

Vigotsky: algunas consideraciones sobre su legado en educación

por Leandro Gestal

Siempre resulta útil apelar a la historia como recurso para comprender el devenir de los fenómenos y la construcción de categorías que nos permiten pensar el mundo. La psicología como ciencia no unificada hace de esta consideración una necesidad permanente ya que si bien en su corta vida se ha pronunciado con numerosos descubrimientos, no ha conseguido aún alzarse con una teoría integral de la mente humana. Preguntarse "por qué" puede encontrar respuesta en ciertos requerimientos epistemológicos que han conducido la investigación hacia el estudio de procesos "en el vacío", aislados tanto de los contextos sociales y culturales como de la interacción con las disciplinas que sí los consideran eje de discusión (Colombo, 2012). Asimismo, la historia nos devela los motivos por los cuales algunos hallazgos vieron retrasada su influencia en el pensamiento científico, dentro y fuera del campo psicológico. Tal es el caso de la obra de Lev Vigotsky, una teoría que revolucionó no sólo la agenda investigativa de la psicología, sino que se extendió a múltiples dominios del conocimiento, como el pedagógico.

A partir de la caída del stalinismo, Occidente pudo acercarse a Vigotsky, en una republicación de "Pensamiento y Habla" que ya contenía no sólo la crítica a las corrientes dualistas y reduccionistas que limitaban el estudio de lo mental, sino las propuestas de un nuevo proyecto científico como alternativa materialista e histórica del estudio de la actividad psicológica. Fueron las murallas políticas las que distanciaron por más de treinta años a las primeras publicaciones del autor con el desarrollo de la tradición positivista norteamericana, que manifestó una importante resistencia a los aportes de esta "nueva" corriente.

El presente artículo procurará exponer cómo el legado vigotskyano ha inspirado las prácticas pedagógicas que incorporaron los factores culturales e históricos en sus teorizaciones. Asimismo, sintetizará el pensamiento de

algunos historiadores que revisaron la aplicación de los principales conceptos del autor en contextos educativos.

Podría comenzarse referenciando al psicólogo educacional Luis Moll (1990) quien reconoce como uno de los grandes logros de Vigotsky el haber integrado una actividad humana como la educación dentro de una teoría del desarrollo psicológico, siendo la capacidad de enseñar y aprender un atributo del individuo. La posición ideológica de Vigotsky se imprimía en esta concepción desde los comienzos de su obra: “La pedagogía nunca es y nunca ha sido políticamente indiferente porque quierase o no, mediante su propio trabajo en la psique siempre ha adoptado una pauta social, una línea política particular, de acuerdo con la clase social dominante que ha guiado sus intereses” (Vigotsky, 1997, pág.348).

Los revisionistas Thomas Popkewitz (1998) y Henry Daniels (2003) destacan que tanto Vygotsky como Dewey contribuyeron desde sus trabajos a miradas modernizadoras, siendo para el primero enseñar y aprender dos actividades en colaboración que no respondían a métodos uniformes. A su vez, comparten con Bernstein (1996) que la práctica pedagógica es un contexto social fundamental a través del que se produce y reproduce la cultura.

Daniels identifica como un problema habitual en la introducción de Vigotsky dentro de las pedagogías occidentales al entusiasmo de incluirlo en sus prácticas sin comprender la profundidad de sus argumentos teóricos. A menudo, eso también tiene relación con los debates acerca de los orígenes de algunos de sus textos, sumados a las clásicas dificultades de las traducciones del ruso que afectaron a las primeras versiones.

A modo ilustrativo, un ejemplo de tergiversación es la que atañe a la palabra rusa “obuchenie”. Suele traducírsela como “instrucción”. El problema en el que se incurre es grave, ya que ese término está asociado a una pedagogía transmisiva que lejos está del enfoque del autor. El académico ruso Davydov (1980, en Daniels, 2003) sugiere traducir “obuchenie” por “enseñanza-aprendizaje” aunque Sutton (1980) en cambio, sostiene que la palabra no encuentra traducción directa al inglés, ya que significa tanto enseñanza como aprendizaje. Es decir, para Vigotsky la “obuchenie” es un proceso bidireccional,

un fenómeno conformado por opuestos relacionados dialécticamente, que como unidad de análisis no admite dos procesos por separado.

Al igual que muchos otros, el concepto antedicho reposa en uno de los mayores legados vigotskyanos a la pedagogía y a la psicología: la mediación. Es la actividad mediada conjunta la responsable de hacer surgir la mente de las personas, “co-construida y distribuida” (Daniels, 1990, p.31). También presupone el carácter activo de los individuos en su desarrollo, aunque los contextos de la actividad no son necesariamente producto de una elección. Para Vigotsky existe una diferencia entre los instrumentos mediadores psicológicos (signos) de los técnicos. Mientras que los segundos sirven para modificar el mundo, los primeros permiten dirigir la mente y la conducta. Algunos ejemplos de instrumentos psicológicos pueden ser: “la lengua, los diversos sistemas para contar, las técnicas mnemónicas, los sistemas de símbolos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos técnicos y todo tipo de signos convencionales” (Vigotsky, 1960/81 págs. 136-137). No obstante, el catedrático ruso Alex Kozulin (1990) ilumina también dentro de la obra como artefacto mediador a las relaciones interpersonales.

“Hay razones de sobra para suponer que el desarrollo histórico de la conducta desde formas primitivas hasta formas más complejas y elevadas no se produjo como resultado de la aparición de nuevas partes del cerebro ni del crecimiento de partes ya existentes” (Vigotsky, 1998, p.35). Entonces, lo nuevo que se crea son conexiones, neuronales y entre las funciones psicológicas, nacen nuevos sistemas. En ese sentido, el lugar de la didáctica resulta clave ya que como disciplina construye, selecciona, problematiza, ofrece y piensa con qué instrumentos mediadores pueden tenderse dichos cableados intelectuales en el aula. No obstante, entendiendo a la pedagogía como el medio por el que la educación organiza influencias sociales, Davydov afirma: “vale la pena destacar que Vygotsky no reconocía la presencia de una especie de realidad separada que sólo contuviera al enseñante y al niño. Singularizó y estudió los entornos sociales dinámicos que conectan al enseñante y al niño (es decir, otros adultos y niños con los que un niño dado vive e interacciona). El trabajo del enseñante es complejo porque en primer lugar, debe observar

adecuadamente las regularidades de la actividad personal del niño, es decir, conocer la psicología del niño; en segundo lugar debe conocer la dinámica social concreta del contexto social del niño; y en tercer lugar, debe conocer las posibilidades de su propia actividad pedagógica para usarlas de manera sensible y elevar así a un nuevo nivel la actividad, la conciencia y la personalidad de los niños a su cargo. Ésta es la razón de que el trabajo de un verdadero enseñante nunca puede ser estereotipado o rutinario; el trabajo del enseñante siempre tiene un carácter profundamente creativo". (Davydov, 1995, p.17).

Durante el período 1927-1934, Vigotsky estuvo dedicado al estudio de la formación de conceptos, entre ellos, los conceptos científicos. Éstos últimos eran introducidos por el enseñante en el ámbito escolar, a diferencia de los espontáneos que eran de naturaleza más informal en relación al contexto de adquisición y a su grado de estructuración lógica. Siguiendo esta línea, en el concepto científico puede rastrearse la huella cultural e histórica en la estabilidad del significado que porta. Minick (1987) y Kozulin (1998) releendo el célebre "Pensamiento y Habla" (1987), postulan que dado que la comprensión social se volvería disponible para la individual en la comunicación, es la comunicación "sobre" (no sólo "con") las palabras la función mediadora que en la educación permite el desarrollo de conceptos científicos por parte del individuo. Sin embargo, los conceptos científicos no pueden asimilarse a modo de producto terminado, sino que se desarrollan a través de distintos niveles de diálogo: en el espacio social entre enseñante y enseñado, y en el espacio conceptual entre lo cotidiano y lo científico: "La experiencia pedagógica demuestra que la enseñanza directa de conceptos es imposible. Es pedagógicamente infructuosa. El enseñante que intenta usar este enfoque no logra nada salvo un aprendizaje de palabras sin sentido, un verbalismo vacío que simula o imita la presencia de conceptos en el niño. En estas condiciones, el niño no aprende el concepto, sino la palabra, y el niño se hace con la palabra por medio de la memoria en lugar del pensamiento. Este conocimiento acaba siendo inadecuado para cualquier aplicación significativa. Éste es el defecto básico de los métodos de enseñanza verbales puramente escolásticos, que han sido universalmente condenados. Sustituye el dominio del conocimiento

vivo por el aprendizaje de esquemas verbales muertos y vacíos” (Vigotsky, 1987, p.170).

En materia de aprendizaje, el concepto de zona de desarrollo próximo podría decirse que fue la piedra angular vigotskyana para explicar el aprendizaje social y participativo, siendo uno de los mayores aportes al debate educativo. No obstante, historiadores como Valsiner (1998) han hecho pedidos de prudencia en su uso ya que en la obra misma del autor ruso, el término ha sufrido modificaciones. Wells (1999) ha localizado dos definiciones en los escritos originales. La primera se encuentra en “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores” y gira en torno a la evaluación y las aptitudes intelectuales de los niños: “La distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces”. (Vigotsky, 1978, p.86). Vigotsky enfocaba su interés en evaluar los progresos de los estudiantes. Para Daniels (2003) la concepción pedagógica de una evaluación de proceso está basada en la obra de este autor, contrastando con las prácticas piagetianas que planteaban un retraso del aprendizaje en relación al desarrollo, o las skinnerianas que reducían un fenómeno a otro. La segunda versión de la ZDP que identifica Wells se encuentra hacia el final de “Pensamiento y habla”. Para este tiempo sería la enseñanza y no la evaluación la connotación directa del concepto: “Hemos visto que la enseñanza y el desarrollo no coinciden. Son dos procesos diferentes con unas interrelaciones muy complejas. La educación solo es útil cuando va por delante del desarrollo. Cuando lo hace, impele o despierta toda una serie de funciones que están en fase de maduración y se encuentran en la zona de desarrollo próximo. Éste es el principal papel de la educación en el desarrollo. Esto es lo que distingue la educación de un niño del adiestramiento de un animal. También es esto lo que distingue la educación orientada hacia el pleno desarrollo del niño de la enseñanza de unas aptitudes técnicas como especializadas como teclear o andar en bicicleta. El aspecto formal de cada materia escolar es aquel donde se plasma la influencia de la educación en el desarrollo. La educación sería totalmente innecesaria si solo se utilizara lo que ya ha madurado en el proceso

del desarrollo, si ella misma no fuera una fuente de desarrollo” (Vigotsky, 1987, p.212).

Asimismo han existido explicaciones desde los enfoques postvigotskyanos como el de Hedengaard que sostienen que “el estudiante guía la actividad de aprendizaje tanto desde la perspectiva de los conceptos generales como desde la perspectiva de hacer participar a los estudiantes en problemas `situados` que sean significativos en relación con su etapa de desarrollo y sus circunstancias vitales” (1998, p.120); o bien desde la teoría de la actividad de Engeström que conceptualizó a la ZDP como “la distancia entre las acciones cotidianas de los individuos y la forma históricamente nueva de la actividad social que se puede generar colectivamente” (Engeström, 1987, p.174). Siguiendo la perspectiva de Daniels (2003) que aboga por una definición socialmente extendida de la pedagogía, la concepción de ZDP que se emplee tiene consecuencias diferentes. Esto se debe a que de considerar “lo social” en el proceso enseñanza-aprendizaje restringido a tareas, recursos y procedimientos particulares de enseñanza, el análisis del fenómeno educativo sería claramente parcial. En cambio, si “lo social” es enfocado desde una perspectiva amplia, el alcance del concepto abarcaría la regulación institucional de las prácticas sociales de la educación. No obstante, en la obra de Vigotsky, no se profundiza el tema en la dirección de la práctica de la teoría en escuelas concretas ni tampoco en un marco de referencia extendido.

Davydov (1995) resume en cinco ideas aquellos postulados vigotskyanos que contribuyeron a la reforma contemporánea de la educación rusa. La primera de ellas es que la educación se dirige en primer lugar al desarrollo de la personalidad del ser humano. La segunda es que dicha personalidad se enlaza directamente con el potencial creativo y por lo tanto, el sistema educativo debería posibilitar las condiciones para poder desplegarlo. La tercer idea apunta al carácter activo por parte de los estudiantes para dominar una serie de valores internos. La cuarta homologa el rol del enseñante al de un guía que no impone su propia voluntad. La quinta y última idea fundamental extraída de la psicología vigotskyana es que los métodos de enseñanza deben emparejarse al desarrollo y las particularidades tanto contextuales como individuales, es decir, no ser uniformes.

En “Educational Psychology”, Vigotsky (1997) propone una pedagogía que atienda la diversidad en lugar de la estandarización del aprendizaje y del desarrollo: “el requisito esencial de la pedagogía exige un elemento de individualización, es decir, una determinación conciente y rigurosa de los objetos individualizados de la educación para cada alumno” (Vigotsky, 1997, p.324).

Daniels (2003) encuentra en Bruner (1996) un referente de la importación soviética de la teoría, citándolo: “La pedagogía moderna se está acercando cada vez más a la noción de que el niño debe ser conciente de sus propios procesos de pensamiento y de que es esencial que tanto el teórico de la pedagogía como el enseñante le ayuden a ser más metacognitivo, es decir, a que sea tan conciente de su aprendizaje y de su pensamiento como lo es de la materia que estudia.” (2003, p.143).

A modo de conclusión, podría afirmarse que las teorías de Vigotsky han sido y siguen siendo fundamentales en las discusiones sobre los procesos de aprendizaje y los modos de conducir la enseñanza. El desarrollo de los procesos psicológicos de quien aprende lejos de ser individual, se da dentro de entornos sociales cuyos contextos históricos atraviesan el lugar del docente y la institución donde se establezca la situación educativa. Con frecuencia, las críticas que la teoría ha recibido sobre la educación escolar radicarón en que se interesaba más por la transmisión cultural que por la renovación misma. No obstante, autores como Wells (1994), Cobb (199), Steffe (1996) y Daniels (2003) afirman que Vigotsky hubiera estado en contra de esta objeción, ya que siempre la clave consiste en problematizar las limitaciones y las oportunidades sociales que dan lugar a las posibilidades para la construcción y el aprendizaje individual.

Bibliografía

Colombo, M.E.; Stasiejko, H. (2012) *La actividad mental*. Buenos Aires, Eudeba.

Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona , Paidós Ibérica

Davydov, V (1995) "*The Influence of L. S. Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice*", Educational researcher, Vol. 24. , No 3, pp 12-21

Engeström, Y (1987) *Learning by expanding, an Activity-Theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Orienta-Konsultit.

Popkewitz, T.S. "*Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces*", American Educational Research Journal, Vol. 35, n4, 1998, págs. 535-570.

Vigotsky (1997) *Educational Psychology* (1921-1923), Boca Raton, FL, St Lucie Press.

Vigotsky (1986) *Pensamiento y Habla* (1924), edición a cargo de Kozulin, Cambridge, MA, MIT Press (trad. cast, Barcelona, Paidós, 1995).

Vigotsky, (1960) "*El método instrumental en psicología*", en J. V. Wersh (comp.) *El concepto de la actividad en la psicología soviética*, Armonl, NY, M.E. Sharpe, 1981, págs.134-143