

Sobre la naturaleza de las capacidades

Évald V. Iliénkov.

Es comprensible que la naturaleza de la capacidad, en su forma general, llame nuestra atención. Este es quizás el problema central de la pedagogía social en nuestro tiempo. En este sentido, la polémica que ha surgido entre S.L. Rubinshtein y A.N. Leontiev es de enorme interés.

En una primera lectura no es tan fácil descubrir el verdadero meollo de la disputa. Ambos autores reconocen las mismas premisas iniciales y los mismos hechos decisivos; y ninguno niega la importancia de los hechos enfatizados por su oponente. Aparentemente la disputa es meramente por una cierta diferencia en dónde poner énfasis.

Ambos autores se basan en el siguiente relato de la situación: la habilidad humana desarrollada es un producto del desarrollo del individuo dentro del mundo humanamente organizado, un producto del ejercicio de sus órganos sobre objetos creados por y para el ser humano. En ningún caso se hereda biológicamente junto a la organización anatómica y fisiológica del individuo; sólo se hereda a través del dominio de los modos de actividad humana objetivamente encarnados ("depositados") en la estructura del mundo humanamente transformado, a través de la anatomía y fisiología del "cuerpo inorgánico del ser humano". Al mismo tiempo, por supuesto, ningún autor niega el papel desempeñado por las precondiciones naturales del desarrollo específicamente humano y, directamente, por la organización anatómica y fisiológica del cuerpo del individuo. Esto último es indiscutible: es imposible entrenar ninguna habilidad específicamente humana en perros o monos, por mucho que se ejercent sus órganos con objetos humanos.

Por otra parte, es igualmente evidente que la “capacidad” en su forma plenamente desarrollada es tan poco inherente a la estructura de los órganos del individuo humano como lo es la forma de una estatua a una losa de mármol o un trozo de arcilla.

«Las capacidades de las personas se plasman no sólo en el proceso de apropiación de productos humanos en el proceso de desarrollo histórico, sino también en el proceso de su creación. El proceso por el que el ser humano crea el mundo de los objetos es, al mismo tiempo, el proceso mediante el cual desarrolla su propia naturaleza» (Rubinshtein). Al mismo tiempo, es evidente que «las propiedades biológicamente heredadas (predisposiciones) constituyen en el ser humano sólo una de las condiciones para la formación de sus funciones y capacidades mentales, una condición que por supuesto desempeña un papel más importante» (Leontiev).

Por tanto la disputa debe ser sobre un punto más sutil. Intentemos sacarlo a la luz. En su artículo, Leontiev pone especial énfasis en la circunstancia de que todas las funciones mentales humanas sin excepción (incluyendo las capacidades) son enteramente producto del ejercicio de los órganos sobre objetos creados por y para el ser humano. Como tal, tienen su sustrato material en sistemas no congénitos de reflejos. «Por supuesto, todas las personas normales tienen predisposiciones morfológicas que les permiten, por ejemplo, dominar un idioma. Formadas durante su periodo de emergencia como seres humanos, estas predisposiciones son una de las peculiaridades biológicas esenciales de la especie Homo Sapiens. Sin embargo, ni el lenguaje en sí ni los mecanismos concretos que activan los procesos del habla en uno u otro lenguaje están contenidos en estas predisposiciones; no están “inscritos” en el cerebro. Dicho de otra forma, en la ontogénesis no se “manifiestan”, sino que toman forma» (Leontiev).

En otras palabras, la plenitud de una “capacidad” es dada al individuo “desde fuera” por el mundo de los objetos y las personas, y la capacidad se desarrolla (se da forma) a través de la “asimilación” del individuo de la experiencia de otras personas, de aquellos modos de transformación del mundo que creó la civilización, los objetos que rodean a una persona desde su infancia.

¿A qué se opone Rubinshtein? Este ve en este enfoque de la cuestión una sobreestimación unilateral de la “determinación externa” en el desarrollo de la mente y, en consecuencia, una subestimación de las “condiciones internas” y “precondiciones” que median la especificidad de las influencias externas sobre el sistema de actos mentales.

«En la teoría de la internalización, una visión correcta de la naturaleza socialmente condicionada del pensamiento y las capacidades humanas se ve ensombrecida por una comprensión mecanicista de su determinación social, que rompe cualquier interconexión o reciprocidad entre lo externo y lo interno y elimina cualquier dialéctica de lo externo y lo interno, de lo social y lo natural en el ser humano» (Rubinshtein).

Este reproche, que no va dirigido directamente a Leontiev sino a P.Ia. Galperin como defensor consecuente de la teoría de la “internalización”, tiene en Rubinshtein una premisa filosófico-lógica que desarrolla cuidadosamente: cualquier influencia externa en un sistema está mediada (refractada) a través de la naturaleza interna del sistema. El no tener en cuenta esta circunstancia, según Rubinshtein, conduce inevitablemente a una interpretación mecanicista del condicionamiento “causal” de la mente por el mundo exterior, a la idea de que el hombre es simplemente un objeto pasivo y receptivo en vez de ser un sujeto, una parte activa en sus relaciones con el medio objetivo.

Este reproche no puede ser eludido, sobre todo porque Rubinshtein lo respalda con una serie de argumentos adicionales. Su principal argumento es el siguiente: si las capacidades están totalmente dadas al individuo desde fuera, depositadas en las formas del mundo de los objetos y de acuerdo con las cuales el individuo entrena sus órganos, entonces el proceso de desarrollo de una capacidad se reduce simplemente a “dominar las operaciones históricamente desarrolladas”.

Pero cuando la pregunta se plantea de esta manera, lo que desaparece es el mismo sujeto. O para ser más precisos, el individuo deja de ser considerado como sujeto sino sólo como objeto de influencias externas, sólo como algo a lo que dar forma pero no como algo que da forma. La capacidad se reduce aquí al “funcionamiento en forma de operaciones dadas, activadas por indicadores dados de antemano”.

«Organizar la actividad mental como un conjunto de operaciones perfectamente realizadas, activadas por indicadores dados, significa simplificar extraordinariamente la tarea docente y asegurar de forma más rápida y fácil los resultados directos y estrictamente delimitados de los logros escolares. Pero, ¿a qué precio? Al precio de eliminar el pensamiento como tal de la llamada actividad mental. Por esta vía, sin duda, es posible lograr un cierto efecto en cada caso individual. Pero, ¿cómo será el resultado final general? La transformación del estudiante en una creación del pedagogo, en una persona que sabe vivir sólo en su cuna y alcanzar sólo aquellas cosas que el maestro ha "programado" para él. Será capaz de reproducir lo que se le ha inculcado, ¡pero que no se espere nada más!» (Rubinshtein).

Aquí se hace una observación muy importante. Lo que se denomina capacidad, en el sentido preciso de la palabra, no puede descomponerse analíticamente en una serie de operaciones (destrezas) e indicadores de activación sin aniquilar uno de los componentes más importantes de esta capacidad: la facultad de actuar cuando no existe un método de acción dado de antemano, cuando no existe un indicador para activar una u otra de las operaciones dadas.

Porque es únicamente la capacidad de actuar en una situación dada lo que distingue a la persona "capaz" o "capaz" de la "incapaz", a la más capaz de la menos capaz, y, en definitiva, al análisis del ser humano de la máquina.

«No basta con proporcionar al estudiante esquemas de acción establecidos (aunque no es posible arreglárselas sin hacer esto). También es necesario reflexionar sobre la creación de condiciones internas para su uso productivo (por no hablar de la posibilidad de que el propio estudiante pueda hacer nuevas generalizaciones, nuevos dispositivos, nuevos métodos de acción). Para formar con éxito el pensamiento, es necesario tener en cuenta esta interconexión entre las condiciones externas e internas en la determinación del pensamiento. Nada proporciona un indicador tan obvio del talento mental como la constante aparición de nuevos pensamientos en una persona» (Rubinshtein).

Y no simplemente la capacidad de reproducir operaciones memorizadas y activarlas de acuerdo a indicadores de aplicabilidad que han sido memorizados antes.

Cuando descomponemos las capacidades en una serie de operaciones a través de las cuales se ejecutan y en una serie de indicadores a través de los cuales se activan, es justamente el “núcleo de la capacidad” – el sujeto – el que se extingue.

Obtenemos una situación similar a la que se produce cuando un químico descompone el agua en sus componentes, en hidrógeno y oxígeno. Por un lado, se sabe que el agua no está compuesta más que de hidrógeno y oxígeno. Por otro lado, es evidente que una simple suma de dos partes de hidrógeno y una parte de oxígeno no constituye todavía agua. Es precisamente el “agua” la que ha desaparecido¹.

Para obtener agua es necesaria una reacción especial, un tipo especial de síntesis de hidrógeno y oxígeno, una serie especial de condiciones bajo las cuales si llevará a cabo esta síntesis.

¿Qué condiciones se requieren si al individuo no sólo se le han inculcado una serie de operaciones e indicadores sino que debe adquirir una capacidad?

Rubinshtein dice: las condiciones internas – es decir, ciertos mecanismos mentales dados antes e independientemente del proceso de dominio de las destrezas, operaciones e indicadores para su activación – constituyen ese terreno, ese tronco viviente de la personalidad en el que se pueden injertar las destrezas. Sin estas, el sistema de operaciones e indicaciones para su activación no será productivo sino sólo reproductivo. En otras palabras, se obtendrá un tipo de intelecto parecido a una máquina, el tipo de intelecto que incluso hoy puede ser exitosamente remplazado por una máquina o un dispositivo electrónico.

El argumento es incontrovertible en su forma general. A falta de una respuesta, la teoría de la internalización no podría considerarse correcta.

Pero por otro lado, sólo puedo estar de acuerdo con Rubinshtein hasta el punto en el que pasa a la descripción concreta-psicológica de esas “condiciones” que llama internas.

¹ Este mismo ejemplo será utilizado por Vygotski en *Pensamiento y lenguaje*: «si descomponemos la molécula de agua en hidrógeno y oxígeno, las propiedades del todo se pierden. El agua extingue el fuego, pero el hidrógeno por sí mismo arde y el oxígeno alimenta y mantiene el fuego» (p.70).

¿Cuál es el núcleo interno de la capacidad y de dónde procede? ¿Viene dada por la naturaleza, junto con las condiciones anatómicas y fisiológicas previas, junto con la base incondicionada reflejada de los sistemas de conexiones condicionadas que se forma después del nacimiento? ¿O, como el sistema de operaciones, es un hecho creado durante la ontogénesis, en el curso del ejercicio de los órganos sobre objetos creados por y para el ser humano? ¿Es por lo tanto el mismo tipo de propiedad internalizada por el individuo como esquema concreto de acción, de operación?

Rubinshtein no lo deja claro. No da una respuesta directa. Es más, varias de sus formulaciones obligan a sospechar que se inclina por una interpretación natural, anatómico-fisiológica, de este núcleo interno. Hay motivos para sospechar esto en los extractos citados.

Pero tal interpretación contradice la intención de Rubinshtein. En efecto, si el núcleo interno de la capacidad debe entenderse como algo que se da antes y de forma independiente al proceso de asimilación por parte del individuo de la experiencia acumulada por la humanidad, entonces el pedagogo debe aceptar este núcleo interno como una condición previa, establecida de antemano, de todas las acciones pedagógicas propuestas. Y el conjunto de las acciones se reduce de nuevo a la formación de destrezas, competencias, es decir, operaciones formales (formalizadas) que se activan por indicadores dados de antemano.

Pero el propio Rubinshtein quiere que la educación sea entendida no como el dominio formal del conocimiento (operaciones) sino como desarrollo de las capacidades. Por lo tanto, el núcleo interno debe ser también un producto de la actividad intencional del pedagogo, y no del acto fisiológico de los padres del individuo.

Una interpretación natural, anatómico-fisiológica del núcleo interno excluye total y categóricamente la posibilidad de una formación intencional de ese “núcleo de capacidades” que queda fuera del sistema de operaciones perfeccionadas y activadas por indicadores prememorizados.

En este caso, el pedagogo debería enseñar al niño precisamente las operaciones y los indicadores para su activación. La capacidad, en el verdadero sentido de la palabra, será para él un hecho objetivo (es decir, un hecho anatómico-fisiológico bastante independiente de su voluntad

y conciencia), una precondición formada previa e independientemente a su influencia sobre el niño. En consecuencia, el hecho de que un individuo determinado resulte ser "apto" o "incapaz", más o menos capaz de hacer un uso productivo del sistema de destrezas (operaciones) será un hecho que no depende en modo alguno del pedagogo.

Por lo tanto, en la práctica no existe una diferencia efectiva entre el tipo de educación que, según Rubenshtein, propone la teoría de la internalización y el tipo de educación que le gustaría ver.

Así que me inclino a sospechar que Rubinshtein interpreta de una forma naturalista este "núcleo de capacidades" que permanece como un residuo después de eliminar de la ecuación todos los elementos estrictamente formalizados (es decir, tanto los perfeccionados esquemas de acción como los indicadores estrictamente formulados para su activación). Me inclino a atribuir esta comprensión del núcleo interno a ciertos errores en sus formulaciones.

Todo el pathos de su posición consiste precisamente en la búsqueda de medios de acción pedagógica intencionada que aseguren el desarrollo e incluso la emergencia de esa función mental que constituye el núcleo de las capacidades, el uso productivo (y no reproductivo) de las operaciones de acuerdo con indicadores conocidos de antemano.

¿Contra qué polemiza siempre Rubinshtein? Contra concepciones según las cuales «el pensamiento es principalmente la manipulación de generalizaciones obtenidas de forma fija, y la actividad mental es el funcionamiento de operaciones que se activan automáticamente por indicadores dados de antemano. Por tanto, ¡el pensamiento es asunto exclusivo del maestro, no del estudiante!».

Esta concepción, continúa, en su orientación básica «enfatiza artificialmente el aspecto receptivo del pensamiento, la capacidad de asimilar lo dado, y enmascara su aspecto activo y creativo: la capacidad de descubrir lo nuevo».

Si Rubinshtein trata de una manera naturalista y anatómico-fisiológica la naturaleza del núcleo interno (es decir, del elemento activo, productivo y creativo dentro de la "capacidad"), entonces él mismo hace imposible plantear la cuestión de los medios de acción pedagógica que garantizan la emergencia de este elemento en la actividad mental.

Según su propio programa de investigación, se pone énfasis en «la investigación del proceso de pensar no sólo donde se manipulan generalizaciones establecidas sino también, e incluso especialmente, donde se mueve hacia nuevas generalizaciones».

Esto significa que el truco no está en entrenar al individuo para que actúe de acuerdo a un esquema memorizado y activado por un indicador de su aplicabilidad dado de antemano, sino en poner al niño en una situación dentro de la cual se verá obligado a actuar como “él mismo”, es decir, como sujeto. Esta situación, evidentemente, debe poseer las siguientes características.

En primer lugar, debe ser claramente conflictual (es decir, no deben funcionar ni ser reconocidos por el individuo ni las operaciones ni los indicadores para su activación), y el individuo debe, por sí mismo, encontrar los medios para superar una dificultad, debe descubrir un curso de acción que sea nuevo para él (aunque no lo sea para el pedagogo). Debe por sí mismo descubrir el único medio de acción u operación que conduzca a la meta. O por el contrario, debe descubrir un nuevo indicador de aplicabilidad en un caso imprevisto de operaciones que conozca.

El arte y tacto de la enseñanza, que el pedagogo adquiere por experiencia, consiste justo en saber siempre cómo poner al niño en una situación en la que su resolución esté a su alcance, dándole el nivel y el conjunto de conocimientos necesario para afrontar la tarea o la dificultad, y esto sólo es posible a través de un medio: el descubrimiento independiente del niño de la operación que se requiere, para que pueda dar una salida a la dificultad.

La actividad, como condición interna para el dominio de una operación y como indicador de aplicabilidad, se despierte, se despierta única y exclusivamente cuando el individuo se enfrenta a una dificultad y tiene que superarla con sus propios esfuerzos, sin *coaching*, sin insinuación ni prisas.

Por lo tanto, el arte consiste en ser capaces de crear una situación difícil en la que objetivamente hay una única salida, que es una mera operación conocida por el pedagogo pero no por el niño, quien debe encontrarla de forma independiente, como algo nuevo y no como una operación concordante con el indicador dado.

Bajo esta condición se dominará la operación; sin embargo, no mediante el entrenamiento y la repetición sino a través de la acción independiente del individuo, despertando su actividad productiva.

Esto me parece que supera el conflicto entre los defensores de la teoría de la internalización y Rubinshtein, manteniendo los puntos fuertes de ambos enfoques y eliminando las debilidades que una parte reprocha a la otra.

Porque la capacidad consiste en la aptitud para obrar según la lógica de esa realidad en la que se depositan las operaciones y los indicadores para su activación, basándose en esquemas de acción dominados y no en la tambaleante perplejidad donde los formalismos ya dominados han agotado su potencial y nos han llevado a la dificultad, a la antinomia.

Porque es en forma de antinomia, de contradicción formalmente irresoluble, donde siempre se encuentra una cuestión que debe ser resuelta y para la que todavía no hay respuesta, ningún medio de acción que nos conduzca a una respuesta y a una solución.

Así es precisamente cómo Karl Marx entendió el problema de la capacidad, o el problema de la diferencia entre el entendimiento y el simple dominio formal del objeto conocido. Aquí está la cuestión decisiva. Describiendo a Roscher, Marx escribe:

Sin duda, Roscher tiene un considerable – y a menudo bastante inútil – conocimiento de la literatura. ¿De qué me sirve un tipo que, aunque conoce toda la literatura matemática, no entiende nada de matemáticas? [...] Si tan sólo tal academicista, por naturaleza totalmente incapaz de hacer algo más que aprender su lección y enseñarla, o incluso de alcanzar el nivel de enseñarse a sí mismo, si tan sólo ese Wagner fuera, al menos, honesto y concienzudo, podría ser de alguna utilidad para sus alumnos. Ojalá no se entregara a las evasivas espurias y dijera francamente: “aquí tenemos una contradicción. Algunos dicen esto, otros dicen lo otro. La naturaleza de la cosa me impide tener una opinión. ¡Ahora vean si pueden resolverlo ustedes mismos!”. De esta manera les daría a sus alumnos, por un lado, algo para seguir adelante y, por otro, se les induciría a trabajar por su cuenta. Pero hay que admitir que el reto que he lanzado aquí es incompatible con la naturaleza del academicismo. La

incapacidad para entender las preguntas en sí mismas es parte esencial de este, por lo que su eclecticismo no hace más que dar vueltas en medio de la riqueza de las respuestas establecidas².

Traducción del inglés: Louk.

² Carta a Ferdinand Lasalle del 16 de junio de 1862.