desarrollo (autodesarrollo) funcional del sujeto.

Otro tanto ocurre con los restantes procesos, mecanismos, estados psíquicos que han sido abordados como afectivos, motivacionales o cognitivos y no como procesos vivenciales. J. Piaget señalaba que "para que la inteligencia funcione debe estar motivada por una fuerza afectiva"(1997, pág. 48), pero esto aún no expresa el carácter vivencia; de la inteligencia V A. Vasiliev; V L. Popluzhny y OX. Tijomirov (1980) en su estudio acerca de la regulación emocional de la actividad cognitiva, analizaban el surgimiento de sistemas funcionales (cognitivo-afectivos), pero a mi juicio aún de una forma poco integradora, en tanto son vistos como procesos que cooperan entre sí en la constitución de dichos sistemas. Pienso que se trata de no verlos como sistemas cuyos componentes sean simplemente cooperadores entre sí, sino como unidades sustancialmente diferentes: mecanismos, procesos, etc. *vivenciales* . Lo propuesto por estos autores va dirigido a la reconciliación no al divorcio de los "factores" y esto es un punto de vista más avanzado, pero creo que debe lograrse un nivel superior de integración: al estilo de la metáfora del agua, en los estudios sobre la unidad cognitivo-afectiva.

Sin subvalorar la posición analítica que ha aportado tantos datos valiosos é interesantes al pensamiento psicológico (y que aún subyace en los últimos autores citados), considero que las próximas etapas de desarrollo de nuestra ciencia y a fin de solucionar la crisis de la psicología, antigua por sus inicios y actual por su vigencia, deben estar encaminadas ala integración del conocimiento, tal como planteo en mi artículo. "El redescubrimiento de la teoría del aprendizaje" también en este número de la revista: La separación de los estudios de la regulación psíquica y la regulación personalógica tanto aclara como obstaculiza la comprensión de la relación entre estos niveles de regulación, por lo tanto hay que incorporar, abrir una nueva línea de análisis: la investigación de los tránsitos de la orientación y la realización comportamental de uno u otro nivel y sus formas de integración.

El concepto de "vivencia" no es uno más a añadir dentro del esquema conceptual del enfoque histórico-cultural, sino un prisma a través del cual se debe releer y reestructurar el viejo conocimiento y mirar y construir el nuevo saber psicológico (tanto en el estudio de la regulación personalógica como en el de la regulación psíquica).

Es muy difícil conseguir asepsia en el estudio de las habilidades aunque éstas sean analizadas fuera del ámbito de la regulación personalógica. Si diferentes lectores asumen una postura realmente activa ante la comprensión de un mismo texto

científico, enseguida aparecen matices en la interpretación, ideas heterogéneas, aun cuando exista consenso entre los lectores y esos matices van a estar condicionados precisamente por las vivencias de cada cual.

Es cierto que a este artículo puede aplicársele la misma idea de Gergen que destaco en el exergo, pero al menos, en este caso se pretende una concepción que vaya más allá de la racionalista, una visión integradora más cercana a la realidad psicológica.

## REFERENCIAS

AIDAROVA, L. YA. (1979): **Problemas psicológicos de la enseñanza de la lengua materna a niños de edad escolar** (en ruso). Ed. Pedagogía. Moscú.

BOZHOVICH, L I. (1968): **La personalidad y su formación en la edad escolar**. Ed. Pedagógica. Moscú (en ruso).

BERINGUIER, J C. (1980): *Conversations with Jean Piaget*, Ed. University of Chicago, Ú S A.

FARINAS, G. (1995): **Maestro, una estrategia para la enseñanza**. Ed. Academia, La Habana.

————— (1998): Hacia un redescubrimiento de la teoría del aprendizaje, en: **Revista Cubana de Psicología** (en prensa).

GALPERIN, P. YA. (1997): **Seis conferencias sobre la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales** (folleto). Ed. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

GARCIA, REMUS, M. y V. FERNANDEZ PONTIGAS (1997): **Estudio de la habilidad de planificación del tiempo en una muestra de jóvenes universitarios cubanos**. Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

GERGEN, K J. (1997): **El yo saturado**. Ed. Paidós, Barcelona (tercer reimpresión).

GONZÁLEZ, F. ; A. MITJANS (1989): **La personalidad: su educación y desarrollo**. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.

MORIN, E. (1994): Epistemología de la complejidad en: Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Ed. Paidós, México.

MORIN, E. (1998): **Introducción al pensamiento complejo**. Ed Gedisa, Barcelona (segunda reimpresión).

SLUSZKI, C E. (1994): Violencia familiar y violencia política en: Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Ed Paidós, México.

TALIZINA, N F. (1986): **La actividad cognoscitiva de los escolares**. Ed CEPES, Universidad de La habana.

—————(1998): **Psicología Pedagógica**. Ed Academia, Moscú. (en ruso).

VASILIEV, I. A ; B L . POPLUZHNY y OXTIJOMIROV (1980): **Emoción y pensamiento**. Ed M G Y. Moscú (en ruso).

VASILYUK, F. (1991): The psychology of experiencing. The resolution of life's critical situations. Ed N Y. University Press.

VYGOTSKY, L S. (1926): **Psicología pedagógica**. Ed. Prosvechenie, Moscú (en ruso).