

Comprensión de la Conciencia como Objeto de Estudio y de Práctica en la Psicología y la Educación: Aportes de Freire y Vygotski¹

*Understanding of Consciousness as object of study and practice in psychology and
education: Contributions of Freire and Vygotsky*

Wanda C. Rodríguez Arocho*

Resumen

La dialogicidad entre la obra creativa de L.S. Vygotski y la de Paulo Freire ha sido un tema de mi interés por más de dos décadas. Esa dialogicidad es particularmente notable con respecto al tema de la conciencia. Sin embargo, es escasa la literatura que examina este tema, sus antecedentes y sus implicaciones para la psicología y la educación. Este artículo es un intento de contribuir a subsanar esa situación. El mismo tiene como objetivo analizar el lugar de la conciencia en la obra de ambos autores y las implicaciones que sus concepciones sobre el origen y desarrollo de desarrollo de la conciencia tienen para la psicología y la educación.

Palabras claves: Vygotski y Freire, conciencia, psicología y educación

Abstract

The dialogicity between the creative work of L.S. Vygotsky and Paulo Freire's has been a topic of interest to me for more than two decades. That dialogicity is particularly notable with regard to the issue of consciousness. However, the literature examining this subject, its background and its implications for psychology and education is scarce. This article is an attempt to help remedy that situation. It aims to analyze the place of consciousness in the work of both authors and the implications that their conceptions on the origin and development of consciousness development have for psychology and education.

Key words: Vygotsky and Freire, consciousness, psychology and education

*Universidad de Puerto Rico

Este artículo deriva de una conferencia dictada en el 17mo Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento celebrado en el marco de la VIII Convención Intercontinental de Psicología Homínis 2018, en La Habana, Cuba, el 20 de noviembre de 2018. La dirección electrónica de su autora es wandacr@gmail.com

Fecha de Recepción: 4 de febrero de 2020 Fecha de Aceptación: 21 de mayo de 2020

Introducción

Este trabajo se enfoca en el tema de la conciencia en la obra de L. S. Vygotski y Paulo Freire. El mismo se organiza en cuatro secciones. La primera sección es una introducción para contextualizar el tema de la conciencia como objeto de estudio en la psicología. Esa introducción busca colocar en perspectiva histórico-cultural el tema de la conciencia. En la segunda sección se examina la concepción de la conciencia en la psicología de Vygotski. En la tercera sección se examina la concepción de la conciencia en la pedagogía de Freire. La cuarta sección presenta las conclusiones del examen realizado y algunas reflexiones sobre la vigencia del legado de ambos en los tiempos-espacios que vivimos.

Una aproximación compleja al abordaje de textos y contextos

Aproximarnos al tema de conciencia en la obra de L.S. Vygotski y Paulo Freire obliga a una reflexión previa sobre sus respectivas producciones intelectuales y las derivaciones prácticas de ellas. La reflexividad histórica, la indagación dialógica y la problematización han sido utilizadas como herramientas para pensar y repensar el quehacer de ambos autores en años recientes, aunque su uso ha sido más intenso y notable en el campo de estudios vygotkianos (Dafermos, 2018; González Rey, 2011; Yasnitsky, 2019; Yasnitsky & Van der Veer, 2016). Esto se ha intensificado desde mediados de la década en curso con el impulso de lo que algunos han llamado una revolución archivística (Dafermos, 2018) y otros una revolución revisionista (Yasnitsky & Van der Veer,

2016) con respecto a la obra de Vygotski. Se han publicado textos de Vygotski inaccesibles hasta recientemente, se han difundido y reexaminado publicaciones de los archivos del *Journal of Russian and East European Psychology*, de la investigación de sus archivos personales emprendida por Ekaterina Zavershneva y colaboradores (Zavershneva, 2010a, 2010b; Zavershneva & Osipov, 2012; Zarasheva & Van der Veer, 2018).

En el presente estas producciones están generando discusiones y polémicas de muchos matices en la academia vygotkiana porque problematizan lecturas e interpretaciones previamente realizadas, principalmente en Occidente, sobre la obra de Vygotski. Estos matices incluyen, entre otros, la relación entre textos y contextos históricos, sociales y culturales, cuestiones relacionadas a traducciones, descontextualización y omisiones -particularmente las concernientes al anclaje filosófico-, distorsiones, el papel de las ideologías en las producciones originales y en las particulares apropiaciones de los lectores y juegos de poder en las voces que reclaman la mayor autoridad en la academia vygotkiana. Aunque algunos de estos temas se habían trabajado en el pasado, su discusión había sido limitada en comparación con los trabajos que se producen en torno a la obra vygotkiana. Autores como Dafemos (2018) y Kozulin (2016) valoran positivamente las polémicas actuales por su aporte a una dinámica que permite complejizar y desarrollar el enfoque históricocultural. Este puede ser el caso con el rescate del tema de la conciencia, de la argumentación sobre su centralidad en obra de Vygotski y su pertinencia para la psicología y la

educación contemporáneas. Las actuales revisiones y discusiones del legado de Vygotski apoyan tanto la idea de que su aporte a la comprensión de la conciencia ha sido disminuido en el contexto de una lectura enfocada en funciones cognitivas específicas y de aplicaciones simplistas de conceptos complejos, como ha sido el caso con la zona de desarrollo próximo (Rodríguez Arocho, 2013, 2015). Es pertinente señalar que, aunque en esta exposición el foco es el tema de la conciencia, hay otros temas indispensables en el sistema teórico de Vygotski que tampoco han recibido la atención que ameritan, como es el caso de la afectividad (Rodríguez Arocho, 2013) y del enfoque dialéctico (Dafermos, 2018).

No se ha documentado en el campo de estudios freirianos una situación polémica como la descrita en el campo de estudios vygotkianos. Pueden especularse razones para ello. El trabajo de Vygotski tiene claras intenciones de reformular una disciplina desde la concepción de su objeto de estudio y los métodos de aproximación al mismo, hasta las formas de intervenir diversidad de problemas psicológicos. En el proceso, crea conceptos y elabora explicaciones que presentan contradicciones en algunos momentos y plantean interrogantes difíciles de entender y manejar dentro de los cánones científico. Freire, por su parte, orienta su actividad hacia el análisis, la crítica y la reformulación de la práctica educativa. Aunque se ancla en ideas filosóficas compartidas con Vygotski, y reconoce la importancia de la teoría, sus esfuerzos están orientados, más que a explicar la conciencia, a experimentar formas de transformarla más allá de las modificaciones que sufre cuando se pasa del pensamiento concreto

al abstracto. Las condiciones de vida y trabajo de Vygotski y Freire están marcadas por tiempo, espacio y dinámicas históricas, sociales y culturales diferentes. Pese a esas diferencias, varias cosas les vinculan. Primero, el tema de la conciencia como objeto de análisis. Segundo, el tema de la mediación cultural en el desarrollo humano por vía de la educación. Tercero, su anclaje filosófico en el materialismo histórico y en la dialéctica. Estas coordenadas son propicias para dialogicidad entre Vygotski y Freire, la cual asume la problematización como clave para el desarrollo de sus perspectivas (Villacañas de Castro, 2016).

Para cerrar esta introducción, es pertinente recordar que nuestras relaciones intertextuales con Vygotski y Freire son realizadas desde un tiempo-espacio diferente al de su producción. Aunque esto parece evidente, muchas veces la recepción y el manejo de sus ideas se hace de manera ahistórica y descontextualizada (Dafermos, 2016). Esto resulta paradójico por la importancia que ambos dieron a los procesos de construcción social del conocimiento y sus implicaciones para el desarrollo de la conciencia (Rodríguez Arocho, 2019).

En el análisis sobre la producción de conocimiento que realizó en su ensayo *El significado histórico de la crisis de la psicología*, Vygotski (1926/1991) ofrece pistas para aproximarnos a las condiciones de ese particular tipo de producción. En esa obra indicó que el desarrollo de las ideas y la transformación o la muerte de conceptos científicos puede explicarse científicamente si se consideran 1) el contexto sociocultural de la época en que se produce el conocimiento 2) las condiciones y reglas que rigen la producción de conocimiento

y 3) las demandas de la realidad objetiva que es estudiada por una determinada ciencia. Recientemente, Dafermos (2018) ha reformulado esta proposición y plantea que el estudio del desarrollo de una perspectiva teórica debe incluir cinco aspectos interconectados “1) el contexto sociocultural en que dicha teoría se forma, 2) el contexto científico, tendencias en los campos filosofía y ciencia, 3) las características específicas del objeto de estudio en la investigación, 4) los sujetos particulares involucrados en la producción y aplicación del conocimiento científico y el desarrollo de sus programas de investigación y 5) el estudio de la red personal de estos sujetos y sus relaciones con la comunidad científica” (p.5). En el presente esta aproximación está generando polémicas interesantes e importantes producciones académicas que viabilizan una comprensión más amplia y profunda de la forma en que Vygotski y Freire se aproximaron a la conciencia y progresivamente la colocaron en el centro de su quehacer académico y profesional. Tal vez este clima aporte al diálogo entre ambas perspectivas al subrayar los temas comunes.

La conciencia como principio y fin en la psicología de Vygotski

En un texto en el que examina el problema de la conciencia en la psicología históricocultural de Vygotski, Zavershneva (2014) comienza por señalar y discutir que la conciencia ha sido “uno de los más ‘inconvenientes’ objetos de investigación psicológica” (p. 63). Este objeto de estudio resiste la observación directa, la reducción, la fragmentación, la cuantificación y las explicaciones causales lineales que han caracterizado la

ciencia psicológica tradicional. Por ello, esta autora concluye que para la ciencia psicológica el status ontológico o existencial de la conciencia ha sido problemático y obscuro. Sin embargo, ese elusivo objeto de estudio capturó la atención de Vygotski y su estudio le condujo por una trayectoria zigzagueante marcada por propuestas explicativas e investigación, reflexión y autocrítica con respecto ese trabajo y una incansable búsqueda en la comprensión de su complejidad. Ese recorrido va desde una primera mirada que, pese a ser crítica, no presenta ruptura radical con la reflexología hasta una última mirada en que la conciencia es un sistema dinámico de interrelaciones actividades interrelacionadas en las que lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual se funden (Zavershneva, 2016).

Desde sus trabajos tempranos, *La conciencia como problema en la psicología del comportamiento* (1925/1991) y *Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos* (1926/1991), hasta su última obra, *Pensamiento y lenguaje* (1934), el tema de la conciencia le lleva a denunciar que se trata de un problema que la ciencia psicológica tradicional evade. Dicho en sus palabras: “Nuestra literatura científica elude insistente e intencionalmente el problema de la naturaleza psicológica de la conciencia, y trata de no darse cuenta de él, como si para la nueva psicología no existiese en absoluto...Al ignorar el problema de la conciencia, la psicología se está cerrando a si misma el camino de la investigación de problemas más o menos complejos del comportamiento humano” (Vygotski, 1925/1991, p.39). La apertura de esa puerta exige investigar manifestaciones y expresiones no observables directamente,

las cuales apuntan a reconocer que el comportamiento humano “está organizado de forma que son justamente los movimientos internos poco conocidos los que le orientan y dirigen” (p.40). Quedan así planteadas dos cuestiones importantes: 1) que la conciencia es un objeto de estudio legítimo para la psicología científica y 2) que el estudio de ese objeto no se ajusta a las metodologías de investigación tradicionales con sus énfasis en lo directamente observable, cuantificable y traducible a reacciones causales lineales.

Al afrontar el problema que tan claramente planteó, la obra creativa de Vygotski muestra diversas aproximaciones, contradicciones y búsqueda de síntesis dialéctica (Dafermos, 2018). Zavershneva (2016) analiza tres momentos en la evolución de la concepción de la conciencia en Vygotski que evidencian virajes en un afán de búsqueda. Su análisis se fundamenta en la lectura de los textos originales producidos en cada momento y en su investigación en los archivos personales de Vygotski de apuntes y trabajos desconocidos hasta recientemente (Zavershneva, 2010ab; Zavershneva & Van der Veer, 2018). Esta investigadora precisa un primer momento, que cubre de 1924 a 1926, cuando produce *El problema de la conciencia en la psicología del comportamiento y Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos*. Dafermos (2018) coincide con Zavershneva (2014) en que, en su primera aproximación al tema, Vygotski conceptúa la conciencia como reflejo de reflejos y, aunque otorga un rol al lenguaje en su expresión, ese rol se asemeja al segundo sistema de señales de Pavlov en que la palabra es un estímulo en un condicionamiento de alto orden. Vygotski entiende que esta forma de abordar la conciencia le atrapaba en el dualismo y el reduccionismo que criticaba.

La reflexividad crítica lleva

a Vygotski a abandonar la idea de la conciencia como reflejo de reflejos porque no permitía capturar su complejidad. En el segundo momento, entre 1927 y 1931, Vygotski elabora una concepción de la conciencia como un sistema de conexiones secundarias entre funciones psicológicas superiores. La conciencia se concreta y expresa en actividades que están mediadas por instrumentos y signos producidos en la historia cultural, cuyo conocimiento y dominio se aprende y desarrolla en interacciones sociales. Es en este periodo que Vygotski produce su texto *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, en el que da cuenta tanto del desarrollo de funciones psíquicas específicas y propiamente humanas relacionadas como la atención, la memoria, el razonamiento, el pensamiento y lenguaje, al cual concede un lugar privilegiado entre los signos. En este texto Vygotski utiliza investigaciones propias y de sus colegas para plantear que en el curso del desarrollo humano estas actividades conforman sistemas funcionales interconectados. Esos sistemas se reconfiguran en el curso del desarrollo y en las condiciones que el contexto ofrece para el mismo. Sin considerar la transformación de las funciones específicas y de sus interconexiones sistémicas cualquier explicación de la conciencia es incompleta. Vygotski cierra este texto argumentando que las formas más altas de conciencia están ligadas a la reflexión sobre las propias funciones, sus relaciones y la toma de control sobre esos procesos, la cual vincula con la voluntad y el ejercicio del libre albedrío. Tanto él como su colaborador Alexander R. Luria (1976, 1982) apuntaron a la educación formal, particularmente a la alfabetización, como la mediación cultural más potente para promover el desarrollo los procesos antes

aludidos.

Pese a que en este segundo momento Vygotski aporta la idea de la mediación instrumental y semiótica y se genera la noción de sistemas psicológicos, vuelve a quedar atrapado en el dualismo y el reduccionismo. Ello se observa en la contraposición de procesos elementales a procesos superiores y en la contraposición de la herramienta como medio para realizar transformaciones externas y los signos para realizar transformaciones psicológicas. El movimiento a una mirada de sistemas e interconexiones presentaba, además, problemas metodológicos para los que no tenía solución. Una vez más, la reflexión crítica con respecto a lo que los sistemas funcionales interconectados podían explicar y lo que quedaba fuera de la explicación, motiva otro viraje. Ese giro le lleva a un tercer momento que, según Zvershneva (2016), cubre de 1932 a 1934. En este periodo Vygotski elabora una concepción de la conciencia como un sistema semántico dinámico y propone el significado de la palabra como la unidad de análisis para tender la relación entre el pensamiento y el lenguaje. Pero hay que tomar en cuenta que Vygotski pensó el significado como una generalización que ocurre en la actividad comunicativa. Los procesos de significación se realizan en relación con el mundo físico. Las palabras para reconocer y nombrar ese mundo portan carga semántica. El sentido del mundo y nuestra capacidad de acción están condicionados por la conciencia que tengamos de esa relación. En síntesis, el significado de la palabra pertenece al ámbito de la conciencia y no puede explicarse sólo por la estructura del pensamiento o del lenguaje.

El énfasis en el significado de la palabra como unidad de análisis

para abordar el estudio de la conciencia, que se presenta en la conclusión de su obra *Pensamiento y lenguaje* (Vygotski, 1934/ 1993) se ha utilizado para criticar la concepción semiótica de la conciencia como una concepción intelectualista. No obstante, es posible argumentar que esta crítica no presta la debida atención a la referencia, por parte de Vygotski en sus últimos trabajos, a la unidad del intelecto con los afectos. Conceptos como situación social de desarrollo, vivencia, significado de la palabra y sentido, son creados en este periodo. El reconocimiento de que la actividad psíquica compleja asociada con el intelecto está imbricada con la afectividad fue evidente en varios momentos de la obra de Vygotski, pero particularmente hacia el final (Rodríguez Arocho, 2013). Más claro no pudo quedar esto expresado por Vygotski:

[...]Nos queda el último y definitivo paso en el análisis de los planos internos del pensamiento verbal. El pensamiento no es la última instancia en este proceso. El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses, nuestros impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia volitiva. Sólo ella tiene la respuesta al último *¿por qué?* en el análisis de proceso de pensar. (Vygotski, 1934/1993, p. 342).

Al interpretar esta cita es pertinente

tomar en cuenta de que más o menos en el mismo periodo Vygotski genera el concepto de situación social de desarrollo y propone la vivencia, entendida como experiencia emocional o como experiencia atribuida de sentido subjetivo (Rodríguez Arocho, 2010). La elaboración de ese sentido está atada a las condiciones de vida y a la red de relaciones en las que esas condiciones van configurando pensamientos y sentimientos. Elkonin (1984/1997) ha señalado que en sus últimos trabajos Vygotski propone la vivencia como unidad de análisis para el estudio de la personalidad y que estaba escribiendo sobre ese tema. Esto parece confirmarse en la investigación de Zavershneva (2010ab) sobre los archivos de Vygotski.

Desafortunadamente, Vygotski no llegó a elaborar y desarrollar algunos de los conceptos como los antes mencionados para aproximarse a la dimensión emotivo-afectiva. No obstante, su aporte a la comprensión de la conciencia como una unidad dinámica entre intelecto y afecto que tiene origen y expresiones atravesadas por la historia, la cultura y la sociedad queda como una agenda de trabajo para la psicología. La concepción de la conciencia como parte de un sistema semántico atravesado por emociones, afectos y motivos que se desarrolla y expresa en situaciones de vida particulares pensada por Vygotski, encuentra una forma de encarnación en la pedagogía de Freire y algo más. Vygotski buscó hacer de la conciencia el objeto de estudio de la psicología para describir y explicar los procesos de su configuración y transformaciones. Freire, por su parte, orientó su trabajo al desarrollo de una herramienta para provocar transformaciones en la conciencia más allá

de las formas particulares de razonamiento que permite la escuela tradicional. Ambos asociaron el desarrollo de la conciencia con el ejercicio de la voluntad y la libertad que implica, pero Freire concibió estrategias específicas que aplicó en las campañas de alfabetización y luego pasaron a ser claves en la pedagogía crítica (Kincheloe, 2008).

La conciencia como propósito de la pedagogía de Freire

Está ampliamente documentado que Vygotski y Freire derivan su concepción de la conciencia de la filosofía marxista (Villacañas Castro, 2016). En el inciso dedicado a la definición de la conciencia en el diccionario de términos psicológicos elaborado por Petrovsky & Yarochevsky (1987) se plantea que Marx & Engels concibieron que las estructuras de la conciencia individual son de carácter sociocultural y se han formado en el curso de la historia de la evolución de la especie humana bajo la influencia de estructuras sociales. Las estructuras individuales se conforman en el curso del desarrollo ontogenético en el que la actividad práctica entre sujetos y la comunicación juegan un papel determinante. En un análisis del aporte de Freire, González-Monteagudo (2014) plantea que en su concepción de la conciencia éste buscó una síntesis entre antropologías existencialistas y fenomenológicas que enfatizan la subjetividad, la libertad y concepciones marxistas con respecto al carácter transformador de la actividad humana. Se parte del supuesto de que esa actividad está atravesada por dinámicas ideológicas y de poder en un movimiento dialéctico. Dicho movimiento da a la conciencia y las acciones humanas rasgos distintivos como pluralidad, criticidad, intencionalidad, temporalidad y

trascendencia. Es en el diálogo que realiza la problematización.

Aunque en principio el desarrollo filogenético ha creado capacidades biológicas y psíquicas que posibilitan los rasgos mencionados, el ejercicio de esas capacidades se ve limitado por ideologías y estructuras de poder. Para Freire (1971, 1972), una de las estructuras más limitantes en el desarrollo de esas capacidades, las cuales se asocian con la actividad consciente, es la escuela tradicional. En ella el aprendizaje de lectura y escritura se realiza en el contexto de una educación totalmente orientada a perpetuar una particular estructura de clase caracterizada por la inequidad y la injusticia social. Esto le llevó a desarrollar un método de alfabetización orientado a problematizar para concientizar. En ese método, el significado de la palabra y el sentido del mundo que se habita se construyen en el diálogo y en una relación dialéctica. Las características de las interacciones mediadas por la palabra determinarán las posibilidades de desarrollo de una conciencia crítica.

En su texto titulado *La importancia del acto de leer*, Freire (1991) argumenta que la alfabetización no se limita a un proceso de codificación y decodificación de signos. Tampoco se limita a una actividad para proveer vocablos que expresan generalizaciones o conceptos, facilitando con ello las funciones psíquicas de abstracción y generalización. Plantea que la lectura está precedida e intervenida por el conocimiento del mundo. No resulta difícil vincular este planteamiento con las ideas vygotkianas de situación social de desarrollo, vivencia y sentido. Para Friere el lenguaje y la realidad que se vive están interconectados. El objetivo de su propuesta de una pedagogía crítica es facilitar los medios para que el propio sujeto perciba y comprenda la relación entre texto y

contexto. En otras palabras, se trata de una pedagogía orientada a concientizar.

Procede un breve desvío antes de examinar el método que Freire propone para la acción concientizadora. Este desvío nos coloca de nuevo frente al tema del lenguaje y los campos semánticos. Dafermos (2018) y Zarvershevna (2016) han señalado dos problemas interesantes en las traducciones de los textos originales de Vygotski, cuya divulgación en Occidente es liderada por la academia estadounidense. Un problema consiste en que en la lengua inglesa conciencia es un sustantivo y no hay un verbo relacionado, aunque sabemos que en otras lenguas -como la nuestra- lo hay. El otro problema, en el que no podemos detenernos ahora, es la pluralidad semántica del concepto en el idioma original. Dicho esto, hay que subrayar que para Freire concientizar es la praxis que define la pedagogía crítica. Dicha aproximación pedagógica tiene como objetivo la liberación del sujeto de ataduras que constriñen su desarrollo pleno.

En las ideas que orientan la práctica educativa que Freire propone para el desarrollo de una conciencia crítica encontramos ecos del tercer momento en la aproximación vygotkiana al problema de la conciencia. Como Vygotski (1934) y Luria (1982), Freire (1972; Friere & Macedo, 1997) reconoce la función comunicativa del lenguaje y su función como potente herramienta en la formación y transformación de la conciencia. Pero, además, Freire marca un énfasis particular en la dimensión sociopolítica al argumentar que el lenguaje está preñado de ideologías y que los conceptos aprendidos en la escuela no sólo sintetizan la historia sociocultural de la humanidad, sino que pueden obstaculizar la conciencia de la realidad concreta que vive el sujeto. Para Freire, la conciencia

individual se desarrolla en intercambios humanos en los que la educación informal o formal es promotora de diferentes formas de conciencia. La educación tradicional, que denomina bancaria en referencia a la entrada y salida mecánica de información (Freire, 1972), resultará en la repetición acrítica del discurso de la autoridad pedagógica. En cambio, la educación liberadora que plantea (Freire, 1971) se orienta a la ruptura del círculo repetitivo y a la toma de conciencia de lo que representan los conceptos y prácticas institucionalizadas en la escuela. Ante ese círculo repetitivo, Freire propone un círculo cultural para la enseñanza en el que modelo de recepción y devolución es sustituido por problematización y diálogo que ausculta el significado y busca construir sentido desde la propia experiencia vital.

En la acción pedagógica orientada a concientizar Freire (1972) descansa en dos estrategias principales: diálogo/dialogicidad y problematización. El diálogo se caracteriza por intercambios comunicativos en que se busca, por un lado, crear oportunidad de romper el silencio y, por otro, crear oportunidades para escuchar y entender lo que dice el otro en un espacio de respeto a la diferencia. Esto puede interpretarse como un proceso colectivo de exploración del significado de la palabra y de las emociones y afecto que la palabra toca. Al exponer y conectar significados se generan nuevos temas a discusión y en el proceso se crean vínculos interpersonales. Para Freire (1972), el diálogo ofrece una forma de concreción a la intersubjetividad que se caracteriza por ser relacional y equitativa en la expresión de la palabra. Dice que en diálogo “la conciencia adquiere existencia y busca planificarse” (p. 12).

Es en el diálogo que se realiza la problematización. Freire (1972) concibió la problematización como una estrategia para el cuestionamiento de lo que se considera evidente y se naturaliza. La naturalización implica dar conocer los hechos como productos de la historia cultural y a no aceptarlos como algo dado por el orden natural de las cosas. La problematización busca develar lo social en lo que se concibe como natural. Problematizar implica la interpelación de las palabras que describen y explican ese ordenamiento “natural”. Es un diálogo inquisitivo de sobre significado de las palabras que describen ese orden y de los procesos que lo constituyen. Pero, además de indagar sobre el significado, se busca precisar el sentido de lo que se aprende en los contextos de vida y trabajo. Por eso la problematización no es un acto de pensamiento separado de los afectos, de los motivos, de los deseos del sujeto. Se caracteriza por una actitud inquisitiva, por precisar la diferencia entre causas y razones y validar la agencia del sujeto, su capacidad para transformar su entorno y a sí mismo. Su propósito es orientar las funciones mentales superiores a operar sobre lo no evidente, a develar las fuerzas y dinámicas de la opresión y es una condición necesaria para la concienciación y la acción transformadora. La concienciación emerge como resultado de interacciones que promueven el análisis crítico de la realidad-problema que se enfrenta en la cotidianidad. Este proceso de toma de conciencia implica percibir y reflexionar sobre las causas y razones de las desigualdades sociales, políticas y económicas, tomar posiciones y actuar frente a ellas. Para Freire (1971) la educación problematizadora es la práctica

de la libertad, que es ejercer la voluntad. Al hacerse consciente de las fuerzas opresoras y las desigualdades en su mundo mediante interacciones sociales en las que se indaga su sentido, el sujeto genera voluntad de cambio y acciones transformadoras y las socializa. La autoconciencia, el razonamiento, la voluntad y los sentimientos, que consideramos los rasgos distintivos de nuestra condición humana y atributos de la mente individual, son destilados de nuestra vida en sociedad (Guryev, 1990) y serían imposibles si ella.

Al hacer de la concientización el objeto de su práctica pedagógica, Freire pone en práctica una concepción de conciencia similar a la de Vygotski en su último periodo creativo. Aunque las condiciones biológicas y fisiológicas que permiten la actividad consciente del ser humano son el resultado de dinámicas en la historia evolutiva de la especie, dicha actividad no es reducible a las funciones cerebrales. La conciencia tampoco es característica innata de carácter metafísico. La conciencia emerge y se configura en actividades humanas históricamente situadas, culturalmente mediadas y ejecutadas en prácticas sociales concretas. Su configuración está mediada por las interacciones con otros en el curso del desarrollo humano en los que el lenguaje sirve tanto para la comunicación como para dar forma particular a procesos psicológicos que incluyen y funden lo cognitivo y lo afectivo. La educación, tanto formal como informal, es la quintaesencia de la mediación cultural (Bruner, 1996; Moll, 1990). La pedagogía crítica ofrece un marco conceptual y operativo para la transformación de la conciencia mediante el diálogo y la problematización de la relación entre el conocimiento recibido en la escuela y las

realidades de la vida cotidiana. Como puede inferirse, en esta propuesta toman forma concreta las ideas de mediación semiótica de la conciencia, situación social de desarrollo, vivencia, significado y sentido.

Es pertinente señalar que el pensamiento de Freire, como el de Vygotski, no fue lineal, y que hubo variaciones en los conceptos acentuados en distintos momentos. Como apunta González-Monteagudo (2014) el Freire de 1970 es diferente al de 1990 y, como en el caso de Vygotski, la reflexión y la autocrítica le llevaron a complejizar su mirada sobre los procesos de formación de la conciencia. La dicotomía libertad-opresión, sin puntos intermedios, ha llevado a algunos críticos a plantear que Freire pensó como estados definitivos los que son procesos abiertos. Se ha argumentado que el énfasis en la concientización de las estructuras de poder político y económico desatiende otras formas de dominación y ejercicio de injusticias sobre actores y grupos sociales particulares. Este argumento ha sido elaborado desde el feminismo y otras corrientes contestatarias a discursos educativos del presente.

Sin duda estas problematizaciones abren espacio a discusión y debate, tanto en el caso de Freire como el de Vygotski, con respecto a la lectura crítica de sus obras desde el presente. Esta es una condición necesaria para el desarrollo de sus ideas y hay indicios que apuntan a ello, particularmente en el caso de Vygotski.

El legado de Vygotski y Freire en movimiento

Vygotski nació en 1896 y murió en 1934. Freire nació en 1921 y murió en 1997. Además del tiempo los separaron contextos

de vida diferentes en continentes distintos. Sin embargo, en su proceso formativo compartieron la influencia del materialismo histórico y la dialéctica, lo que junto a otras experiencias de vida darían forma a sus respectivas obras. A 84 años de la muerte de Vygotski y 21 de la muerte de Freire, estas obras muestran su vigencia y pertinencia en la cantidad de publicaciones, congresos, reflexiones y acciones con respecto a las teorizaciones y prácticas educativas. Es importante destacar que en estas formas de divulgación y aplicación hay variedad de aproximaciones y tendencias.

Algunas aproximaciones, de gran difusión e impacto, se han caracterizado por simplificar conceptos al desvincularlos de los sistemas conceptuales de donde derivan su sentido (Ageyev, 2003). Es decir, por una lectura acrítica de sus obras. En el caso de Vygotski, ejemplos de lo dicho se observan en las aplicaciones del concepto de zona de desarrollo próximo cuando se le trata separado de la situación social de desarrollo y la vivencia o atribución de sentido subjetivo a la experiencia vital (Rodríguez Arocho, 2013, 2015). En el caso de Freire, el ejemplo más claro es cuando se utiliza el diálogo como intercambio verbal sin problematizar el significado y el sentido de lo expresado en la situación particular o contexto (Kincheloe, 2008). Este tipo de aproximación resulta a veces en una caricatura de lo planteado por ambos autores por la extrema simplificación, descontextualización y naturalización de ideas. Paradójicamente, tanto Freire como Vygotski denunciaron esas características como problemas en las aproximaciones a la comprensión del desarrollo de la conciencia individual y colectiva.

Una segunda clase de

aproximaciones se han enfocado en la crítica a conceptos de las propuestas de Vygotski y Freire y sus aplicaciones, por un lado, y por otro, a diversas narrativas interpretativas de su obra. Entre las primeras, se destacan las que apuntan a problemas en la definición y delimitación de conceptos y a aplicaciones que no consideran esos conceptos como producciones histórico-culturales situadas que no pueden extrapolarse irreflexivamente al contexto histórico presente y su diversidad sociocultural. Esto se observa, por ejemplo, en señalamientos con respecto a la dicotomía entre herramienta física y herramienta psicológica en el contexto de las nuevas tecnologías de la información, en las que esa dicotomía no se sostiene (Rodríguez Arocho, 2018), ya que es una fusión de ambas lo que prevalece, afectando aún a quienes no tienen acceso a esas tecnologías. Entre las críticas que cuestionan las narrativas sobre la vida y obra de Vygotski, algunas de ellas impulsadas por documentos encontrados en la revolución archivística antes mencionada, destacan las formuladas por Yasnitsky (2019), cuyo efecto sobre el campo de estudios vygotskianos será interesante observar pues obliga a respuestas contestatarias por parte de autores de gran reconocimiento internacional.

Una tercera clase de aproximaciones se ha orientado a la creación de nuevos conceptos, aplicaciones derivadas y temas de investigación. Hay que decir que estas aproximaciones se han asentado en lecturas e interpretaciones de Vygotski que todavía no han reaccionado a los señalamientos de Yasnitsky y colaboradores (Yasnitsky, 2019; Yasnitsky & Van der Veer, 2016) con respecto al legado de Vygotski. Entre estas aproximaciones cabe citar varios ejemplos. Uno de ellos es la propuesta de indagación

dialógica como estrategia educativa elaborada por Gordon Wells (1999). Esta propuesta busca integrar la concepción semiótica de la conciencia y la concientización por vía del diálogo problematizador en ejercicios intersubjetivos orientados a la exploración de significados y la atribución de sentido. Otro ejemplo, se observa en el concepto de fondos de conocimiento propuesto por Luis Moll y colaboradores y por en el concepto de fondos de identidad desarrollado por Moisés Esteban-Guitart (Esteban-Guitart, 2016; Esteban Guitart & Moll, 2014a, 2014b). El trabajo individual y colaborativo de estos autores, subraya el carácter situado del desarrollo humano y su imbricación en una compleja y dinámica red de relaciones sociales y mediaciones culturales. Estos son sólo algunos ejemplos de desarrollos a partir del análisis, reflexión e investigación de las formulaciones originales de Vygotski sobre el desarrollo de la conciencia.

La segunda y la tercera de las aproximaciones examinadas nos colocan frente a una agenda importante y retardada de trabajo. La canonización de sus ideas, el

uso de sus figuras como héroes-mitos y la producción y consumo de discursos carentes de reflexividad histórica y de atención a las dinámicas subyacentes a la construcción de conocimiento violentan las ideas de Vygotski y Freire examinadas en esta exposición. Tomar conciencia de esto es una condición necesaria para contrarrestar la reproducción irreflexiva de dichas ideas y promover el movimiento y desarrollo de sus ideas en tiempos-espacios diferentes a aquellos en que fueron concebidas. Los propios autores y sus continuadores ofrecen pistas para avanzar en el desarrollo de esa conciencia, entre ellas la reflexividad histórica, el diálogo y la problematización -con la confrontación de ideas y el debate que implican-, la búsqueda activa de relaciones intersubjetivas e intertextuales, y el reconocimiento de que esta tarea académica no es meramente intelectual, sino que compromete motivos y pasiones que son indispensables para afrontar la tarea pendiente. De ello dependen el desarrollo del enfoque históricocultural y la pedagogía crítica en la época que nos ha tocado vivir.

Referencias

- Ageyev, V. S. (2003). Vygotsky in the mirror of cultural interpretations. In A. Kozulin, B. Guindis, V. S. Ageyev y S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 432-449). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dafermos, M. (2016). Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic community. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 27-43.
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking cultural-historical theory*. Singapore: Springer.
- Elkonin, D. (1984/1997). Epílogo. En L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo IV*. (pp. 387-412). Madrid. Aprendizaje Visor.

- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity: Connecting meaningful learning experiences in and out schools*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014a). Funds of identity: a new concept based on funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20(1), 31-48.
- Esteban-Guitart, M. and Moll, L. (2014b). Lived experiences, funds of identity and education. *Culture and Psychology*, 20(1), 70-81.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Motenvideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1991). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. & Macedo, D. (1997). *Literacy: Reading the word and the world*. New York: Taylor & Francis.
- González-Monteaquedo, J. (2014). Criticism and meaning of the criticism in Paulo Freire. (Versión en inglés de texto publicado originalmente en francés en *Pratiques du Formation/Analyses*, 43, 49-65). https://www.researchgate.net/publication/264424158_CRITICISM_AND_MEANING_OF_THE_CRITICISM_IN_PAULO_FREIRE_ENGLISH_VERSION
- González Rey, F. L. (2011). *El pensamiento de Vygotski: Contradicciones, desdoblamientos y desarrollos*. México: Editorial Trillas.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy* (2nd. ed.). New York: Peter Lang.
- Kozulin, A. (2016). Forward: How to reconstruct deconstructions. In A. Yasnitsky & R. Van der Veer (Eds.), *Revisionist revolution in Vygotskian studies* (xii-xix). New York: Routledge.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its historical and cultural foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Luria, A. R. (1982). *Language and cognition*. New York: John Wiley and Sons.
- Moll, L. (Ed.) (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 31-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Petrovsky, A. N. & Yaroshevski (1987). *A concise psychological dictionary*. Moscow: Progress Press.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2010). Psicología de la liberación y pedagogía crítica: Un examen de sus aportes y retos. *Pedagogía*, 43(1), 13-34.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2013). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: Reflexividad histórica y reivindicación. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 105-129
- Rodríguez Arocho, W. C. (2015). Reflexividad histórica, problematización e indagación dialógicas como herramientas para repensar el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1): 10-24.

- Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2332/233245620002.pdf>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2018). Tecnologías de la información y la comunicación: Nuevas configuraciones mentales y sus implicaciones para la educación. *Revista de Psicología*, 27(1), 1-12. Recuperado de <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/50751>
- Rodríguez Arocho, W.C. (2019). La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19 (1), 1-26. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/35569>
- Vygotski, L.S. (1925/1991). La conciencia como problema en la psicología del comportamiento. *En L. S. Vygotski Obras Escogidas, Tomo I* (pp. 39-60). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L.S. (1926/1991). Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. *En L. S. Vygotski Obras Escogidas, Tomo. I* (pp. 3-22). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L.S. (1931/1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. *En L. S. Vygotski Obras Escogidas, Tomo III* (pp. 11-340). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L.S. (1934/1993). *Pensamiento y lenguaje*. *En Lev S. Vygotski: Obras Escogidas, Tomo II*, pp. 9-348). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L.S. and Luria, A. (1930/1994). Tool and symbol y child development. In R. Van de Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 99-174). Cambridge, MA: Blackwell.
- Villacañas de Castro, L.S. (2016). *Critical pedagogy and Marx, Vygotsky and Freire: Phenomenal forms and educational action research*. New York: Palgrave MacMillan
- Yasnitsky, A. (2018). *Vygotsky: An intellectual biography*. New York: Routledge.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yasnitsky, A. (Ed.) (2019). *Questioning Vygotsky's legacy*. New York: Routledge.
- Yasnitsky, A., Van der Veer, R. (Eds.) (2016). *Revisionist revolution in Vygotskian studies*. New York: Routledge.
- Yasnitsky, A., Van der Veer, R. & Ferrari, M. (Eds.) (2014). *Cambridge handbook of cultural historical psychology*. New York: Cambridge University Press
- Zavershneva, E. (2010a). The Vygotsky family archive: New findings. Notebooks, notes and scientific journal of L.S. Vygotsky (1912-1934). *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(1), 34-60.
- Zavershneva, E. (2010b). The way to freedom. *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(1), 61-90.
- Zavershneva, E. (2014). The problem of consciousness in Vygotsky's cultural-historical psychology. In A. Yasnitsky, R. Van der Veer

- & M. Ferrari, (Eds.), *Cambridge handbook of cultural historical psychology* (pp. 63-97). New York: Cambridge University Press.
- Zavershneva, E. & Van der Veer, R. (Eds.) (2018). *Vygotsky's notebooks: A selection*. Singapore: Springer.
- Zavershneva, E. & Osipov, M. E. (2012). Comparative analysis of the manuscript "The (historical) meaning of psychological crisis" and its version published in Vol.1, the collected works of L.S. Vygotsky (1982) edited by M.G. Yaroshevsy. *Dumba Psychological Journal*, 3(1), 41-72.