

Vigotsky: la escuela y la subjetividad

Edgardo Ruiz Carrillo¹
Luis Benjamín Estrevel Rivera

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México, Tlalnepantla (México)

Recibido: 10/06/2009

Aceptado: 15/07/2010

Resumen

Este artículo presenta la revisión Vigotskyana de los procesos de desarrollo y constitución subjetiva en las prácticas educativas. A su vez, rescata el carácter moderno del programa psicológico Vigotskyano, desde la particular perspectiva del peso que otorga a los procesos educativos ponderando su impacto sobre el desarrollo subjetivo. Tal desarrollo implica ver las formas superiores de autorregulación y control creciente consciente y voluntario, como formas de gobernar de sí. Se presentan los puntos de confluencia relativa que se observan entre el enfoque del desarrollo psicológico derivado de la obra vigotskyana con algunas perspectivas acerca de los dispositivos escolares.

Palabras clave. Educación, desarrollo, subjetividad, proceso psicológico, autorregulación.

Abstract

This article presents the Vigotskyan review of development and subjective constitution in educational practices. At the same time it retains the modern nature of the Vigotskyan psychological program, from the particular point of view of the influence that it bestows on educational processes, taking into account its impact on subjective development. Such development implies that superior forms should be seen as those forms of self-regulation and growing, conscious and voluntary control as forms of government in themselves. Presented here are the points of relative confluence which are observed between the focus of psychological development derived from Vigotsky's work and some perspectives on educational mechanisms.

Keywords. Education; development; subjectivity; psychological process; self-regulation.

Resumo

Este artigo apresenta a revisão Vigotskyana dos processos de desenvolvimento e constituição subjetiva nas práticas educativas. Também resgata o caráter moderno do programa psicológico Vigotskiano, desde a particular perspectiva do peso que dá aos processos educativos ponderando seu impacto sobre o desenvolvimento subjetivo. Este desenvolvimento implica ver as formas superiores como as formas de auto-regulação e controle crescente, consciente e voluntário, como formas de se gobernar. Foram apresentados os pontos de confluência

¹ Correspondencia: edgardo@servidor.unam.mx.

relativa que foram observados entre o enfoque do desenvolvimento psicológico derivado da obra vigotskiana com algumas perspectivas sobre os dispositivos escolares.

Palavras chave. Educação, desenvolvimento, subjetividade, Processo psicológico, auto-regulação.

Introducción

La intensión de una revisión Vigotskyana de los procesos de desarrollo y constitución subjetiva en las prácticas educativas permite analizar, desde una perspectiva psicológica abierta, otras miradas disciplinares, es decir, comprender la constitución de modalidades subjetivas (funcionamiento psicológico e interpsicológico) situadas. Así, es rescatar el carácter moderno del programa psicológico Vigotskyano, desde la particular perspectiva del peso que otorga a los procesos educativos ponderando su impacto sobre el desarrollo subjetivo. Tal desarrollo identifica, ver las formas superiores, aquellas formas de autorregulación y control creciente consciente y voluntario, como formas de gobernar de sí. Presentar los puntos de confluencia relativa que observamos entre el enfoque del desarrollo psicológico derivado de la obra vigotskyana con algunas perspectivas acerca de los dispositivos escolares (Siguán, 2001; Vásquez y Martínez, 1996).

Es un hecho, que el sujeto no se hace de dentro hacia afuera. No es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. Por el contrario, es un resultado de la relación. Y la conciencia no es, por así decirlo, un manantial originante de los signos, sino que es un resultado de los propios signos. Las funciones superiores no son solamente un requisito de la comunicación, sino que son un resultado de la comunicación misma." (Rivière, 2002, p.41-42).

El ser humano es capaz de crear sistemas simbólicos elaborados que mediatizan la relación de la persona con el mundo por medio de la representación. El hombre puede no solamente percibir las cosas, sino que puede reflexionar, hacer deducciones de sus impresiones inmediatas; a veces es capaz de sacar conclusiones aun cuando no disponga de la correspondiente experiencia personal inmediata. En consecuencia, el hombre no sólo puede captar las cosas más profundamente de lo que le permite la percepción sensible inmediata, sino que tiene la posibilidad de sacar conclusiones, no sobre la base de la experiencia inmediata, sino sobre la base del razonamiento (Luria, 1995, p.11-12).

Es precisamente por medio del razonamiento que el hombre se relaciona tanto con un mundo físico como con un mundo concebido de una cierta manera, por ello, se puede afirmar que actuamos a la luz de ciertas lecturas de la realidad, lecturas que hacen de nuestra conducta una respuesta adecuada a la situación percibida. Desde este punto de vista, nuestras acciones son más conclusiones de argumentos que efectos de causas físicas. "... el mundo es un entorno dotado de significación y la trayectoria de la conducta del sujeto se determina por el significado que le da al mundo" (Bakhurst, 1992, p. 226).

Toda actividad, originada al interior de un colectivo, culminará por incidir sobre la construcción de las funciones superiores y algunos procesos sólo pueden ser generados en actividades y procesos de socialización específicos. De entre todas las actividades que ofrece la cultura occidental, la educación tiene un papel esencial en la constitución de los procesos psicológicos superiores ya que por su intermedio la persona es culturizada y humanizada. De esta manera, la psicología que propone Vigotsky, busca encontrar los fundamentos de la cultura humana, asignándole un papel importante a los símbolos y las prácticas culturales. Eso es debido a que lo propio de la escuela es el impulso, desarrollo y complejización de los procesos psicológicos superiores (Baquero, 1996).

En este mismo sentido, la escolaridad debe privilegiar, por lo señalado, el acceso al *dominio de los instrumentos de mediación* con un carácter acentuadamente descontextualizado y permitir el acceso a las formas de conceptualización de la ciencia. El acceso a la lengua escrita y a las formas de conceptualización propias de la ciencia no se advierten sólo como la apropiación de un cuerpo de saberes externo, con los que puede establecerse una relación de 'información', sino que su apropiación se concibe como una reestructuración de las funciones psicológicas del sujeto que permiten su desarrollo según el vector de un creciente control sobre las propias operaciones intelectuales (Baquero, 1996, p.104).

En palabras de Vigotsky:

"La educación, por su parte, puede ser definida como el desarrollo artificial del niño. La educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo. La educación no sólo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta" (Vigotsky, año citado en Baquero, 1996, p. 105).

De esta manera, se puede decir que el desarrollo consiste en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos elaborados por la cultura dentro de contextos de actividad conjunta socialmente definidos (por ejemplo la familia, la escuela, el trabajo), lo que hace que la educación tenga un rol inherente con el desarrollo (Baquero, 1996; Bruner, 1988; Wertsch, 1988,1993).

Así, la educación no sólo impacta, sino que crea un cierto tipo de desarrollo al permitir la generación y complejización de los procesos superiores avanzados y, con ellos, se crean desarrollos subjetivos específicos. Este efecto se ejerce sobre las actividades perceptivas, la organización de los estímulos recibidos que, de inconexos, se les proponen formas de organización y esto redundando en la facilitación de su recuerdo. Las clasificaciones son categoriales no sólo funcionales, el conocimiento puede ser usado desligándolo de las experiencias concretas y directas de las personas (Baquero, 1996, Middleton y Edwards, 1992).

De esta manera, el trabajar con las reglas que la escuela impone implica, de acuerdo a Vigotsky: ajustarse a demandas cognoscitivas y volitivas particulares, al dominio gradual de los instrumentos de mediación crecientemente descontextualizados así como que la apropiación se hace de los instrumentos en aislado ya que ellos forman parte de sistemas conceptuales que también son internalizados por la persona. La escuela implica un género discursivo particular y una organización de materiales, actividades, jerarquización y tiempos propios, así el aprendizaje implica tanto dominar los instrumentos descontextualizados como llevarlas a la contextualización en situaciones reales. En la escuela se aprende a dominar instrumentos de mediación específicos, se les va tornando cada vez más descontextualizados, se deben obedecer sus reglas tanto intrínsecas como extrínsecas, se

debe aprehender los motivos que regulan el uso de los instrumentos mediacionales, y el sujeto debe sujetarse a las reglas, pero debe actuar para apropiárselas (Baquero, 1996, Mercer, 2000).

La internalización

Vigotsky (1979c) define la *internalización* de la siguiente manera: "*Llamamos internalización a la reconstrucción interna de una operación externa.*" (p.92), lo que implica que no consiste en una mera traducción de una habilidad externa a una interna sino que, y he aquí lo importante, de una verdadera y completa transformación que va creando y transformando el plano interno. De esta manera, la internalización debe ser entendida en una doble vertiente. Por un lado, la transformación de lo interpersonal en intrapersonal, es decir, se trata del proceso a través del cual la persona, por medio de su participación en la interacción interpersonal en la que se demuestran en la acción las formas culturales de pensamiento, es capaz de apropiarse de ellas, transformándolas de un fenómeno social que llega a ser parte de su funcionamiento mental intrapersonal propio. Por el otro lado, estaría la transformación del proceso sobre el que reposa la estructura y función modificándolos. Lo que significa que: a) este proceso implica la construcción más que la copia de una función; b) depende del dominio del sistema cultural apropiado de representación simbólica; y c) se lleva a cabo por medio de la interacción social (Castorina, 1996; Chang-Wells y Wells, 1993; Rivière, 2002; Vigotsky, 1979c). Por lo tanto, "*la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana.*" (Vigotsky, 1979c, p. 94).

Por medio de la internalización, los materiales creados por la cultura dejan de ser externos y ajenos a la persona. Con ello, la gente llega a interpretar sus acciones propias a partir de los significados y códigos establecidos. Por lo tanto, es la cultura la que proporciona a los individuos los sistemas simbólicos de representación y sus significaciones que culminan por ser transformados en organizadores del pensamiento. El otro adquiere así una mayor injerencia en la construcción del yo (Castorina, 1996; Rivière, 2002,1987).

Este proceso se ve evidenciado e impulsado por las distintas funciones que aparecen en el lenguaje. Sobre todo, con el lenguaje egocéntrico

e interno- momentos en que la persona se habla a sí misma como los demás lo hacen con ella- se modifica toda la estructura cognitiva y la estructura psicosocial o personalidad. Así, si el habla interna es el habla del otro internalizada, nuestro sí mismo es constituido por la internalización de los otros con quienes hablamos. Esto es, nosotros mismos somos creados a partir de la identificación con los otros, con grupos sociales y sus deseos (Baquero, 1996; Litowitz, 1993).

La zona de desarrollo

Iniciemos con el nombre mismo que la traducción ha asignado al término “zona blizaishevo razvitiya” (Newman, Griffin y Cole, 1991) utilizado por Vigotsky. Tradicionalmente ha sido traducido como “Zona de desarrollo próximo” o “Zona de desarrollo proximal”. Sin embargo, estos autores especifican que la traducción que reflejaría mejor la idea vigotskyana sería la de *zona de desarrollo inmediato*. ¿Lo anterior es tan sólo una diferencia de términos que no modifica la idea? Veamos. De acuerdo con el Diccionario Enciclopédico Ilustrado, (1980) “próximo” es definido como “cercano, que dista poco en el tiempo o en el espacio”, mientras que “inmediato” es considerado como “contiguo o muy cercano a otra cosa. Que sucede enseguida, sin tardanza”. Para el Pequeño Larousse ilustrado (1985), “Próximo” significa “que dista poco”, mientras que “inmediato” es “contiguo, muy cercano,... instantáneo”, Newman, Griffin y Cole (1991, p. 78), en la nota de pie de página indican que “... en donde *inmediato*” se utiliza en sentido coloquial en expresiones como: “te llamaré inmediatamente”.

Al parecer, la diferencia puede ser concebida como muy sutil, pues uno implica que algo está cercano y el otro que es contiguo o muy cercano. Sin embargo, para término de lo aquí tratado, la diferencia implicada es abismal en el sentido de que si la zona es considerada como próxima implica por lo menos que el efecto o cambio está un tanto en el futuro, que va a llegar; mientras que, si la zona es considerada como de desarrollo inmediato los efectos se presentan en este mismo momento, así la consideraremos aquí. Lo anterior conduce a, en el primer caso, introducir un impasse entre la acción y sus consecuencias sobre el desarrollo, y en el segundo, la acción y su efecto se siguen sin intermediario alguno.

Ahora bien, el término inmediato está relacionado con el de *obuchenie* descrito por Vigotsky a quién no solamente le interesaba quién aprende y quién enseña, sino también la relación entre ambos. Al introducir lo inmediato en la zona, esto implica, entre otras cosas, que la *obuchenie* tiene consecuencias instantáneas y mediatas. Así se justifica el nivel de cambio microgenético y llevaría a la conclusión de que cualquier relación interpersonal en la que se genere *obuchenie* podrá incidir necesariamente en la zona de desarrollo. De esta manera, la relación entre enseñanza y aprendizaje que implica la zona no hará referencia exclusivamente al aprendizaje formal o escolar, sino a toda situación en la que se confronten dos formas de hacer o saber. Así, el desarrollo se posibilita en casi cualquier acción humana, lo que lo hace más dinámico y vital.

De esta manera y aceptando la traducción de zona de desarrollo inmediato, en forma breve se puede decir que está formada por dos componentes: en primer lugar, por el nivel evolutivo real, esto es, todo aquello que el niño ya ha incorporado a su persona, habilidades y funciones que maneja y domina independientemente del entorno, ciclos evolutivos que han sido llevados a cabo, funciones que han madurado, productos finales del desarrollo, y que es el obtenido en toda evaluación psicológica, que lo único que logra hacer es dar el perfil de lo ya logrado por el niño, es decir, de su historia. En otras palabras, indica el desarrollo mental retrospectivamente. En segundo término, por el nivel evolutivo potencial que, a diferencia del anterior, serían los procesos que el niño está en vías de dominar e incorporar y que, para ser llevados a cabo, requiere de la asistencia o ayuda de un adulto o de un niño más capaz. La relación entre ambos genera lo que el autor denominó zona de desarrollo inmediato y que definió así: “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1979b, p. 133).

Con esto, la zona de desarrollo inmediato define las funciones que aún no han madurado pero que están en proceso de hacerlo, ergo, caracteriza al desarrollo mental prospectivamente. Esto permite trazar el futuro inmediato del desarrollo

detectando aquello que se encuentra en proceso de internalización, e implica que la persona logra primero el desempeño y sólo posteriormente la competencia (Edwards y Mercer, 1988; Litowitz, 1993; Moll, 1993; Vigotsky, 1979a, 1996b).

Al introducir el concepto de la zona de desarrollo lo que Vigotsky plantea es la interdependencia del proceso de desarrollo y los recursos sociales existentes que se engarzan con ese proceso. De esta manera, se puede decir que la zona de desarrollo inmediato tan sólo se puede generar cuando el niño se involucra en una actividad colaborativa dentro de medios sociales (o discursivos) específicos (Moll, 1993; Moll y Whitmore, 1993).

Al igual que el resto de las funciones psicológicas superiores, la zona de desarrollo inmediato únicamente puede emerger en la relación social de la persona. Esto es, en el contacto socialmente organizado el ser humano puede crear espacios y formas de actividad completamente nuevos que, posteriormente, podrá aplicar y ajustar en situaciones cotidianas. Los mecanismos a los que se hace referencia son el juego y la imitación, respectivamente.

Ante todo, hay que aceptar que el juego se vincula al desarrollo y que su papel se deriva de la relación de oposición entre la conducta cotidiana y la realizada en el juego (Vigotsky, 1979a). ¿Qué es lo que sucede entonces en el juego? Vigotsky (1979a) responde:

“El niño ve una cosa pero actúa prescindiendo de lo que ve. Así, alcanza una condición en la que el niño empieza a actuar independientemente de lo que ve... La acción en una situación imaginaria enseña al niño a guiar su conducta no sólo a través de la percepción inmediata de objetos o por la situación que le afecta de modo inmediato, sino también por el significado de dicha situación. ... para los niños muy pequeños resulta del todo imposible separar el campo del significado del campo visual, porque existe una íntima fusión entre el significado y lo que perciben visualmente... En el juego el pensamiento está separado de los objetos y la acción surge a partir de las ideas más que de las cosas... La acción, de acuerdo con las reglas está determinada por las ideas, no por los objetos en sí mismos” (p. 148-149).

Esto es, el juego genera un estadio transicional en este proceso de disociación entre el significado de la palabra y el objeto real. Este estadio transicional parte del momento en el que la percepción se construye sobre una proporción en la que el objeto es el numerador y el significado es el denominador. Aquí la percepción se construye sobre percepciones más bien generales que aisladas y en las que lo importante es que el objeto domine la relación objeto/significado. Sin embargo, en el juego, con la capacidad de representar un objeto por otro, la relación entre objeto y significado se invierte y será ahora el significado el que predominará invirtiendo la relación a significado/objeto. ¿Cómo es que se da este cambio? Al lograr que un objeto influya semánticamente a otro, el niño desglosa el significado del objeto a través de insertar otro objeto y, ya que para el niño la palabra es una propiedad del objeto, el transferirla a otro se facilita porque el niño no capta a la palabra, sino lo que designa, esto es, sólo cambia el referente y esto lo hace de forma espontánea (Vigotsky, 1979a, 1996, Kozulin, 2000).

Por esto, es que el niño crea una situación imaginaria, es el indicador de que se está liberando de las situaciones concretas, y que opera sobre él un cambio al exigirle respetar reglas, lo que le permitirá desarrollar un mayor autocontrol para mantener el juego. Esto se logra porque el juego reduce los riesgos de realizar una acción aún no desarrollada por completo en una situación real, posibilita intentar crear combinaciones, formatos idealizados que admiten variación pero que se sujetan a una especie de patrón que permite predecir lo que va a pasar y la intercambiabilidad de los roles desempeñados en él. De esta manera, el juego permite distribuir la atención sobre una secuencia de acontecimientos porque *“aquello que en la vida real pasa inadvertido para el niño, se convierte en una regla de conducta en el juego.”* (Vigotsky, 1979a, p. 145). Esto se debe a que en todo juego existen reglas pero no son arbitrarias y preestablecidas, sino que son aquellas que se desprenden de la misma situación imaginaria, en la que el niño debe sujetarse a las impuestas por el papel que juega; como ejemplo si es un “padre” en el juego, debe comportarse como él (Vigotsky, 1979a, 1996, Lerner, 2001).

Con esto, se da un doble y contradictorio desarrollo pues, si es cierto que toda situación imaginaria cuenta con reglas, todo tipo de juego

con reglas contiene una situación imaginaria. Y es, precisamente, en el cambio de las reglas que de ser tácitas se van transformando paulatinamente en manifiestas, y de situaciones imaginarias muy evidentes, a otras más sutiles es que se observa el desarrollo del juego en el niño y la inversión en la relación objeto/significado. De esta manera, se explica que al principio el juego tiende a representar situaciones muy apegadas a la realidad, esto no significa que no esté presente lo imaginario, pero, en este momento depende mucho de los sucesos reales, *“es más bien memoria en acción que una situación nueva e imaginaria”* (Vigotsky, 1979a, p. 156). Con lo cual, se logra que el niño juegue, pero aún es incapaz de simbolizar ya que el significado que el niño maneja retiene aún las propiedades de las cosas, esto es, aún requiere de las situaciones reales para significar, es decir, debe existir cierta relación entre el objeto real y el que lo representa. Con todo, el juego puede ser considerado como un espacio privilegiado para poder hacer observaciones sobre el saber de los niños, pero, conforme el juego avanza se hace presente la realización consciente de un propósito que termina por decidirlo y orientarlo (Dunn, 1990; Vigotsky, 1979a, 1996).

En un segundo momento, surgen las reglas que se van tornando cada vez más y más exigentes haciendo del juego una actividad cada vez más sutil y generando una aparente contradicción:

"En cierto sentido, un niño cuando juega es totalmente libre de determinar sus propias acciones. Sin embargo, en otro sentido, esta libertad no es más que ilusoria, ya que sus acciones se hallan subordinadas al significado de las cosas, y el pequeño se ve obligado a actuar en consecuencia" (Vigotsky, 1979a, p.157).

Ante lo cual, crear una situación imaginaria es una forma de desarrollar el pensamiento abstracto y, con ello, se logrará romper la fusión percepción-acción. Asimismo, es por medio del juego que se abren espacios de posibilidad de acción y representación, por su intermedio la persona en general y el niño en particular postulan formas de un "poder hacer" que los libera del hacer de una manera ya manejada y dominada por ellos. Y es en este espacio que los otros pueden incidir partiendo de todo aquello que el juego ha posibilitado y que, en pocas palabras, sería lo potencial. Así, por

su intermedio se generaría la zona de desarrollo próximo (Bruner, 1990; Vigotsky, 1979a). Sin embargo, si la situación quedara ahí todos crearíamos de forma casi infinita y correríamos el riesgo de perder contacto con lo que los demás hacen, y la vida en común y la creación de una cultura y una comunidad terminarían por ser del todo imposibles. De ahí el papel tanto innovador como restrictor de la imitación.

Este doble papel es evidenciado porque, por un lado, la imitación nos indicará aquello que el niño puede o no hacer auxiliado ya que *“Para imitar es necesario tener alguna posibilidad de pasar de lo que sé a lo que no sé”* (Vigotsky, 1993, p. 239). Pero, esta posibilidad no es infinita pues está supeditada a lo que el juego ha creado. Por el otro lado, la imitación implica y conduce a la posibilidad de colaborar con los otros, de trabar contacto, de otra manera, con la vida social en general y posibilita el papel tan importante de la educación, pues por intermedio de la imitación el niño se hace sujeto del trabajo de los otros. Este trabajo permitirá, por una parte, que el niño reproduzca lo que su comunidad valida, y también, que vaya más allá de lo que por sí mismo hace: por medio de la instrucción el otro jalona al niño para hacer las cosas en un nivel superior. *En esto se basa toda la importancia de la instrucción en el desarrollo y eso es lo que constituye en realidad el contenido del concepto de zona de desarrollo inmediato. La imitación, si la interpretamos en el sentido amplio, es la forma principal en que se lleva a cabo la influencia de la instrucción sobre el desarrollo* (Vigotsky, 1993, p. 241).

Lo anterior, reformula el papel que la imitación tiene en el desarrollo y de las condiciones que éste debe cumplir para que aquélla se posibilite: la limita en un cierto sentido a que sólo se presente dentro de un rango, pero a la vez, amplía su aplicación considerando que la más valiosa es aquella que excede las realidades actuales del niño pero que requieren del apoyo y asesoramiento del otro para llevarse a cabo, lo cual da su sentido particular al aprendizaje en el hombre: *“... el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean.”* (Vigotsky, 1979b, p.136). Además, considera que el "buen aprendizaje" es aquel que antecede al desarrollo, de ahí que considere a este aprendizaje como el formador de la zona de desarrollo inmediato:

“Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo inmediato es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado esos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño” (Vigotsky, 1979b, p. 138-139).

Es así como, lo que el juego posibilita la imitación, lo cristaliza dando pauta a nuevas actividades y funciones que, eventualmente te serán la plataforma de nuevas y futuras creaciones tanto individuales como sociales (Vigotsky, 1996).

Algunas modificaciones en el concepto de zona de desarrollo inmediato

Como suele suceder, un concepto no puede permanecer inerte y opuesto al cambio y, de hacerlo, queda fuera del flujo del pensamiento de una sociedad. Así, la idea de la zona de desarrollo inmediato ha conocido algunas propuestas para su modificación como las que hacen Tudge (1993) y Gallimore y Tharp (1993).

Tudge (1993) considera que la zona no sólo antecede al niño, sino a cuantos le rodean y que esto implicaría pensar que se facilitaría el desarrollo de los niños menos capaces pero que, a la vez, se dificultaría el de los más. Los experimentos efectuados por este autor confirman tal predicción, e incluso, se extiende la afirmación al encontrar que tales efectos no sólo se presentan durante las relaciones de la pareja, sino que se mantienen cuando los miembros trabajan en lo individual. En pocas palabras, el efecto es poderoso y persistente.

Se podría concluir que la zona de desarrollo próximo, por intermedio de la internalización, sería el mecanismo por el que se van a constituir los procesos psicológicos superiores y, si bien se habla que la asistencia de alguien con mayor dominio o control de la situación, es lo que propicia el desarrollo, también es de vital importancia considerar que esto sólo se puede dar en el proceso de enseñanza/aprendizaje u *obuchenie*.

El uso de la medición de la zona permitiría predecir el curso inmediato del desarrollo de una

persona, pues trabajar en ella implicaría incidir en funciones aún en formación y no terminadas, lo que conduce a la afirmación fundamental de este autor: “lo importante aquí es recordar que la ZDP obliga a pensar más que en una capacidad o característica de un sujeto, en las características de un sistema de interacción socialmente definido” (Baquero, 1996, p. 141-142). El hablar de un sistema socialmente definido implica considerar que la situación es definida de acuerdo con las representaciones que de ella tengan los participantes, esto es, en la intersubjetividad de la situación, en el grado en que es o no compartida. De esta manera, la zona de desarrollo inmediato permitiría analizar sistemas de interacción definidos socialmente y observar sus cambios, tanto de los sistemas como de las subjetividades (Baquero, 1996).

Lo anterior, se integra perfectamente con el hecho de que Vigotsky enfatiza la importancia e inseparabilidad de las condiciones socioculturales para poder comprender el pensamiento y su desarrollo. De aquí, el pensamiento es constituido en las actividades sociales del niño con los otros. En el caso de un ambiente tan específico como lo es la escuela, conduce a hablar de la relación entre el pensamiento y la organización social de la instrucción e indica el sentido de la relación entre la enseñanza y el desarrollo, la primera debe precederlo (Moll y Whitmore, 1993; Vigotsky, 1979b).

La zona y los otros

El que los otros tengan un papel tan importante en la formación de la persona llega a su clímax al retomar las dos actividades fundamentales que Vigotsky propone para identificar la zona: uno, es el ya mencionado de la imitación cuya función básica sería la de transformar lo potencial en real, mientras que el otro, sería el juego que es el que abre la perspectiva de la zona. El primero, cumple con las posibilidades generadas por la zona; el segundo, las crea. Y es así como en este proceso el niño se socializa de forma acorde con la cultura dominante. Siendo el lenguaje la forma más poderosa de lograrlo, pues asegura compartir significados lingüísticos, conocimientos y comprensiones (Mercer, 2000; Rivière, 2002; Tudge, 1993).

La zona y la educación

Teniendo como base lo anterior, se puede afirmar que la zona de desarrollo relaciona lo psicológico con lo pedagógico y lo social. Esto se debe a que, en primer lugar, la zona de desarrollo inmediato es generada por la enseñanza y, en segundo, se parte de la noción de que tanto el desarrollo como la enseñanza se encuentran socialmente implantados, lo que implica que esta última está culturalmente orientada; por ejemplo, en la escuela se busca una serie de conceptos particular en demérito de otros conceptos (Hedegaard, 1993).

De igual modo, en el salón de clase se da un proceso de mediación social que va conformando una zona de desarrollo inmediato colectiva en la que se interrelacionan las diversas zonas individuales como parte de un sistema negociador de enseñanza. Es un proceso mediado en dos sentidos: en el primero, porque es controlado estratégicamente por el maestro para involucrar a los estudiantes en diferentes aspectos de la lectura y escritura; en el segundo, es mediado en el sentido que el profesor crea contextos futuros en los que los niños pueden aplicar conscientemente las nuevas modalidades que han aprendido (Moll y Whitmore, 1993).

Lo anterior, es realizado preferentemente por medio del lenguaje, por todo ello se puede afirmar que la mediación implica tanto interacciones sociales como mediaciones semióticas. Lo que implica reconceptualizar la zona de desarrollo inmediato no viéndola tan sólo como la transmisión de habilidades de una persona más capaz a una que lo es menos, sino también como una transacción por cuyo intermedio la co-construcción de significados es facilitada por la variedad de actividades que toman lugar en el interior del salón de clase y tienden a que el conocimiento validado socialmente sea compartido por los participantes con el objetivo de poder construir una comprensión del mismo también compartida (Mercer, 2000; Moll y Whitmore, 1993).

Andamiaje

Al interior de la zona se trabaja de una cierta manera, que, de acuerdo con algunos permite el rescate de la noción de andamiaje. El concepto de andamiaje propone que en una situación social cooperativa la persona más hábil apoya y ayuda a la menos hábil para llevar a término la situación, conforme la persona menos hábil da muestras de ir

logrando realizar segmentos cada vez mayores de la labor, el experto va retirando su apoyo, aunque, se debe aceptar que existen otras formas en que la actividad del que aprende es mínima e incluso nula, por ejemplo, ver una demostración, leerla, escucharla. Así, el andamiaje se encuentra en toda actividad humana que implicase enseñanza-aprendizaje, es ajustable, temporal, pero sobre todo explícito. Si bien usualmente se le piensa como un acontecimiento privado, que puede ser efectuado entre dos personas, puede ser pensado como que elimina o reduce drásticamente la participación creativa del niño cuyo papel se vería reducido a la mera reproducción de lo que el otro hace, pues se supone que el adulto reduce la libertad del niño al dirigir su atención a algún aspecto particular de la tarea. Este problema se ve salvado si se piensa que lo que se le enseña al niño es la comprensión conceptual de un acontecimiento y no el mero hacerlo de una manera dada (Baquero, 1996; Bruner, 1990; Cazden, 2002, 1993; Chang-Wells y Wells, 1993; Mercer, 2000).

Sin embargo, no toda asistencia que se dé a la persona menos capaz puede ser considerada como andamiaje, pues éste requiere de la intervención sensible al nivel de la persona para auxiliarla, si sólo se le proporciona instrucciones o se le resuelve el problema se le estará ayudando pero jamás estableciendo un andamio (Mercer, 1997, 2000).

De una manera más profunda y para que el andamiaje no conduzca a una mera reproducción o imitación de lo que el otro sabe hacer, debe implicar forzosamente un cambio en la comprensión del evento o situación que la persona enfrenta (Mercer, 1997, 2000).

Si bien, como ya se mencionó, el andamiaje que estaría en toda actividad humana que implique el proceso de enseñanza-aprendizaje y además que produzca nuevas comprensiones en cada esfera de actividad humana, presentará rasgos particulares. Por ejemplo, en la escuela se basa en la conversación pues por su intermedio se aprenden formas de hablar y pensar que dan nuevos campos teóricos para recontextualizar las experiencias que, con base en ellos, son reinterpretadas. En segundo lugar, si bien el proceso en otras actividades puede no ser consciente en la escuela, es necesariamente explícito (Cazden 2002; Mercer, 1997, 2000).

Todo lo anterior, nos remite a poder recontextualizar esta misma noción. Para que un proceso de andamiaje incida en el desarrollo del individuo, que forme parte de una vivencia y, por

su intermedio afecte a una edad, debe forzosamente crearse y contemplar la zona de desarrollo inmediato (Coll, Colomina, Onrubia y Roquera, 1995).

Conclusiones

Lo anterior explicaría la gran importancia que la escuela tiene para el desarrollo: Baquero (1996, p. 171) dice "dicho de otra forma, la escuela puede considerarse un dispositivo cultural orientado a producir *ciertos tipos* de desarrollo, a generar Zonas de Desarrollo Próximo, en los sujetos que se incorporan a su régimen de prácticas,..." (Baquero, 1996, p. 171). Esto implicaría la síntesis de las nociones de zona y andamiaje pues, "la ZDP y la asistencia andamiada en actividades compartidas, constituiría el escenario donde se produce el progresivo acuerdo sobre los 'significados' a partir de un acuerdo primitivo sobre las referencias." (Baquero, 1996, p. 182).

En este proceso de interiorización la relación con el medio exterior adquiere una importancia relevante pues es por medio de la acción entre personas que el desarrollo tiene lugar. No es un proceso de enseñanza-aprendizaje, ni aquel en el que un experto enseña a un novato o solo la ayuda graduada que es el andamiaje. Se trata de un proceso que Vigotsky llamó *obuchenie*, con ella intenta reflejar la importancia tripartita del papel de quien enseña, del rol del que aprende pero sobre todo de la relación o proceso que en su interacción tiene lugar. Así, la "educación" no es evento ajeno, externo a la persona por cuyo intermedio se la introduce a una cultura y comunidad de sentido, como tampoco es tan sólo el conjunto de actividades reglamentadas que tienen lugar en el espacio cerrado de la escuela (Bajtin, 1993a, 1993b). Esas son visiones un tanto cerradas y restringidas de la situación, pues la *obuchenie* tiene lugar en toda actividad socialmente organizada en la que por definición se van a encontrar por lo menos dos visiones y formas de hacer y pensar las cosas que permiten que quien las realice las pule, quien les observe no sólo se vuelva capaz de imitarlas, sino de relativizar su propia postura. Esto es lo que le permite a Vigotsky (1995b) afirmar que:

"El educador empieza a comprender ahora que cuando el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia conducta reelabora

en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo. La diferencia entre los dos planos de desarrollo del comportamiento –el natural y el cultural- se convierte en el punto de partida para la nueva teoría de la educación" (p.305).

Con esto, la educación pasa de hablar de cooperación a luchar para resolver los conflictos ante los que se encontrarán el niño y quienes le rodean (Rivière, 2002; Vigotsky, 1995a).

De esta manera, la educación posibilita la construcción del desarrollo con la condición básica de que le anteceda pero, dentro de las posibilidades de la persona. Esto es, la enseñanza debe instalarse más allá del límite de aquello que la persona puede hacer por sí misma, simultáneamente, debe evitar llegar al extremo de poner a la gente en la situación de enfrentar problemas que ni con la ayuda de los demás puede resolver. Así, "en esto no hace falta insistir: el aprendizaje sólo se produce cuando los utensilios, signos, símbolos y pautas del compañero en interacción son incorporables por el niño en función de su grado de desarrollo previo" (Rivière, 2002, p. 60).

Para lograr lo anterior se requiere poder determinar el nivel de desarrollo mental del niño y que es evidenciado por lo que la persona es capaz de imitar en el plano intelectual.

"Aquello que hoy puede realizar en colaboración con el adulto y bajo su dirección, podrá realizarlo por sí mismo el día de mañana. Eso quiere decir que cuando esclarecemos las posibilidades del niño para realizar la prueba en colaboración, establecemos al mismo tiempo el área de sus funciones intelectuales en el proceso de maduración que darán sus frutos en el próximo estadio de desarrollo" (Vigotsky, 1996, p. 268).

Y, por ende, se revela la importancia fundamental de abordar el desarrollo y no las formas terminadas, lo que importa es trabar contacto con las posibilidades de desarrollo por medio de la construcción de instrumentos adecuados. Por ello, las unidades a analizar serían la actividad instrumental y la interacción (Baquero, 1996; García, 1993).

Referencias

- AA.VV (1980). *Diccionario Enciclopédico Ilustrado*. Barcelona: Sopena
- Bakhurst, D. (1992). La memoria social en el pensamiento soviético. En D. Middleton y D. Edwards (Comp.), *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido* (pp. 221-243). Barcelona: Paidós.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Bajtín, M. (1993a). La construcción de la enunciación. En A. Silvestri y G. Blanck (Eds.), *Bajtín y Vigotsky: la Organización Semiótica de la Conciencia* (pp. 245-276). Barcelona: Anthropos.
- Bajtín, M. (1993b). ¿Qué es el lenguaje?. En A. Silvestri y G. Blanck (Eds.), *Bajtín y Vigotsky: la Organización Semiótica de la Conciencia* (pp. 217-243). Barcelona: Anthropos.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano 3*. Barcelona: Paidós.
- Castorina, J. (1996). El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Col de Olivera y D. Lerner (Eds), *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate* (pp. 9-44). México, D.F.: Paidós.
- Cazden, C. (1993). Vygotsky, Hymes and Bakhtin: From word to utterance and voice. En: N. Minick y E. Forman (Eds.), *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development* (pp. 197-212). New York: Oxford University Press.
- Cazden, C. (2002). A descriptive study of six high school Puente classrooms. *Educational Policy*, 16, 496-521.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández y M.A Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Chang-Wells G. y Wells, G. (1993). Dynamics of discourse: Literacy and the construction of knowledge. En: E. A. Forman, N. Minick, y C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 58-90). New York: Oxford University Press.
- Dunn, J. (1990). La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas. En: J. Bruner y H. Haste (Eds.), *La elaboración del sentido. Cognición y desarrollo humano* (pp. 31-43). Barcelona: Paidós.
- Edwards, D. (1992). Discurso y aprendizaje en el aula. En C. Rogers y P. Kutnick (Eds.), *Psicología Social de la escuela primaria* (pp. 63-82). Barcelona: Paidós.
- Edwards, V. (1995). Las Formas de conocimiento en el aula. En: E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). México: Fondo de Cultura Económica.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Gallimore, R. y Tharp, R. (1993). Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización. En: L. Moll, (Comp.), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la educación* (pp. 211-224). Buenos Aires: Aique.
- García, L. (1993). *Historia de la Psicología. III. La Psicología rusa: Reflexología y Psicología soviética*. Madrid: Siglo XXI.
- Hedegard, M. (1993). La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza. En: L. Moll (Ed.), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la educación* (pp. 403-426). Argentina: Aique.
- Kozulin, A. (2000). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérico.
- Larousse (1985). *Pequeño Larousse Ilustrado*. Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela lo real, lo imposible y lo necesario*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económico.
- Litowitz, B. (1993). Deconstruction in the zone of proximal development. En: E. Forman, N. Minick, y C. Stone (Eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 184-196). New York: Oxford University Press.
- Luria, A. R. (1995). *Conciencia y Lenguaje*. Barcelona: Aprendizaje Visor.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds. How we use language to think together*. London: Routledge.

- Middleton, D. Y Edwards, D. (1992b) Recuerdo conversacional: un enfoque sociopsicológico. En: D. Middleton y D. Edwards (Eds.), *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido* (pp. 39-62) Barcelona: Paidós.
- Moll, L. (1993). Introducción. En L. Moll (Ed.), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociocultural en la educación* (pp. 13-42). Buenos Aires: Aique.
- Moll, L. y Whitmore, K. (1993) Vigotsky in classroom practice: moving from individual transmission to social transaction. En E. Forman, N. Minick y C. Stone (Eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 19-42). New York: Oxford University Press.
- Newman, D., Griffin, P. y Colé, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- Riviére, A. (1987). El concepto de conciencia en Vigotsky y el origen de la Psicología Histórico-cultural. En M. Siguen (coord.), *Actualidad de Lev S. Vigotski* (pp. 128-135). Barcelona: Anthropos Editorial del Hombre.
- Riviére, A. (2002). *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Siguán, M. (2001). *Reflexiones sobre el futuro de la educación*. XXIV Jornadas de Colegios Mayores.
- Tudge, J. (1993). Vigotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula. En L. Moll (Comp.), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociocultural en la educación* (pp. 187-207). Buenos Aires: Aique.
- Vásquez, A. y Martínez I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vigotsky, L. S. (1995a). *Educación de las formas superiores de conducta*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vigotsky, L. S. (1995b). *El problema de la edad cultural*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vigotsky, L. S. (1996). *El problema de la edad*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vigotsky, L. S. (1979a). El papel del juego en el desarrollo del niño. En L. Vigotsky (Ed.), *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores* (pp. 141-158). Barcelona: Editorial Crítica.
- Vigotsky, L. S. (1979b). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En L. Vigotsky (Ed.), *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores* (pp. 123-140). Barcelona: Editorial Crítica.
- Vigotsky, L. S. (1979c). Internalización de las funciones psicológicas superiores. En L. Vigotsky (Ed.), *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores* (pp. 92-133). Barcelona: Editorial Crítica.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. Madrid: Paidós.

