

La psicología educativa: perspectivas ante el próximo siglo^(*)

Maria Regina MALUF
*Universidade de São Paulo y
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Brasil*

Resumen

A diecisiete meses del inicio del siglo XXI, una mirada retrospectiva sobre el siglo que termina nos sugiere que ha sido rico en tecnología y muy pobre en desarrollo social y humano. En ese contexto, se contempla el rol cumplido por la ciencia psicológica. La psicología, que desde su origen mantuvo en discusión su unidad, ha participado de la misma racionalidad que iluminó la ciencia moderna, cuyo paradigma dominante está sufriendo rupturas. Ahora surgen nuevos supuestos epistemológicos para la investigación y la práctica de la psicología, a partir de las cuales se redefine el significado de la cultura y se revisan los métodos, exigiendo del psicólogo educativo una comprensión profunda del fenómeno de la educación.

Palabras clave: psicología educativa, ciencia postmoderna, desarrollo social, investigación psicológica.

Abstract

With a few months to go for the beginning of the twenty-first century, a retrospective look at the century that is ending suggests it has been rich in technology and poor in human and social development. It is in this context that the role played by the science of Psychology is invoked. Psychology, which from its inception has had its unity questioned, shared the same rationality that illuminated modern science. However, this dominant paradigm is undergoing a process of rupture. A new epistemological confidence is currently arising in research and practice of Psychology which redefines the role of culture, generates methodological approaches and demands from the educational psychologist a profound understanding of the educational phenomenon.

Keywords: educational psychology, new paradigms, social development, psychological research.

(*) El texto de este artículo es una versión ligeramente modificada de la conferencia pronunciada por la autora en el II Congreso Iberoamericano de Psicología (Madrid, 13-17 de julio de 1998) y publicada en portugués en las actas de dicho congreso editadas en cd-rom, con el título "A Pesquisa e a Prática em Psicologia Educacional: para onde vamos?".

Dirección de la autora: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Av. Prof. Mello Moraes, 1721. CEP: 05508 - 900 Sao Paulo (SP). Brasil. E-mail: marmaluf@usp.br

Los estudios más recientes en el área de la psicología nos llevan a admitir que los humanos nos movemos según nuestras necesidades, entendidas éstas como formas de relación con el mundo, indispensables para el funcionamiento del psiquismo. Nuttin (1980) y sus colaboradores han realizado una serie de investigaciones con el objetivo de estudiar los procesos mediante los cuales las necesidades humanas se transforman en *proyectos de acción*, es decir, en estructuras medio-fin de elaboración cognitiva para la satisfacción de esas necesidades. A partir de esos conceptos de *necesidades* y de *proyectos*, nos situamos en una perspectiva de futuro para preguntarnos: ¿hacia dónde vamos los psicólogos de la educación, en la construcción de nuestras formas de actuación, ante el nuevo milenio?

Al formularnos esta cuestión nos colocamos en una perspectiva de futuro, es decir, en el horizonte temporal de nuestras vidas, individual y colectivamente consideradas. La familiaridad con la actitud prospectiva es propia de la humanidad. Aun las sociedades arcaicas que no interiorizaron la conciencia del tiempo en un nivel que les permitiera poder expresarla en un lenguaje y en una historia, no dejaron de tener su propia concepción del tiempo, transfigurando la historia en mito (Eliade, 1969). Mientras la mentalidad primitiva se defendió contra lo nuevo, queriendo asegurar para todas las cosas una eterna repetición, la mentalidad moderna mostró un interés creciente por la irreversibilidad y por la novedad de la historia. Así, con el desarrollo de las ciencias y de las técnicas las actitudes temporales de la humanidad también evolucionaron y la valorización del momento presente pasó a ser admitida como condición del progreso.

Los estudios de psicología que empezaron en los laboratorios europeos a finales

del siglo XIX midiendo la precisión con la cual percibimos el tiempo, se ensancharon buscando entender *la toma de conciencia del tiempo*, que se halla en todos los niveles de la vida psíquica. El tema de la perspectiva temporal atrajo a muchos investigadores, desde que fuera utilizado por primera vez por Frank (1939) para designar el *continuum* temporal vivido, en el cual los individuos insertan su comportamiento y se representan los acontecimientos pasados o futuros de su existencia. Con ello queremos decir que la psicología, nuestra área de actuación e investigación, nos enseña y nos invita a contemplar el futuro a la luz de nuestro pasado, considerando el horizonte temporal en que se desarrollan las vidas de los individuos y de las sociedades. Nuestros proyectos de acción, elaborados en los distintos periodos de nuestra vida y bajo las más diversas condiciones, son inevitablemente portadores de un signo temporal, es decir, se sitúan en un futuro inmediato o distante, creando una perspectiva temporal en relación a los propósitos-fines que deseamos alcanzar. Esta posibilidad de trabajar en el presente para la realización de propósitos-fines situados en un futuro a veces muy lejano constituye una de las más importantes características del comportamiento humano. A partir de esas bases desarrollamos las reflexiones sobre la construcción de la psicología educativa que se exponen a continuación.

Nuestro mundo social

Estamos a diecisiete meses del inicio del siglo XXI. Se atribuye a Nietzsche la afirmación de que el siglo XX sería el siglo de las guerras. Muchos análisis permiten concluir que sí lo ha sido, hemos pasado de las unidades de caballerías a los misiles intercontinentales. En 1900, la Exposición Universal

de París exhibía orgullosamente las inmensas conquistas del siglo XIX. Dominaba entonces la filosofía de Auguste Comte, reduciendo el pensamiento humano a la ciencia positiva, físico-matemática. La mentalidad dominante reverenciaba el progreso, responsable de invenciones tan notables como el automóvil, el teléfono y el avión. Bien temprano, la guerra de 1914 hizo que se diluyeran las grandes esperanzas. La ciencia y la técnica pasaron a producir terribles armamentos y la euforia de la *Belle Époque* se transformó en pesadilla. Millares de jóvenes murieron en las guerras. Manifestaciones artísticas como el dadaísmo y el surrealismo expresaron rebeldía e indignación contra el optimismo burgués, los valores del dinero, el progreso material y la moral de las apariencias. Aparecieron *La Nausée* (1938) de Jean-Paul Sartre y, un poco más tarde, del mismo Sartre, *L'Être et le Néant* (1943), expresando, con otras manifestaciones existencialistas, el pesimismo y la tragedia existencial. Se propagaron el fascismo y el nazismo y eclosionó la segunda guerra mundial.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, proclamada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 y cuyo cincuentenario estamos celebrando este año de 1998, se constituye sin dudas en el mayor documento del siglo XX. Surgió como reacción positiva a los horrores de la guerra, contra el totalitarismo y la explosión nuclear. La *Declaración Universal* coloca, ya en su prefacio, a la persona humana y el reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana, como el valor fundamental, universal y objetivo. El respeto a los derechos fundamentales de la persona humana constituye el fundamento de la libertad, de la justicia y de la paz, en la familia, en el país y en el mundo, siendo que el atropello de esos

derechos resulta en *actos bárbaros que hieren e indignan la conciencia de la Humanidad*. La Declaración es una invocación a la reconstrucción de los valores de la ética en todos los sectores del conocimiento: en la política, en la economía, en el derecho, en la educación, en la salud, en la comunicación, en la ciencia, en la psicología.

Ya casi al final de nuestro siglo, en marzo de 1995, un suceso de grandes proporciones puede ser tomado como hito evaluativo de los logros del siglo en favor de la persona humana. Estamos refiriéndonos a la *Cumbre Mundial para el Desarrollo Social* convocada por la ONU, que reunió en Copenhague jefes de gobierno y representantes de 185 países. Los resultados de esa evaluación fueron poco alentadores. A partir de la constatación del fenómeno que viene siendo llamado globalización, se verifica la interdependencia creciente entre las naciones; se viene diciendo con creciente frecuencia que caminamos hacia un mundo único, integrado pareciendo creerse que la globalización venga en beneficio de todos. No obstante, los datos desmienten esa creencia. Lo que se observa cada vez más es que, al lado de las conquistas del desarrollo económico, se agrava un cuadro de miseria, desempleo y marginación que no se presenta como coyuntural, sino como realidad estructural grave y amenazadora. Los ricos se hacen cada vez más ricos y los pobres se vuelven cada vez más pobres. Mencionaremos tan sólo algunos de esos datos, para sostener nuestro pensamiento: un quinto de la población mundial vive en extrema pobreza y pasa hambre; alrededor de 30% de la población mundial en edad económicamente activa sufre el desempleo; el paro y la exclusión social se volvieron endémicos también en los países altamente industrializados, ya que tanto en los Estados Unidos

como en la Unión Europea aproximadamente el 15% de la población vive bajo el umbral de la pobreza.

Si los datos de los *Informes Anuales de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Humano* fueren fidedignos -y creemos que lo sean- nuestro siglo XX toca su fin rico en avances tecnológicos y pobre en la promoción del desarrollo humano y social. Se hace urgente que nuestras acciones y reacciones se desarrollen en el sentido de resituar la persona humana como valor ético fundamental de la economía, de la política, de la ciencia y por lo tanto de la psicología. Nos urge construir nuestro futuro a partir de nuestra creatividad, pues, como concluyó el gran psicólogo que fué Minkowski (1968, p. 36), de sus análisis psicológicos del tiempo vivido, "el futuro vivido nos da el factor creador".

Una mirada retrospectiva

Al proponernos comprender la situación presente de la psicología con una visión prospectiva, tenemos que mirar nuevamente para el pasado. Nos cercioramos entonces de que, aunque los libros nos digan que nuestra ciencia es joven, reconocemos en ella movimientos dramáticos y nos cuestionamos: ¿qué ciencia es esta que, desde su nacimiento con Wundt, se ve lacerantemente solicitada por tantas tendencias discrepantes, teniendo discutida su unidad, siendo presionada a escoger entre el mentalismo y el reduccionismo, entre ser reconocida por su discurso científico o por sus propósitos antropocéntricos?

Transcurridos 119 años de la creación del Laboratorio de Psicología de Leipzig, somos protagonistas de la investigación y de la práctica de una ciencia en busca de sí misma. Las ciencias más avanzadas atri-

buyen enorme importancia a las teorías, aquí entendidas en su sentido más normal, esto es, como un conjunto coherente de proposiciones que definen su objetivo en la descripción o explicación de un conjunto de hechos que se manifiestan de modo más o menos regular. La psicología, a pesar de ya haber acumulado una cantidad respetable de datos y de proceder a numerosas generalizaciones empíricas, todavía es un embrión de ciencia en el sentido teórico. No construyó teorías suficientemente unificadoras, limitándose casi siempre a coleccionar y describir datos. Aún tenemos que avanzar en el sentido de utilizar las teorías, aunque provisionales, como instrumentos útiles, capaces de guiar la observación y de acomodarse a los nuevos hechos, manteniendo su calidad esencial, que es la de poder ser, directa o indirectamente, confrontada a los datos empíricos. En esa perspectiva siempre podrá ser puesta a prueba y será susceptible de refutación.

Mas, esas características e intentos de avanzar en la transición epistemológica a la que hoy día se enfrenta, no se encuentran sólo en la psicología, sino también en otras ciencias humanas y sociales; nuestra ciencia no está sola en ese cometido. Por el contrario, actúa solidariamente junto con otras áreas del conocimiento afectadas por lo que algunos denominan (Santos, 1988) *fin del ciclo de hegemonía de un cierto orden científico*. Nos referimos a la hegemonía de la racionalidad que iluminó el nacimiento de la ciencia moderna desde el siglo XVI y que en el siglo XIX se extendió a las ciencias sociales emergentes.

Desconfiando de las evidencias de la experiencia inmediata en que se fundamenta el conocimiento vulgar, luchando contra todas las formas de dogmatismo y argumentos de autoridad, la ciencia moderna se incli-

nó bajo el yugo de la razón y avanzó por la observación, tan libre y sistemática como le fue posible, de los fenómenos naturales, creando un paradigma que presupone *el orden y la estabilidad del mundo*. La matemática se constituyó en su principal instrumento de análisis y en la lógica de su investigación. Solo lo cuantificable pasó a ser visto como científicamente relevante y la reducción de la complejidad se transformó en una condición *sine qua non* de la realización de la investigación científica.

En ese contexto, conocer es dividir y simplificar, para después determinar las relaciones sistemáticas entre lo que se separó, y el conocimiento científico es entendido como un conocimiento causal que busca formular leyes, predecir el comportamiento y los resultados que ocurrirán, independientemente del lugar y del tiempo en los cuales acontecieron las condiciones iniciales.

La presuposición de orden y estabilidad del mundo, que sostuvo la psicología hasta mediados de este siglo, fue compartida por las ciencias sociales en sus orígenes y fundamentó sin duda el progreso de la era moderna, puesto que se constituyó en condición previa del desarrollo tecnológico con su capacidad de dominio y transformación de la naturaleza.

Así es posible afirmar que la psicología, desde sus orígenes, viene debatiéndose entre quienes le aplican los mismos principios epistemológicos y metodológicos que al estudio de la naturaleza y quienes le reivindican un estatuto propio, con base en la especificidad del ser humano. Ese es el dilema de la psicología contemplada como ciencia biológica o como ciencia social, como ciencia del comportamiento o como ciencia del hombre (Maluf, 1997).

Pero, más allá de las dicotomías que infiltran las teorías e investigaciones produci-

das por la psicología durante su siglo de existencia, está el hecho fundamental del psiquismo humano, cada vez más reconocido como tal: el comportamiento consiste en una relación significativa con un mundo significativo; en una actividad dirigida, por la cual un organismo, que es un centro de elaboración y de uso de información, actúa sobre la relación que lo une al ambiente. El comportamiento debe ser considerado como una función de las relaciones entre un organismo y un medio, en la cual procesos dinámicos de pensamiento asumen un rol fundamental, principalmente la elaboración cognoscitiva de las necesidades, vistas como formas de relación con el mundo *requeridas* para la mantención y el desarrollo del organismo (Nuttin, 1983).

Es forzoso indicar que esta concepción del comportamiento como fenómeno global e integrado no implica de manera alguna la negación o subestima de sus componentes orgánicos más elementales. La maleabilidad en el interior de la orientación general de la necesidad es variable, según se trate de las necesidades biológicas o psicológicas, siendo en el caso de estas últimas siempre mayor la maleabilidad. También varía de una especie para otra. Organismos situados en los puntos más bajos de la escala evolutiva disponen únicamente de patrones muy elementales y rígidos de interacciones en el nivel biológico, mientras los patrones de interacción que constituyen la personalidad humana parecen ser enormemente complejos e flexibles, incluyendo tanto los procesos biológicos como los cognitivos.

Después de esta mirada retrospectiva sobre las condiciones sociales y el desarrollo de la ciencia psicológica, haremos breve referencia a los nuevos supuestos epistemológicos que despuntan en el panorama actual de las ciencias y volveremos, más específi-

camente, a la investigación y a la práctica de la psicología, dejando que algunas hipótesis de trabajo nos conduzcan en ese trayecto: 1) el paradigma emergente en psicología señala hacia la consideración de la cultura; 2) la investigación en psicología educativa viene adoptando procedimientos metodológicos compatibles con la noción de que la realidad es una construcción social de la cual el investigador participa; y 3) la comprensión del fenómeno educativo en toda su complejidad es una exigencia que se impone, de modo aparentemente irreversible, al psicólogo que trabaja en el ámbito de la educación.

Ciencia y postmodernidad

El paradigma dominante en la ciencia moderna, al cual antes hemos hecho referencia, si bien permitió las enormes conquistas tecnológicas que hoy conocemos, también dió origen a la fragmentación del saber, expresada en las muchas especializaciones que producen aquel tipo de sujetos que muchos designan como ignorante especializado. Se sabe mucho de muy poca cosa, perdiéndose el horizonte de la realidad en su plenitud. La revolución científica, o la crisis de la ciencia moderna, como prefieren algunos, viene manifestándose a través de señales evidentes, que contienen componentes de la transición para un nuevo paradigma, el de la ciencia postmoderna. Para referirnos a los nuevos *supuestos epistemológicos* emergentes en el actual panorama del conocimiento científico, nos serviremos principalmente de los excelentes análisis realizados por Santos (1988, 1989).

Constatemos inicialmente la separación histórica entre ciencias *naturales* y ciencias *sociales*, mantenidas como dominios incommunicables, pero bajo la tutela del empirismo y del positivismo, que le conferían a

estas últimas el estatuto científico en la proporción en que aplicaran los mismos principios epistemológicos y metodológicos que presidían las ciencias de la naturaleza. Dentro de esa perspectiva, muchos estudiosos (Nagel, 1961; Kuhn, 1978), asumiendo el carácter pre-paradigmático de las ciencias sociales, se refieren a su *atraso* en relación a las ciencias naturales. Ese *atraso* es atribuido a la dificultad de ciencias sociales para superar los obstáculos que las homologarían con los criterios de suficiencia científica establecidos para las ciencias naturales.

Otra corriente de pensamiento, admitiendo que las acciones humanas son esencialmente subjetivas, mutables en el espacio y en el tiempo, reclama para las ciencias sociales un estatuto metodológico propio, colocando al investigador como principal instrumento de indagación, valorando el conocimiento intersubjetivo, fenomenológico, holístico o naturalístico. Aunque portadora de señales de la transición, esa segunda corriente, según Santos (1988, p.54), continúa participando de las dicotomías del paradigma dominante de las ciencias naturales y reproduce las dicotomías del modelo de ciencia adoptado: naturaleza/ser humano, biológico/social, objetivo/subjetivo, objeto/sujeto.

En la época posmoderna se están proponiendo varias tentativas de unificación del saber. Wilson (1998) hace mención al concepto de *consiliencia*, para expresar la coherencia deseable del conocimiento humano. Su propósito es el de integrar todas las disciplinas en torno a la biología. Para Wilson las ciencias naturales son las que avanzan en el conocimiento del mundo objetivo y todo proceso cultural puede reducirse a elementos biológicos. Por eso debe buscarse en la biología el fundamento de las humanidades. En perspectivas diferentes, pero con la misma

preocupación, Jantsch (1980) habla del paradigma de autorregulación, para designar el movimiento transdisciplinar que sobre todo en los últimos 20 años atraviesa tanto las ciencias naturales como las sociales, Maturana y Varela (1986) tratan de las bases biológicas del árbol del conocimiento humano y Habermas (1976) desarrolla la idea de una teoría del conocimiento como teoría de la sociedad y critica el *interés* de las ciencias empírico-analíticas, que no son neutras políticamente y favorecen la substitución de la acción racional y esclarecida, por la técnica, en detrimento del sujeto social de la historia, objeto de las ciencias críticas, que proceden de un *interés emancipador*.

En nuestros días se bosqueja una nueva forma de conocer. Estamos haciendo alusión a la ciencia postmoderna, que nace en una sociedad ya revolucionada por la ciencia. Según el análisis de Santos (1989) esta nueva forma de conocer no menoscaba el conocimiento que produce la tecnología, sino que afirma que debe traducirse prioritariamente en sabiduría de vida. De acuerdo con él (p.148), la vocación técnica del conocimiento científico hizo posible la supervivencia del hombre en una escala nunca antes alcanzada; pero, al marginar otros saberes (religioso, artístico, literario, mítico, poético, político), produjo una supervivencia que ignoró el *saber vivir*. En este análisis, que hacemos nuestro, el paradigma postmoderno emergente está asumiendo cuatro características, como resumiremos a continuación.

Antes de todo, se comprueba que la *dicotomía entre ciencias naturales y ciencias sociales empieza a perder sentido y utilidad*, bajo la influencia de los avances de la física y la biología, que problematizan la tradicional distinción entre orgánico/inorgánico, seres vivos/materia inerte, humano/no humano, a través de teorías (Santos, 1988) que

introducen en la materia los conceptos de historicidad, libertad, autodeterminación y conciencia. En esa perspectiva, la distinción sujeto/objeto está sufriendo una transformación radical. El nuevo conocimiento es no-dualista, buscando superar las dicotomías hasta ahora paralizantes, como por ejemplo, individual-colectivo, subjetivo-objetivo, naturaleza-cultura, ser humano- animal. Una de las ciencias que mayormente ha sufrido las consecuencias de estas contradicciones es la psicología, que por eso mismo refleja intensamente las rupturas y los nuevos supuestos epistemológicos de la ciencia postmoderna.

Se puede preguntar: en la superación de la distinción entre ciencias naturales y sociales, ¿cómo se constituirá la nueva síntesis? Para algunos, como vimos precedentemente, está despuntando un nuevo naturalismo, sedimentado en términos biológicos. Para otros, los conceptos de las ciencias sociales están cada vez más subyacentes al desarrollo de las ciencias naturales, cuando, por ejemplo, estas últimas hacen uso de las nociones de revolución social y dominación para explicar el comportamiento de las partículas, o de auto-organización, originalidad, individualidad en la biología, atribuyéndole a la naturaleza un comportamiento humano.

Así, lo que antes era mirado como causa del atraso de las ciencias sociales, hoy puede ser visto como resultado del mayor avance de las ciencias naturales. Bajo el aspecto de agente catalizador de la progresiva fusión con las ciencias naturales, las ciencias sociales colocan la persona en el centro del conocimiento, pero colocan también la naturaleza en el centro de la persona, porque *toda la naturaleza es humana* (Santos, 1988, p.63).

Como segunda característica, *el conocimiento postmoderno es local y total*, supera la parcelación y el reduccionismo, estable-

ciendo como horizonte la totalidad universal. Siendo total no es determinístico; trabaja sobre las condiciones de posibilidad de acción humana proyectada en el mundo a partir de un espacio-tiempo local, donde se definen los temas que son adoptados por comunidades interpretativas concretas como proyectos locales. El conocimiento postmoderno pretende así superar los males de la excesiva fragmentación del saber, pero no deja de hacer que los conceptos y teorías desarrollados localmente migren para nuevos espacios cognoscitivos, para que puedan ser utilizados fuera de su lugar de origen. Un conocimiento de ese tipo no tiene estilo unidimensional. Admitiendo que cada método es un lenguaje, es capaz de convivir con la pluralidad metodológica.

Esa segunda característica es significativa muy concretamente para la Psicología en este momento histórico de su desarrollo. Las relaciones teórico-metodológicas en el proceso de producción de conocimiento psicológico están puestas en discusión, obligando a los psicólogos a repensar los determinantes históricos y el carácter universal *versus* relativo de los fenómenos que estudian. La relación compleja entre la comunidad científica de los psicólogos y la sociedad en que se inserta también está siendo problematizada y pasa por las polarizaciones del nacionalismo y del internacionalismo en el estudio de la cuestión de la producción y distribución del conocimiento científico. Se ha vuelto indispensable conocer las relaciones y las jerarquías que se establecen entre las sociedades.

La tercera característica de la ciencia postmoderna consiste en afirmar que *todo conocimiento es autoconocimiento*. La busca del conocimiento admitido como fáctico, objetivo, neutro, exigió la exclusión de todos los valores humanos y la expulsión del sujeto empírico, lo que se expresó en la distin-

ción sujeto/objeto. Esa distinción, bajo la forma de una ruptura entre el sujeto del conocimiento y su objeto, permaneció como el gran nudo de las ciencias sociales. Entretanto, ya en el campo de las ciencias naturales, la mecánica cuántica anunció la vuelta del sujeto cuando demostró que el acto de conocimiento y el producto del conocimiento son inseparables. En ese contexto, todo conocimiento científico es autoconocimiento, porque nuestros presupuestos, creencias, juicios de valor, no se ubican antes o después de nuestras explicaciones científicas a respecto de la naturaleza o de la sociedad, sino que son, inevitablemente, parte integrante de esa explicación. En ese sentido, el conocimiento postmoderno es autobiográfico y autorreferenciable, puesto que, si la ciencia moderna produjo un conocimiento que nos permitió sobrevivir, la postmoderna está dirigida a nuestro saber vivir, a un saber práctico en mundo que, más que ser controlado, debe ahora ser contemplado.

Finalmente, *la ciencia postmoderna dialoga con otras formas de conocimiento*, de las cuales la más importante es *el sentido común*. En esta fase de transición, el conocimiento científico, aunque reconocido como autónomo, no puede superarse prescindiendo de otros saberes. Esto debería conducir a una progresiva mitigación de las contradicciones entre discursos y saberes producidos por comunidades distintas y a la superación de la dicotomía hoy tan extendida entre observación y acción. Con esto se arriesga, como reconoce Santos (1989, p.150), mayor desacuerdo sobre el estatuto del saber científico. A pesar de todo, tal posicionamiento nos obliga a admitir que verdad epistemológica y verdad sociológica, a pesar de distintas, deben ser inseparables, y a permitir que los valores de la justicia y de la emancipación social penetren el discurso epistemo-

lógico. Se admite que el sentido común es en sí mismo mistificador y conservador, pero que fecundado por el conocimiento científico deberá estar en el origen de una nueva racionalidad. El nuevo paradigma emergente quiere rehabilitar el sentido común, por considerarlo portador de posibilidades que pueden enriquecer nuestra relación con el mundo, por su dimensión utópica y libertadora alimentada por el diálogo con el conocimiento científico.

Pasemos ahora al examen de cómo se presenta la investigación y la práctica de la psicología, especialmente en el área educativa, en este final de siglo en que asoman señales de la emergencia de un nuevo paradigma que sustenta la ciencia postmoderna, considerando las tres hipótesis de trabajo antes enunciadas.

Psicología y cultura

Los nuevos senderos de la psicología se encaminan hacia un paradigma emergente que asume la cultura como constitutiva del fenómeno psicológico, al mismo tiempo que desestabiliza creencias establecidas y apoya la expresión de las singularidades en la recuperación de la subjetividad. Recientemente hemos realizado una investigación bibliográfica con el objetivo de identificar el estado actual de los conocimientos psicológicos y los posibles avances respecto al modo como aparece la cuestión cultural en las investigaciones y en la construcción de teorías psicológicas. Usando los recursos de investigación bibliográfica ofrecidos por el banco de datos de la *American Psychological Association (APA)*, por intermedio de su departamento denominado *PsycINFO*, hemos ido a buscar las referencias bibliográficas disponibles en la base *PsycLIT CD-ROM*. A través del *Thesaurus of Psycholo-*

gical Index Terms, identificamos las palabras-clave que nos interesaban, en el ámbito de psicología y cultura e investigamos el periodo de 1987 a 1997, en inglés, francés, portugués y español, con los siguientes cruzamientos: *developmental psychology and culture, psychology and culture, psychology theory and culture, cultural theory and psychology, sociocultural theory and psychology, sociohistorical psychology*. A través de ese procedimiento fueron identificadas 557 referencias en revistas y libros.

El relato que presentamos a continuación, sobre la base de las referencias mencionadas, es parcial, ya que el proyecto está todavía en curso. No obstante, podemos aseverar que los resultados del análisis bibliográfico ya efectuado ofrecieron soporte a la tesis de que los estudios psicológicos y sociales contemporáneos están concediendo gran importancia a la incorporación de la cultura y del contexto en la explicación del psiquismo humano.

Algunos de los tópicos que han ido apareciendo en esa revisión bibliográfica han sido los siguientes: la dificultad de definir lo que se entiende por cultura y el lugar de esa concepción en la ciencia psicológica, los recientes desarrollos de la psicología cultural y sus nuevos defensores, los estudios recientes sobre cultura y cognición, y algunas cuestiones de teoría y método.

El término cultura designa la originalidad y especificidad de las sociedades humanas, aun considerando que los grupos humanos pueden compartir elementos culturales análogos. Puede decirse que, en la investigación psicológica, las culturas son aprehendidas simultáneamente en dos niveles: en el nivel material de los comportamientos y de los productos de la actividad humana, y en el nivel simbólico o subjetivo de las representaciones colectivas.

Bril y LeHalle (1988, p.12) citan algunas conceptualizaciones de cultura, al desarrollar el tema de la universalidad o relatividad del desarrollo psicológico: la conceptualización de Herskovitz, para quien la cultura designaría los aspectos del medio que resultan de la actividad humana («*the man-made part of the human environment*») y la de Geertz, para quien el término *cultural* señala un patrón de significaciones transmitidas históricamente y propaladas a través de símbolos, un sistema de representaciones heredado de las generaciones precedentes y expresado bajo formas simbólicas mediante las cuales los seres humanos comunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos y sus actitudes a respecto de la vida. Camilleri (1985), por su parte, insiste en el hecho de que las significaciones marcan la pertenencia a un *grupo* social y resultan de esa pertenencia.

Entendemos que la cultura es siempre un compendio de significaciones negociadas por individuos, siendo que cualquier discusión a respecto se desplaza en los insalvables límites entre los individuos y las sociedades en las cuales ellos viven. En ese sentido, para comprender las actividades humanas se hace necesario analizar los sistemas de significaciones y reglas en un determinado contexto y aprehender el sistema colectivo de significaciones y reglas en el cual el individuo se inserta. Estos sistemas definen el contexto dentro del cual acontecen las regulaciones individuales. De ese modo, como escribió Eckensberger (1996), la cultura es un sistema de significación y regla, debiendo ser parte esencial de cualquier psicología. Por esta ruta, la cultura deja de ser manipulada simplemente como una variable independiente, puesto que no puede seguir siendo interpretada como un factor causal, sea él múltiple o único. En consecuencia, se diferencian las reglas culturales de las leyes

causales y la *subjetividad*, entendida como el nivel simbólico de las representaciones colectivas, como el conjunto de significaciones asociadas a los comportamientos o a los objetos, pasa a ser parte de cualquier esfuerzo científico dirigido a la reconstrucción y predicción de las actividades humanas.

En lo que concierne a la psicología cultural, la búsqueda de sus orígenes nos lleva a las condiciones históricas de su desarrollo en el siglo XVIII. Pross (1995) hace mención a ellas, resaltando dos áreas de investigación: el ataque al dualismo cartesiano, formulado por Condillac sobre los principios de Locke, y la reflexión sobre los estadios de desarrollo cultural resultante de la comparación de datos etnográficos. Según Pross, el autor alemán Johann Gottfried Herder (1744- 1803) fue el primero que se propuso fundamentar la filosofía sobre las bases de la antropología, ofreciendo una nueva explicación acerca de la evolución de la cultura. Para Herder, el desarrollo de la mente humana y la acumulación de conocimiento colectivo están en estrecha relación e íntimamente conectados con el proceso de la invención de signos y formas simbólicas de interacción cultural.

Sin negar las dificultades de definir lo que es psicología cultural, tomaremos como referencia las palabras de Shweder (1995): es el estudio del modo como las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan y transforman el psiquismo humano, resultando menos en unidad psíquica de la humanidad de que en divergencias étnicas en la mente, *self* y emoción.

Es factible sostener que las diferencias culturales no se presentan tan sólo en los acontecimientos cotidianos, sino que están presentes también determinando el curso de los eventos nacionales e internacionales: tensiones entre países, grupos étnicos, grupos de migrantes y de minorías en los cen-

tros urbanos, jóvenes que no se adaptan a las condiciones creadas por los adultos. Podría decirse que la psicología, en su búsqueda apasionada de las leyes universales explicativas del desarrollo humano, pecó por la lentitud en el reconocimiento de la poderosa influencia de la cultura en la constitución de la mente humana, considerada en sus más distintas manifestaciones.

Entre los teóricos que protagonizan la constitución de la psicología cultural destacaremos a Jaan Valsiner, Michael Cole y Jerome Bruner. Valsiner (1997) propone la idea de la continuidad de la influencia de la cultura en la co-construcción de todos los procesos psicológicos a lo largo del ciclo vital; pretende superar la concepción positivista de cultura como una variable independiente, sustituyéndola por la interdependencia de la cultura y persona en la explicación del comportamiento y del desarrollo. Cole (1995) asegura haberse transformado de un psicólogo experimental y transcultural, en un psicólogo cultural; su evolución estuvo influida por los principios básicos de la perspectiva histórico cultural de la Escuela Rusa, que él repasa en el texto citado. Bruner (1997), evaluando su recorrido intelectual, retoma la idea de la importancia de la educación, que no tiene lugar solamente en las aulas, sino que primordialmente se realiza en la familia, cuando sus miembros buscan compartir el sentido de lo que sucedió durante el día, o cuando los niños se ayudan mutuamente para darle un sentido al mundo de los adultos, o cuando maestro y aprendiz comentan el trabajo. Para Bruner, es en las prácticas educativas donde mejor se puede apreciar la validez de una psicología cultural. Refiriéndose a una de sus primeras obras, *The Process of Education*, sostiene que, con la perspectiva de los treinta años transcurridos, habría que dar menos impor-

tancia a los procesos cognoscitivos, aislados e intrasíquicos y a la eficacia de las técnicas pedagógicas que supuestamente los desarrollan; el acto educativo debería, por el contrario, apuntar a la comprensión más que a la ejecución, porque comprender significa captar el lugar de una idea o un dato en una estructura de saber más vasta. La educación puede, en definitiva, ser vista como el cuadro de validación empírica natural de las ideas que hoy despuntan en el campo de la psicología cultural.

La cuestión metodológica es discutida desde varios puntos de vista por diferentes autores en el excelente número monográfico de *Human Development*, que incluye el trabajo de Cole y Engestrom (1995) en el cual, tras discutir las interfases del conductismo con la psicología cultural, estos autores proponen una metodología de la *diversidad dialógica*, refiriéndose con ello a la propuesta de confrontar las dos perspectivas en busca del diálogo y la colaboración. Hugues, Seidman y Williams (1993), buscando las bases de una *metodología culturalmente situada*, discuten los modos como la cultura interfiere en la investigación, tanto en la formulación del problema, la definición de la población, el diseño de la investigación y el análisis e interpretación de los resultados.

Uno de los asuntos más tratados en la literatura consultada es el que implica las relaciones entre cognición y cultura. Rogoff y Chavajay (1995) describen las transformaciones que se observan en las investigaciones sobre cognición y cultura, que pasan de las comparaciones interculturales de tareas psicológicas a la teoría e investigación respecto a cómo piensan las personas en el curso actividades socioculturales. Lucariello (1995) examina la evolución de cuatro diferentes enfoques relativos a cognición, cultura y persona desde la década de 60, critica las fo-

calizaciones dicotómicas (generalmente antes de la década de 70) que ven la cultura como externa a la mente y argumenta que las perspectivas contemporáneas ven cultura y cognición como inseparables, enfatizando cómo mente y cultura interactúan en las actividades prácticas. La cultura es entendida como inherente a la mente. Diversos autores defienden también una psicología cultural de las emociones (Shweder, 1993; Russell, 1995). El lugar de la diversidad cultural en la terapia de niños y adolescentes se convierte en objeto de análisis (Tharp, 1991), así como el psicoanálisis en sus relaciones con la cultura (Foster, 1996, Ratner, 1994). Bruner (1990) relaciona desarrollo y cultura y Valsiner y Lawrence (1997) insisten en la construcción de lo personal a través de lo cultural, apuntando la necesidad de una psicología del desarrollo como construcción semiótica.

Concluyendo este epígrafe, cumple recordar el énfasis que muchos de los textos consultados ponen en el despuntar de un pluralismo metodológico y en los intentos de revisiones, a partir de las consideraciones sobre la cultura, de la epistemología dominante en áreas como la psicoterapia, el psicoanálisis, la psiquiatría, las nociones del *self* y de la personalidad, además del desarrollo psicológico. También son frecuentes los cuestionamientos a la posición de la psicología occidental cuando ésta se pretende como universal (ver, por ejemplo, Naidu, 1991) y al colonialismo científico que reproduce el modelo tradicional de la ciencia, negándole a la cultura un lugar en la ciencia psicológica (ver, por ejemplo, Misra y Gergen, 1993).

La investigación en psicología educativa

En los últimos años la investigación en psicología educativa viene adoptando, de

modo creciente, procedimientos metodológicos compatibles con la noción de que la realidad es una construcción social de la cual el investigador participa. Se ha constatado, a lo largo de los últimos 20 o 30 años, que los modelos de investigación inicialmente limitados a la estadística, el diseño experimental, controles, medidas psicométricas, etc., fueron abriéndose a la etnografía, las entrevistas abiertas, los análisis de textos y los estudios históricos. De esta manera fueron fortaleciéndose los abordajes cualitativos, interpretativos y participativos, que vinculan la investigación con los cambios sociales, lidiando con características étnicas, de género, edad, y con la cultura, buscando saber siempre más a respecto a las relaciones del investigador con la investigación.

En el área educativa, ese movimiento se manifiesta con mucha fuerza. Instrumentos tradicionales como algunos tests psicológicos, interpretados como señal del poder del psicólogo y de las instituciones escolares, fueron abandonados o fueron reexaminado críticamente. Los recursos empleados para conocer los procesos de desarrollo y de aprendizaje, imprescindibles cuando se trata de educación, se están revisando. Vienen cayendo en desuso las prácticas investigadoras centradas en la disyunción cartesiana de sujeto y objeto. El sujeto humano, enmudecido, privado de su significación histórica, aislado por los criterios cientificistas anteriormente dominantes, vuelve a escena, llamado a reconocer el modo cómo verdaderamente experimenta su propia vida, tanto si es investigador como el investigado. Se adoptan procedimientos participativos y se admite que la perspectiva subjetiva no excluye condiciones objetivas, sino que más bien las incluye, como demuestra Tolman (1994) al discurrir acerca de psicología, sociedad y subjetividad.

De esta manera, se constata que la investigación en psicología educativa no puede seguir ignorando lo que debería ser lo más importante para la comprensión del proceso educacional: la subjetividad del alumno en su naturaleza social. Luego, se hace indispensable ampliar nuestras bases metodológicas para adecuarlas a la naturaleza de nuestro objeto de estudio. Sólo así será posible producir el tipo de conocimiento necesario para expandir las reales posibilidades de participación significativa del sujeto humano en la regularización colectiva de las bases que gobiernan su vida.

La cuestión del rescate de la subjetividad en la investigación y en la práctica psicológica también fue focalizada por algunos de los profesionales de psicología brasileños que entrevistamos (Maluf, 1995). Con el objetivo de identificar los problemas y los avances de la ciencia psicológica en Brasil, hemos solicitado a doce psicólogos situados en distintas regiones del país, que se destacaban por su actuación y por ocupar puestos que les permitían una visión más dilatada del tema (es decir, pertenecían al Colegio de Psicólogos o actuaban en centros que les permitían contactos muy diversos), que hablaran sobre los avances de la psicología frente al nuevo siglo y los problemas que a su manera de ver se presentan. Muchos de ellos han hecho referencia a la importancia, para el psicólogo, de conocer las distintas realidades sociales y las diferentes constituciones históricas de la subjetividad de las personas junto a las cuales actúa. Por otra parte, se percibió como muy fuerte la necesidad de producir, mediante la investigación, conocimientos útiles que ofrezcan la posibilidad de soluciones para problemas nacionales de distintos órdenes.

Qué es educación

La exigencia de una comprensión del fenómeno educativo en su complejidad y multideterminación se impone de modo irreversible al psicólogo que trabaja en educación. La psicología educativa, constituida a partir de 1903 con la publicación, por E. L. Thorndike, de *Educational Psychology* y la edición de la revista *Journal of Educational Psychology*, se propagó como portadora de seductoras promesas de solución para los problemas pedagógicos, apoyada en las teorías de aprendizaje y en la medida de las diferencias individuales, que se crearon durante las primeras décadas del siglo. En el periodo de consolidación del modo de producción capitalista, entre 1930 y 1960, adquirió un inequívoco cariz psicométrico, experimental y tecnicista. Principalmente a partir de 1950, su aplicación en las escuelas mostró objetivos ostensivamente adaptacionistas. Proliferaron entonces las asociaciones profesionales, las investigaciones y las publicaciones que buscaban ofrecer soluciones a todos los problemas que los enseñantes enfrentaban en sus prácticas de enseñanza.

Sin embargo, lo observado fue que tal efervescencia no respondió a las expectativas de solución de problemas y desde los inicios de los años 60 tuvo comienzo una etapa de crítica a los resultados fragmentados obtenidos por la investigación en psicología educativa y a las dificultades para aplicarlos en situaciones reales dentro del aula (Conant, 1963; Keppel, 1962; Bruner, 1971; Goldberg, 1977). Se empezó entonces a admitir la existencia de un desequilibrio de las relaciones entre psicología y educación, un influjo asimétrico de la primera sobre la segunda, un empleo abusivo de técnicas y medidas inadecuadas a la complejidad del fenómeno educativo, que engendraban inter-

pretaciones polémicas respecto al fracaso escolar y a la incapacidad de aprender de una mayoría de alumnos, mayoría que coincidía con quienes procedían de los estratos más desfavorecidos de la población (Patto, 1990).

En el Brasil, varias investigaciones de licenciatura y doctorado hechas bajo nuestra supervisión mostraron que muchos de los cursos de psicología no estaban ofreciendo a los futuros profesionales un conocimiento del proceso educativo en sus aspectos sociales, institucionales, políticos e ideológicos que les permitiera una actuación adecuada a la realidad social de los alumnos y de las escuelas (Yassle, 1990; Rocha; 1991; Caetano, 1992; Salazar, 1997). Otras investigaciones produjeron análisis críticos y discusión de prácticas profesionales de psicólogos escolares en diferentes contextos, tanto dentro como fuera de la escuela (Ragonesi, 1997), así como el análisis de un curso de formación de psicólogos que presenta una propuesta de construcción de nuevas formas de actuación para el psicólogo que trabaja con educación (Alves, 1997).

En una investigación, realizada mediante entrevistas extensas con psicólogos expresamente seleccionados por desarrollar trabajos teóricos y/o prácticos vinculados a la educación (Maluf, 1994), hemos podido identificar las tendencias actuales en la investigación y en la práctica, que apuntan hacia la eclosión de un nuevo saber y un nuevo hacer en las relaciones entre la psicología y la educación. No reproduciremos aquí todos los resultados obtenidos en este último estudio, sino sólo algunas de las consideraciones que sugiere. Los cambios observados vienen aconteciendo en la teoría y en la práctica. No obstante, en la actuación del psicólogo de la educación aún predominan, cuantitativamente, las prácticas inspi-

radas en un marco referencial teórico tradicional y no-crítico. Sin embargo, se evidencia que esta situación está sufriendo transformaciones. Cada vez más se constata que los psicólogos no están buscando respuestas definitivas e irrefutables, sino formulaciones provisionales y procesuales, tal como acontece en los demás campos del conocimiento iluminados por su historia. Al mismo tiempo, surge una psicología educativa más crítica, contextualizada y comprometida con la construcción de una sociedad más justa, que se manifiesta también en las programaciones de algunos cursos de psicología.

La atención del psicólogo educativo no se limita sólo al niño/alumno considerado individualmente, visto tradicionalmente como portador de *problemas de aprendizaje* cuando vive en condiciones de pobreza o cuando frecuenta una escuela con patrones culturales muy diferentes de aquellos de su familia de origen. En lugar de dirigir su atención para la "adaptación" no-crítica a la escuela y a las condiciones sociales de vida, el psicólogo se preocupa por comprender mejor la realidad escolar, pasando a operar también como agente social y cultural, que se hace partícipe de los análisis de las problemáticas y de las diferentes vías conducentes a su solución. Ese psicólogo reconoce que las tareas de evaluación y diagnóstico deberán ocurrir, necesariamente, en el contexto amplio en el cual fluye y se construye la vida psicológica de los individuos que son objetos de su atención.

Aparecen nuevas formas de actuación en las cuales el psicólogo ayuda a la escuela y a los docentes, (y si fuere pertinente, a la familia), en el logro de sus objetivos educativos, en la medida en que sea capaz de ofrecer un conocimiento psicológico útil, que tenga en cuenta la heterogeneidad de las significaciones culturales.

La formación ofrecida a los futuros psicólogos debería capacitarlos para el reconocimiento de la interacción entre los datos de la naturaleza y los datos de la cultura, preparándoles para comprender que las diferencias de comportamiento no se explican solamente por las diferencias individuales, sino también por la dinámica de interacción entre el medio social y el sujeto. Lo cual será posible si sus esquemas conceptuales se abren para lograr un mayor alcance, social e históricamente.

Y una actitud

Para finalizar, queremos invocar la cuestión de la ética. Recordemos que, en el ámbito de las ciencias y de la tecnología, las ilusiones perdidas fueron las expectativas del "triunfo de la razón", nacidas de las promesas científicas de la Ilustración. La mejora de la sociedad vendría de la difusión de las luces de la razón, y la ciencia y la técnica resolverían los problemas de la humanidad. Pero las tragedias de las guerras, violencias y agresiones de este siglo nos dejaron atónitos y nos provocaron la angustia que Einstein (1994) sintetizó genialmente:

"Nosotros, científicos, cuyo trágico destino ha sido ayudar a fabricar los más sórdidos y eficaces métodos de aniquilación; debemos reconsiderar nuestra misión, hacer todo lo que esté en nuestro poder para evitar que esas armas sean usadas para propósitos brutales. ¿Qué misión podría ser más importante para nosotros? ¿Qué finalidad social estaría más próxima de nuestros corazones?" (p. 161).

"Por una penosa experiencia, aprendimos que el pensamiento racional no es suficiente para resolver los problemas

de nuestra vida social. El intelecto tiene un ojo aguzado para métodos y herramientas, pero es ciego frente a fines y valores". (p.162).

"La ciencia puede apenas determinar lo que es, no lo que debe ser. Éste es el campo de la ética y de la religión"(p. 277).

Como cierre de estas reflexiones, nos gustaría añadir que, desde nuestro punto de vista, el psicólogo de la educación cumple su labor en el corazón de la humanidad, en la educación, donde nacen el conocimiento reflexivo y la libertad, donde son reconstruidos los principios fundamentales que se imponen a la consciencia humana.. Depende en parte de nosotros la formación de psicólogos que contribuyan para la realización de los fines de la educación, un *psicólogo/persona*, con una mayor lucidez respecto a las posibilidades y límites de la psicología, que no ignore que su práctica en la educación no puede dejar de considerar el contexto filosófico, social, político, humano y ético en el cual se inserta. Y, como estamos en España, no queremos dejar de invocar al gran español que fue Ortega y Gasset, cuando nos dice que el campo de la ética es el campo de la libertad, que no somos "cosas", somos "personas" y que propiamente por eso "somos a la fuerza libres". Es en esa libertad, condición existencial de los científicos, donde repercute la condición epistemológica de la ciencia.

Referencias

- Alves, C.F. (1997). *A Formação do Psicólogo para o Trabalho em Educação. Uma análise do curso de Psicologia da PUCSP*. São Paulo: Pontificia Universidad Católica de São Paulo (Tesis de Licenciatura).

- Bril, B., y LeHalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel?*. París: Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1971). Needed: A theory of instruction. En T. R. Hyman (Ed.) *Contemporary Thought on Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bruner, J. (1990). Culture and Human Development: A new look. *Human Development*, 33 (6), 344-355.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor-Aprendizaje.
- Caetano, M. C. (1992). *A Representação de Pais de Alunos sobre Atuação do Psicólogo na Escola*. São Paulo: Pontificia Universidad Católica de São Paulo (Tesis de Licenciatura).
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*, París: Delachaux et Niestlé.
- Cole, M. (1995). From Cross-cultural to Cultural Psychology. *Revue Suisse de Psychologie*, 54, (4), 262-276.
- Cole, M., y Engestrom, Y. (1995). Mind, Culture, Person: Elements in a Cultural Psychology: Comment. *Human Development*, 38 (1), 19-24.
- Conant, J. B. (1963). *The Education of American Teachers*. Nueva York: McGraw Hill.
- Eckensberger, L. (1996). Agency, Action and Culture: Three basic concepts for Cross-cultural Psychology. En J. Pandey (Ed.), *Asian contributions to Cross-cultural Psychology*. Nueva Deli: Sage.
- Einstein, A. (1994). *Escritos da Maturidade*. Río de Janeiro: Editorial Nova Fronteira.
- Eliade, M. (1969). *Le mythe de l'éternel retour. Archetypes et répétition*. París: Gallimard.
- Foster, R. P. (1996). What is a Multicultural Perspective for Psychoanalysis? En R. P. Foster, M. Moskowitz y R. Javier (Eds.), *Reaching Across Boundaries of Culture and Class: Widening the Scope of Psychotherapy*. New Jersey: Jason Aronson.
- Frank, L. K. (1939). Time Perspectives. *Journal of Social Philosophy*, 4, 293-312.
- Goldberg, M. A. A. (1977). Psicologia Educacional e Educação: uma relação teóricamente eficaz, porém praticamente ineficiente? En J.C. Marques (Comp.) *Psicologia Educacional: contribuições e desafios*. Río Grande do Sul: Editorial Globo.
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et Intérêt*. París: Gallimard.
- Hughes, D., Seidman, E. y Williams, N. (1993). Cultural Phenomena and the Research Enterprise: Toward a Culturally anchored Methodology. Special Issue: Culturally anchored Methodology. *American Journal of Community Psychology*, 21 (6), 687-703.
- Jantsch, E. (1980). *The Self-Organizing Universe: Scientific and Human Implications of the Emerging Paradigm of Evolution*. Oxford: Pergamon Press.
- Keppel, F. (1962). The Education of Teachers. En H. Chauncey (Ed.), *Talks on American Education*. Nueva York: Columbia University.
- Kuhn, T. S. (1978). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editorial Perspectiva.
- Lucariello, J. (1995). Mind, Culture, Person: Elements in a Cultural Psychology. *Human Development*, 8 (31), 2-18.
- Maluf, M. R. (1994). Formação e Atuação do Psicólogo na Educação: dinâmica de transformação. En Conselho Federal de Psicologia, *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 157-200.

- Maluf, M. R. (1995). *Problemas y avances de la ciencia psicológica en Brasil* (video). 25° Congreso Interamericano de Psicología. Puerto Rico, Julio.
- Maluf, M. R. (1997). *Psychology's Study Object. Contributions toward a Dialogue*. *Interamerican Journal of Psychology*, 31 (1), 133-140.
- Maturana, R. H. y Varela, G. F. (1993). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Minkowski, E. (1968). *Le temps vécu. Études phénoménologiques et psychopathologiques*. París: Délacheaux et Niestlé.
- Misra, G. y Gergen, K. J. (1993). Beyond scientific colonialism: A reply to Poortinga and Triandis. *International Journal of Psychology*, 28(2), 251-254.
- Nagel, E. (1961). *The Structure of Science. Problems in the Logic of Scientific Explanation*. Nueva York: Harcourt, Brace & World.
- Naidu, R. K. (1991). *Etic Principles in Psychology: An evaluation of the Myth in support of indigenous psychologies*. *Indian Journal of Current Psychology Research*, 6 (2), 93-100.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et Perspectives d'Avenir*. Lovaina: Presses Universitaires de Louvain.
- Nuttin, J. (1983). *Teoria da Motivação Humana: Da necessidade ao projeto de ação*. São Paulo: Loyola.
- Patto, M. H. S. (1990). *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Ed. Queiroz.
- Pross, W. (1995). Historical Aspects of Cultural Psychology. The Impact of Johann Gottfried Herder. *Swiss Journal of Psychology*, 54, (4), 255-261.
- Ragonesi, M.E.M.M. (1997). *Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais*. São Paulo: Universidad de São Paulo (Tesis de Doctorado).
- Ratner, C. (1994). The Unconscious: A perspective from Sociohistorical Psychology. *Journal of Mind and Behavior*, 15 (4), 323-342.
- Rocha, E. F. (1991). *Corpo Deficiente: Em busca de reabilitação?* São Paulo: Universidad de São Paulo (Tesis de Licenciatura).
- Rogoff, B. y Chavajay, P. (1995). What's become of research on the Cultural Basis of Cognitive Development? *American Psychologist*, 50 (10), 859-877.
- Russell, J.A. (1995). Facial expressions of emotion: What lies beyond minimal universality? *Psychological Bulletin*, 118 (3), 379-391.
- Salazar, R. M. (1997). *O Laudo Psicológico e a Classe Especial: uma análise de laudos psicológicos utilizados no encaminhamento de crianças às classes especiais*. São Paulo: Pontificia Universidad Católica de São Paulo (Tesis de Licenciatura).
- Santos, B. S. (1988). Um Discurso sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Pós-Moderna. *Estudos Avançados*, 2, (42), 46-71.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Ediciones Graal.
- Shweder, R. A. (1993). The Cultural Psychology of Emotions. En M. Lewis y J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions*. Nueva York: Guilford Press.
- Shweder, R., (1995). Cultural Psychology: What is it? En N.R. Goldberger y J.B. Veroff (Eds.) *The Culture and Psychology Reader*. Nueva York: New York University Press.
- Tharp, R. G. (1991). Cultural diversity and treatment of children. *Journal of*

- Consulting and Clinical Psychology*, 59 (6), 799-812.
- Tolman, C. W. (1994). *Psychology, Society and Subjectivity*. Londres: Routledge.
- Valsiner, J. (1997). Constructing the Personal through the Cultural: Redundant organization of psychological development. En E. Amsel y K.A. Renninger (Eds.), *Change and Development: Issues of theory, method and application*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valsiner, J. y Lawrence, J. (1997). Human Development in Culture across the Life span. En J.W. Berry, P.R. Dasen y T.S. Saraswathi. (Eds.), *Handbook of Cross-cultural Psychology (Vol. 2)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wilson, E. O. (1998). *Consilience - The unity of Knowledge*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Yassle, E. G. (1990). *A Formação do Psicólogo escolar no Estado de São Paulo. Subsídios para uma ação necessária*. São Paulo: Pontificia Universidad de São Paulo (Tesis de Doctorado).