



LA INTERVENCIÓN CRÍTICO-DIALÉCTICA: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA CRÍTICA EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNAM

Mario Pérez Carrillo

Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 5 "José Vasconcelos"
Facultad de Psicología de la UNAM
yoazulyoro@gmail.com

Área temática: Prácticas educativas en escenarios escolares

Línea temática: 10. Implementación de estrategias y documentación de experiencias pedagógicas

Tipo de ponencia: Intervención educativa sustentada en investigación



Resumen

Ante el predominio de saberes de la Psicología centrados en la racionalidad técnica o instrumental, propongo una enseñanza basada en el diseño de una intervención crítico-dialéctica con el fin de contribuir a la formación del pensamiento crítico, transformador de desigualdades sociales, de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM. Esta propuesta de diseño de una intervención, integrada por tres momentos, se inscribe en la enseñanza de la teoría sociocultural de esta Facultad. El fundamento teórico y metodológico de esta intervención son las unidades de análisis dialécticas propuestas por Vygotski y moduladas por principios del materialismo histórico, así como la idea de "instrumentos culturales de 'ficción'" (del latín *fingere* , hacer un modelo o un símil). Éstos se refieren a instrumentos culturales como la fotografía, haikú, narrativas, que representan de forma creadora y desde una perspectiva crítica un *statu quo* fetichizado, con la intención de que los autores re-configuren su relación con ese *statu quo* y posibiliten su transformación emancipadora. Incluyo la síntesis de uno de los casos elaborado por alumnas para ilustrar las posibles aportaciones de esta intervención al pensamiento crítico de las futuras psicólogas y psicólogos.

Palabras clave: pensamiento crítico, enseñanza superior, teoría histórico-cultural

Introducción

El contexto en el que se inscribe el diseño de esta intervención que denomino crítico-dialéctica es la enseñanza de la asignatura Teoría sociocultural (a la que aquí me referiré como Teoría Histórico-Cultural), en el cuarto semestre de la licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM. Un desafío que me he planteado como profesor de esta asignatura es recuperar algunas categorías principales del materialismo histórico en la enseñanza de la teoría histórico-cultural.

La intención ha sido que la enseñanza de esta teoría sea congruente con el eje histórico, crítico y transformador del que forma parte. Este eje es en el que se inscriben el materialismo histórico (Karl Marx), la teoría histórico-cultural (Lev Vygotski) y, en consecuencia, la enseñanza de esta teoría para una formación crítica en una universidad pública mexicana (UNAM). Esta intención es relevante porque a la teoría histórico-cultural se le ha despojado de su dimensión crítica, política, revolucionaria, transformadora de desigualdades, se la ha “desmarxizado” por parte de los autores contemporáneos. Recuperar y ampliar la dimensión crítica de la teoría histórico-cultural busca contribuir a la formación en pensamiento crítico y transformador de psicólogas y psicólogos en la Facultad de Psicología de la UNAM, formación que es relevante porque ellas/ellos deberán afrontar los efectos en las subjetividades de las acuciantes desigualdades de la realidad mexicana.

Esta intervención crítico-dialéctica consta de tres momentos. 1) La selección de un caso obtenido de la interacción de los estudiantes con sus semejantes. Es decir, no es el caso de un individuo que busca una atención especializada, sino el caso que proviene de la interacción horizontal que llevamos a cabo con familiares, con compañeros de escuela, trabajo o aficiones, con amigos. 2) Es el momento crítico, el momento en el que se ponen en juego instrumentos semióticos, actividades culturalmente significativas con la intención de orientar una transición desde lo societal hacia lo histórico. 3) Es el momento de compartir la intervención por parte del equipo de estudiantes que la diseñó, tanto con la finalidad de recibir retroalimentación, evaluación, apreciación, como de que los individuos a quienes fue dirigida la intervención vean amplificadas la red que se ha trazado para apoyarlos en su desarrollo.

Desarrollo

La petición a los estudiantes para que diseñen esta intervención tiene lugar una vez que, después de unas semanas de iniciado el semestre, hemos revisado los principales conceptos de la Teoría histórico-cultural y su vinculación con el materialismo histórico, por ejemplo, unidades de análisis dialécticas, la actividad mediada semióticamente, instrumentos culturales, funciones psicológicas superiores. El esquema siguiente sintetiza la guía que comparto a los estudiantes para esta intervención.



Figura 1. Modelo de intervención crítico-dialéctica. Elaboración propia.

1) *Caso generador: emergencia y posicionamiento*

En este primer momento los estudiantes hacen emerger un caso a partir de interacciones sociales en su cotidianidad. Son alumnos de cuarto semestre, por lo que, naturalmente, no se trata de recuperar un “problema” planteado por una persona a un “especialista” que procede a buscar una “etiqueta diagnóstica”, un instrumento de evaluación y a proponer un tratamiento; no es el caso en el que se da una relación vertical entre una o un estudiante de Psicología y alguien que requiere ayuda especializada en el escenario de un consultorio. Más bien, la idea que orienta la selección y emergencia de este tipo de caso es que la intervención crítico-dialéctica se constituye en las interacciones cotidianas, entre personas que buscan ayudarse recíprocamente para posicionarse críticamente en relación con sus condiciones de vida. Así, la intervención crítico-dialéctica no se efectúa para que las personas, ante una dificultad, acudan a un consultorio psicológico, sino para que esa intervención misma sea parte de la vida cotidiana y esté al servicio de las relaciones sociales de las que forman parte los estudiantes y las personas que comparten una situación difícil por la que atraviesan.

Esta forma de concebir la emergencia de un caso desde esta intervención crítico-dialéctica implica una forma de posicionamiento por parte tanto de los alumnos, como de sus amigos, familiares, compañeros que les comparten el caso. Los alumnos se deben posicionar a favor de la construcción de comunidad, a favor de participar en la construcción de un “valor de uso” (Marx, 2000), es un posicionamiento que se inscribe en esa actividad “revolucionaria, crítico-práctica”, en la que se demuestra la verdad del pensamiento, en la que coinciden el cambio de las circunstancias y de la actividad humana (Marx, 2016). Este posicionamiento por parte de los alumnos implica que se relacionan de forma horizontal, dialógica, con las personas que les comparten el “caso”.

2) *Mediación crítico-dialéctica*

Esta propuesta de intervención se inscribe en la intención de una formación crítica para las futuras psicólogas y psicólogos egresados de una Facultad de la UNAM. En este marco es que hacemos una modulación de la gama de herramientas teórico-metodológicas de la teoría histórica-cultural con base en principios del materialismo histórico. En particular, nos centramos en tres principios interconectados (Elhammoumi, 2002):

1. Posicionamiento crítico. En contraste con la búsqueda de objetividad o neutralidad de valores, la interpelación es a una subjetividad comprometida desde el principio a favor de la transformación de las desigualdades.
2. Dialéctica. A diferencia de enfocarse hacia partes abstractas separadas, hay una preferencia por totalidades concretas, por las relaciones de influencia recíproca entre las unidades de una realidad, las que se estudian como momentos de un proceso más amplio, como en el caso de las unidades de análisis vygotskianas que vinculan las relaciones sociales y las

funciones mentales, o que relacionan dialécticamente instrumento y resultado, no como un instrumento *para* un resultado, en donde la relación es unidireccional.

3. Actividad. En contraste con la exacerbación de las acciones de los individuos, con independencia del contexto, o de la exaltación del plano estructural, al margen de la participación humana, el énfasis es en la praxis humana, acciones históricas concretas, es dialéctica entre la voluntad, intencionalidad, y procesos históricos, políticos, sociales, que deviene en transformaciones tanto de las condiciones como de las subjetividades.

Desde esta perspectiva constituida por los anteriores principios, en el momento 2 de pensamiento crítico, procedemos a revisar conceptos y categorías vygotskianos, en particular, sus unidades de análisis. Al inicio de *Pensamiento y lenguaje* (2007), en el capítulo 1 dedicado al Problema y al método de investigación, Vygotski distingue entre el análisis por elementos y por unidades. En contraste con el primero, que separa partes, en el análisis por unidades se busca la entidad más pequeña pero que conserva las propiedades de la totalidad. La analogía de nuestro autor es el análisis químico del agua, en el que su fórmula química, H²O, conserva las propiedades inherentes al todo; en cambio, analizar el agua en sus elementos, en sus partes, hidrógeno y oxígeno, conduce a que se pierdan las propiedades concretas, inherentes a la totalidad, a que se pierda la unidad viva de lo que pretendemos entender.

“La Psicología necesita su «El capital»”, escribía Vygotski (1997, p. 389) en *El significado histórico de la crisis de la Psicología*. Y es que es en El Capital en donde Marx (2000) da cuenta de su unidad de análisis, de la “forma celular” de la que parte para la crítica del modo de producción capitalista, a saber, la mercancía. Blunden (2017) reúne cinco de las unidades de análisis que propuso Vygotski a lo largo de su obra:

- Actividades mediadas por instrumentos semióticos en el estudio de las funciones psicológicas.
- La palabra significada para el estudio de la formación de conceptos.
- La *perezhivanie* (por sus dificultades de traducción se suele conservar el término en ruso), la experiencia vivida en el estudio de la personalidad: unidad de características ambientales y personales.
- Unidad de defecto y compensación en el estudio de niños afectados por alguna discapacidad. Vygotski, en lugar de limitarse a estudiar una forma de discapacidad como localizada en el interior de alguien, se centra en la dialéctica entre la discapacidad y la situación social, las consecuencias sociales, como la posiciona una colectividad.
- La situación social de desarrollo en el estudio de las etapas del desarrollo psicológico: se refiere a cómo se determinan de forma dialéctica, por un lado, la estructura de la consciencia a determinada edad, y por otro, el entorno y las relaciones sociales.

En el curso modulamos estas unidades de análisis, junto con la conocida Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), desde un sentido crítico, de forma que, en lugar de quedar en un plano abstracto,

las orientamos hacia contenidos concretos políticos. Por ejemplo, exploramos instrumentos semióticos de corte crítico en tanto que sensibilizan hacia posicionamientos que hacen visibles y desafían desigualdades, injusticias. En el mismo sentido exploramos situaciones sociales de desarrollo que desafíen o transgredan guiones de sometimiento o subyugación. O en el caso de la ZDP la modulación responde a la invitación de Ratner (2011) y Newman y Holzman (1993), a saber, que la ZDP se desplace desde una posición abstracta que puede abarcar el desarrollo de cualquier capacidad hacia una posición histórica y concreta en la que se emplee para dar cuenta del desarrollo de disposiciones críticas, políticas. De este modo, se podría hablar de Zonas de Desarrollo Político o Proletario o Crítico Próximos. Además de estas unidades de análisis, la misma lectura con sentido crítico es a la que damos lugar en relación con otros conceptos y categorías vygotskianas, como la “internalización”, el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

A partir de la explicitación del posicionamiento crítico desde y hacia el que se orienta la revisión de los referentes teórico-metodológicos de la teoría histórico-cultural, los alumnos proceden a analizar el caso generador desde estos referentes con sentido crítico. Para apoyar este momento de la intervención empleamos la figura 1, que contiene una variante del triángulo vygotskiano en donde los componentes son, además de las mediaciones críticas, el *statu quo* y el horizonte de transformación de la intervención crítico-dialéctica.

Statu quo de abstracciones fetichistas

La invitación a los alumnos es a analizar el *statu quo* del caso generador desde la dimensión crítica de las unidades dialécticas. Un referente conceptual para este análisis crítico y del que se derivan otras categorías críticas es la idea de abstracción fetichista.

En contraste con la dimensión dialéctica de las unidades de análisis vygotskianas, el *statu quo* suele estar dominado por abstracciones fetichistas en el sentido marxiano (Marx, 2000; Jappe, 2014; Zizek, 1992). Este concepto se refiere a una inversión en la realidad por la cual un elemento derivado (la reducción a una abstracción en forma de mercancía, conducta, un rol o identidad social, una medida, una calificación) se vuelve más importante y dominante que el elemento primario (el ser humano); con ello el elemento principal diviniza al elemento secundario y se le somete. La Psicología dominada por el individualismo metodológico suele efectuar una abstracción fetichista cuando al querer “explicar” un fenómeno psicológico apela a una entidad “interiorizadora”, intra-individual, es decir, a una entidad reificada en el interior del individuo. Fuerzas, estructuras, procesos intra-individuales (autoestima, resiliencia, co-dependencia, pensamientos irracionales) hacen las veces de agentes que determinan las conductas, hacen las veces de reificaciones para “explicar” procesos que la teoría histórico-cultural prefiere ver en términos dialécticos. Las abstracciones fetichistas en Psicología son formas de reduccionismo que despojan a los procesos psicológicos de su dimensión política.

De las abstracciones fetichistas se desprende otro referente para el análisis crítico del *statu quo* del caso generador, a saber, las conductas societales (Newman y Holzman, 1993). Éstas se

refieren a aquellas conductas sobre-determinadas por formas de abstracción fetichista que reproducen, legitiman, preservan, las condiciones de desigualdad de las relaciones sociales dominantes. A veces, las conductas sociales, en tanto que abstracciones fetichistas que someten, sobre-determinan a las personas, llegan hasta el grado en el que éstas se sienten inadecuadas si no cumplen con las exigencias de esa imposición.

Otra invitación a los alumnos al analizar el *statu quo* del caso generador es que también tengan en cuenta la instrumentalización de las relaciones sociales como consecuencia de las conductas sociales dadas por abstracciones fetichistas. De este modo, las personas pueden, ya sea ser instrumentalizadas o instrumentalizar a otras, por lo que se les ve bajo la lógica medios-fines, bajo la racionalidad técnica, bajo la visión instrumento-para-resultado, como la llaman Newman y Holzman (1993). Incluso las intervenciones dominantes en el campo de la educación o de la psicología al responder a esa visión unidireccional de instrumento-para-resultado se orientan a cambiar conductas sociales, con lo que se deja intacta la dimensión política de lo psicológico.

Mediaciones crítico-dialécticas

En contraste con las abstracciones fetichistas, las conductas sociales o el instrumento-para-resultado, las mediaciones crítico-dialécticas son el medio, el instrumento dentro de una actividad, en el sentido que le confiere la teoría histórico-cultural modulada por el materialismo histórico. Las formas en las que se concretan estas mediaciones crítico-dialécticas pueden ser con base en un instrumento semiótico, una situación social de desarrollo, una perezhivanie, es decir, con base en una unidad de análisis dialéctico. Se trata de que la intervención, a través de una mediación crítico-dialéctica, incorpore a las personas, tanto del caso generador, como los propios alumnos, a un esquema histórico-crítico, a saber, un movimiento colectivo, una contra-narrativa, una lucha social, a favor de la justicia social, la igualdad, la emancipación. De este modo, una vez que los alumnos han hecho el análisis del *statu quo* del caso generador, la invitación ahora es a que diseñen una propuesta de intervención con una o varias de estas mediaciones crítico-dialécticas orientadas hacia la incorporación a una transformación crítica.

A continuación se encuentran algunos de los referentes desde los que los alumnos se plantean el diseño de la mediación crítico-dialéctica; enfatizo que ellos deciden cuáles de esos referentes son relevantes para abordar el caso generador.

Fotografía, haikú, narrativas autoetnográficas, metáforas, cine, son algunos de los instrumentos culturales que los alumnos aprenden a emplear con un enfoque crítico-dialéctico (Pérez, 2019). Este enfoque consiste en que esos instrumentos participan en la intervención para problematizar de forma crítica la relación entre condiciones y subjetividad. Es decir, esos instrumentos culturales se diseñan y ponen en juego para hacer visibles las fuerzas políticas que participan en el *statu quo* del caso generador. La intención es que los participantes se incorporen a una actividad crítico-dialéctica en la que se transforman una o varias de las diferentes totalidades/ unidades que conforman la vida humana. Esa actividad, a través de mediaciones culturales,

da lugar a la transformación de condiciones-subjetividades, condiciones-subjetividades que transforman mediaciones culturales, mediaciones culturales que transforman condiciones subjetividades, condiciones-subjetividades que transforman... En los términos del propio Vygotski: "...el método es, simultáneamente, requisito previo y producto, la herramienta y el resultado..." (1996, p. 105). Newman y Holzman (1993) sugieren la expresión "instrumento-y-resultado" para enfatizar esta dialéctica con una dimensión crítica y política que se opone al sentido unidireccional del "instrumento-para-resultado".

Esos instrumentos culturales crítico-dialécticos cuentan con varias cualidades representacionales que los hacen propicios para constituirse en "instrumento-y-resultado", es decir, para que las personas se incorporen a la transformación de totalidades/unidades. Una de esas cualidades representacionales es que son instrumentos que activan una "ficción", en su sentido etimológico, a saber, del latín *fingere* , creación de un modelo, de un símil. Instrumentos culturales de "ficción", entonces, hacen referencia en este escrito a la concreción de una representación creadora de la acción humana y de su relación con la realidad. Una narrativa dominante que somete condiciones-subjetividades se hace visible y problematiza a través de una contra-narrativa, una trama alternativa concretada en una narrativa autoetnográfica crítica; conductas societales normalizadas se cuestionan a través de una fotografía crítica, que también se puede emplear para diseñar un horizonte de transformación; abstracciones fetichistas invisibles se hacen visibles a través de un haikú, y el diálogo que genera da lugar a otras variaciones de haikús que trazan posibilidades alternativas de actividades crítico-dialécticas; un diálogo sobre "la ficción" subversiva y transgresora de un video de youtube implica a una relación social, alumnos y protagonistas del caso generador, en una actividad de transformación de totalidades/unidades; la colección de muñecas de una persona del caso generador se convierte en un instrumento de "ficción" porque el cuidado en la construcción de valores de uso de esa colección es un medio para transgredir conductas societales.

El carácter de "ficción" de los instrumentos crítico-dialécticos, en tanto que creación de un modelo o símil, ponen en juego modos subjuntivos sobre la realidad, con lo que inducen en ella ambigüedad, incertidumbre, grados de libertad para re-simbolizarla de forma crítica; asimismo, al inducir temporalidad vuelven un devenir lo que era fijo y estable. Así, los instrumentos de "ficción" crítico-dialécticos inducen una re-configuración de la acción humana y de su relación con la realidad (Ricoeur, 2000). Nuevas formas de habitar el mundo que abren horizontes para la transformación de totalidades/unidades; un incremento icónico en el sentido de que hay un enriquecimiento de significados por el que "el mundo significa más y de otro modo"; dar lugar a un lenguaje, a una memoria, a un pensamiento, "peligrosos", subversivos; dar lugar a una "ficción" en donde reconocer e inventar ya no se distinguen. Estas cualidades representacionales son a las que apelan los instrumentos culturales crítico-dialécticos.

Las unidades de análisis dialécticas vygotkianas implican una descentración del individuo, implican enfocarse en las relaciones de influencia recíproca, implican pensar en las totalidades condición-subjetividad de las actividades históricas. Centrarse en el individuo, sobredimensionarlo, tiene un aspecto político, pues da lugar a un reduccionismo psicológico en

el que se hace abstracción de las desigualdades, injusticias, despojos, explotación, dominación, opresión, de una sociedad como la mexicana. En este contexto, descentrarse del individuo significa “ascender a lo concreto”, significa que éste, en alguna de sus dimensiones, como la psicológica, deja de ser “el problema”. Este desplazamiento por el que el individuo deja de ser “el problema” para, en su lugar, que él se posicione activamente en relación con condiciones-subjetividades problemáticas da pauta para involucrarse en acciones de transformación emancipadora como las que pretende la intervención crítico-dialéctica.

3) Socialización

Al escribir este texto nos encontramos en la parte final del semestre, por lo que los alumnos han socializado el diseño de la intervención, no buscamos su ejecución. A continuación doy cuenta de un caso que los alumnos ya han compartido con el resto del grupo-clase.

El caso generador consistió en una mujer de 23 años de edad, amiga de una de las integrantes del equipo de alumnas, que siente ser una “mala madre” porque no siente el suficiente afecto por su hijo recién nacido. Esta sensación la hace pensar que es una mala persona por no desear al hijo que nacerá en unos meses más. El diseño de la intervención del equipo consiste en aportar a esta joven madre la oportunidad de una “situación social de desarrollo crítico” como mediación para que ella y las propias alumnas problematicen, deconstruyan ese sentimiento de ser mala madre desde la teoría y los movimientos feministas. El horizonte de esta mediación es, por un lado, desmontar un guion común (fetichizado) para la maternidad, lo que excluye y estigmatiza a las mujeres que la viven de formas diferentes, y por otro, construir de forma local, comunitaria, solidaria, narrativas de cómo otras mujeres han ejercido de formas alternativas su maternidad. Adicionalmente al diálogo, las alumnas de este equipo proponen la elaboración de un blog para compartir estas narrativas sobre formas alternativas de maternidad. Estas narrativas y su socialización serían una mediación también para crear espacios y momentos en donde subjetividades alternativas sobre la maternidad puedan tener lugar como parte del devenir de un ser humano.

Conclusiones

El modelo de intervención que aquí expongo, basado en la actividad crítico-dialéctica cuenta con varias cualidades que permiten organizar una enseñanza crítica de la teoría histórico-cultural en una licenciatura de la UNAM. Una de tales cualidades es que aporta a los alumnos un referente abarcador para problematizar tanto los saberes como los fenómenos psicológicos en términos de totalidades, unidades de análisis dialécticas, y no de partes que suelen ser alguna abstracción fetichista. Esta cualidad da pauta para que los alumnos consideren y se posicionen ante la dimensión política tanto de esos mismos saberes como de fenómenos psicológicos. Esto contrasta con la subjetividad a la que apela la mayoría de los saberes fetichizados de la Psicología que omiten,

ocultan, neutralizan activamente esa dimensión política. Así, la teoría histórico-cultural concretada en esta intervención es una alternativa para contribuir a la formación de subjetividades críticas en el campo de la Psicología. Lo anterior lo argumento con base en los escritos que los alumnos elaboraron para socializar su diseño de intervención crítico-dialéctica.

Asimismo, en esos escritos observo que esta intervención da pauta para que los alumnos participen activamente en la incorporación de la teoría histórico-cultural a la vida cotidiana a través de mediaciones de “ficción”, mediaciones semióticas y sociales que implican creación estética de condiciones-subjetividades que den lugar a formas de mediaciones nuevas, mediaciones nuevas que den lugar a modulaciones en las condiciones-subjetividades, condiciones-subjetividades que den lugar a nuevas mediaciones, mediaciones nuevas que..., sucesivamente.

Parafraseando una coloquial expresión sobre los gobiernos, podemos decir que “cada quien tiene la teoría histórico-cultural que se merece”. En la UNAM debemos merecernos una teoría histórico-cultural crítica, politizada, emancipadora.

Referencias

- Blunden, A. (2017). The germ cell of Vygotsky's science. En, C. Ratner, D. Nunes y H. Silva (eds.). *Vygotsky and Marx. Toward a marxist psychology*. Nueva York: Routledge.
- Echeverría, B. (1998). *La modernidad de lo barroco*. México: Era.
- Elhammoumi, M. (2002). To create psychology's own Capital. *Journal for the theory of social behaviour*. Vol. 32. Núm. 1.
- Jappe, A. (2014). De lo que es el fetichismo de la mercancía y sobre si podemos librarnos de él. En K. Marx. *El fetichismo de la mercancía (y su secreto)*. Logroño: Pepitas de calabaza.
- Marx, K. (2000). *El Capital: Libro I - capítulo I*. Madrid: Akal.
- Marx, K. (2016). Tesis sobre Feuerbach. En K. Marx. *Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Newman, F. y Holzman, L. (1993). *Lev Vygotsky. Revolutionary scientist*. Nueva York: Routledge.
- Pérez, M. (2019). *Autoetnografía e instrumentos performáticos para una enseñanza crítica con alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria*. [Tesis de doctorado no publicada]. UNAM.
- Ratner, C. (2011). *Macro cultural psychology. A political philosophy of mind*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ricouer, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisi. Quaderns de comunicació i cultura*, núm. 25.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.

Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.