

Maquieira, Ricardo Esteban

La noción de cambio en la ZDP

Reflections on the notion of change in the Zone of Proximate Development from a Vygostkyan approach

Revista de Psicología Vol. 4, N° 8, 2008

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Maquieira, R. E. (2008). La noción de cambio en la ZDP [en línea]. *Revista de Psicología*, 4(8). Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/nocion-cambio-zdp-vygostky-maquieira.pdf> [Fecha de consulta:.....]

La noción de cambio en la ZDP

Reflections on the notion of change in the Zone of Proximate Development from a Vygostkyan approach

Ricardo Esteban Maquieira
Universidad Católica de la Plata

Resumen

La naturaleza del cambio dentro del enfoque sociohistórico vygotskyano, tiene sus claves en la noción de Zona de Desarrollo Próximo. En los procesos señalados por la ZDP se producen transformaciones que nos permiten analizar las interacciones entre el desarrollo, la cultura y la formación de los significados. Interacciones estas que tiene implicaciones psicoantropológicas ya planteadas en la historia del pensamiento y permiten establecer un diálogo con la filosofía. La alternativa entre los procesos innatos que enmarcan el cambio y las prescripciones culturales que lo direccionan, plantea problemas que aún no tienen solución dentro de los límites de la teoría.

Abstract

The nature of change in the socio-historical Vygotskyan approach lies in the notion of Zone of Proximate Development. In the processes pointed out by the ZPD, transformations occur that allow us to analyze interactions among development, culture and meaning construction. These interactions have psycho-anthropological implications already stated in the history of thought, allowing to establish a dialogue with philosophy. The alternative among the innate processes that structure change and the cultural prescriptions that direct it, poses problems that are unsolved yet within the boundaries of the theory.

Palabras clave: Vygostky, Semiótica, Teorías Psicológicas, Cambio cultural, significado.

Key words: Vygotsky, semiotics, Psychological Theories, Culture change, Meaning

Correspondencia: Ricardo Esteban Maquieira
Universidad Católica de la Plata
e-mail: maquieira@losmolinos.esc.edu.ar

Introducción

Dos de los problemas que se reeditan en los enunciados fundamentales que sustentan las investigaciones de la Psicología Educativa, son: por un lado, la ausencia o presencia del dualismo cartesiano (mente-cuerpo, naturaleza-cultura, objetividad-interpretación); y por el otro, la posibilidad de plantear una relación empirista (idealista/materialista) o realista, entre el sujeto y el objeto de conocimiento y sus posibles mediaciones.

La consideración del dualismo afecta directamente a la naturaleza del cambio psicológico en cuanto que puede ser atribuible –haciendo una gran síntesis– al desarrollo de estructuras mentales, a la influencia decisiva del ambiente o a algún tipo de relación dialéctica entre ambos. Durante la segunda mitad del Siglo XIX, los psicólogos que postulaban la introspección como método de análisis psicológico fueron perdiendo sucesivas batallas hasta que, con el auge del Conductismo en América y la Reflexología en Rusia, el empirismo materialista triunfó casi para siempre. Esto “resolvió” el problema del dualismo eliminando uno de sus polos: la mente. De hecho, el mismo Vygotsky se vio seducido por lo que él llamaba la “rama materialista” de la psicología (1927, 395). Pasarían muchos años hasta que los autores “no dualistas” reconocieran la posibilidad de investigar científicamente los procesos internos del pensamiento (incluyendo las relaciones entre las representaciones y los estados intencionales), cuando de la mano de la metáfora de la computadora, la psicología anglosajona cortara la cinta para reinaugurar los estudios mentales que habían sido larga y negligentemente repudiados. Piaget ya venía trabajando en la psicogénesis de las operaciones lógicas, pero su trabajo no tuvo el mismo impacto canónico y hegemónico en psicología como lo tuvo en el ámbito de la educación (lo que no deja de ser una paradoja, ya que al momento de convivir con el último conductismo y la primera psicología cognitiva, su teoría “servía” más como explicación del cambio que como promotora del cambio educativo).

La concepción de la naturaleza del cambio implica compromisos ontológicos con la realidad y con el hombre y, al mismo tiempo, define acciones muy concretas y poco especulativas con respecto al desarrollo y el aprendizaje. Es decir que, las diferentes respuestas a este interrogante -que por otra parte la filosofía ha tratado de responder a lo largo de toda su historia-, son fundamentales para la psicología del conocimiento.

A ochenta años de la publicación por Lev Vygotsky de su obra *El significado histórico de la crisis de la psicología* (1927 [1982]), en donde analiza con lucidez e ingenuidad¹ y un asombroso conocimiento enciclopédico² las respuestas que daban los sistemas psicológicos vigentes, nos proponemos analizar las características del cambio psicológico que él enmarca en una “ciencia psicológica general” en construcción casi un siglo atrás pero que, debido a su prematura muerte, “apenas” pudo esbozar. En esa obra afirma que la “fuerza motriz” que estaba promoviendo la crisis desde dentro de la psicología era el desarrollo de la psicología aplicada. Aprecia en ella, con una actitud bastante moderna vista desde el SXXI, “*todo lo que en psicología hay de progresivo, de sano, todo lo que encierra el germen del futuro...*” (1927, 356). De hecho, le adjudica un rol central en la ciencia y refiere a ella el epígrafe inicial de *El significado histórico...*: “*La piedra que rechazaron los constructores, esa vino a ser la piedra angular*”³.

Lo que le atribuye a la Psicología aplicada es en primer lugar, un rol metodológico al otorgarle o negarle validez de constructo a las grandes corrientes psicológicas que estaban en juego y los experimentos modelos que las fundamentaban. En segundo lugar -y lo que más nos interesa en este artículo- un rol epistemológico, al establecer relaciones necesarias entre las distintas concepciones filosóficas que sustentaban las evaluaciones prácticas psicotécnicas y las definiciones ontológicas del objeto de la psicología.

2. El conocimiento psicológico

El problema del conocimiento psicológico no va a ser desarrollado en este artículo, pero sí enunciaremos una de las dificultades más importantes de las teorías contemporáneas que consiste en identificar *la realidad* con hechos empíricos o con construcciones subjetivas. Esta confusión deriva de un error fundamental que es identificar la visión “tradicional” del conocimiento con el mundo filosófico poscartesiano y sobre todo poskantiano, obviando a Platón, Aristóteles o Tomás de Aquino (cf. Komar, 1978-2006). Como resultado, además de que se instaló con virulencia la escisión cuerpo-mente en la cultura, la posibilidad de conocer la realidad se alejó decisivamente de las concepciones científicas: las declaraciones sobre “lo real” pasaron a ser relativas y transitorias, mientras que en el mundo clásico la realidad es misteriosa, profunda, pudorosa pero portadora de verdad cognoscible (cf. Balthasar, 1955).

En relación a la psicología del conocimiento, durante el siglo XX aparecen hipótesis acerca de la mente, el conocimiento, los modelos de investigación, que constituyen una amplia epistemología: el constructivismo. Este es un término “aproximado” que abarca muchas formas diferentes de expresión.

La llamada “revolución cognitiva” por ejemplo (Bruner, 1990), se da en un marco de teorías referidas al aprendizaje, al desarrollo y a la educación que pueden admitir una definición constructivista. Esto es, considerar que el conocimiento consiste en la manipulación de representaciones, construidas por el sujeto en relación con la realidad, pero no como reflejos de ella sino como resultado de su estructuración.

Hay un constructivismo radical, fundamentalmente filosófico, representado por Glasersfeld (1984); y un constructivismo psicológico, más moderado. El segundo, no se preocupa por la existencia de la realidad, sino por cómo construir el conocimiento y las estructuras subjetivas⁴ que lo permiten. Al respecto, vamos a citar un largo párrafo de Piaget que ilustra esta forma de pensar:

Mientras se siga discutiendo la cuestión global de ‘qué es la verdad’, aunque se especifique que se trata de Conocimiento científico o Verdad científica, es evidente que no se podrá evitar la interferencia de tales discusiones con los debates metafísicos fundamentales sobre la realidad del mundo exterior, sobre la naturaleza del espíritu, etc. (...) con lo cual lo único que puede hacerse es constatar las contradicciones de un número de tesis fundamentales sin que la ciencia tenga el más mínimo interés en solidarizarse con ellas. (Piaget, 1970, 124).

El problema es que la ciencia no se *solidariza* con esas tesis sino que forma parte de ellas. Ángel Rivière afirmaba que “la psicología no es más que filosofía empírica”⁵. El mismo Vigotsky plantaba la necesidad de establecer *relaciones epistemológicas dialécticas entre la práctica psicológica y los principios filosóficos de la psicología* (cf. Vygotsky, 1930a).

Así, hay diferentes constructivismos psicológicos que, a pesar de su diversidad acerca de qué y cómo se construye y quién construye (cf. Martí, 1996, 6), coinciden en considerar al conocimiento como un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una mera copia de datos externos. Todos estos forman una familia muy amplia en donde no se pueden diferenciar muy bien legítimos de bastardos; pero reconociéndole a la Psicología Genética de Piaget el lugar de primogénito.

Sí podemos decir que el constructivismo en general, es una nueva forma de racionalismo y como tal es naturalmente escéptico con respecto al conocimiento de lo real y que incluye también a los nuevos enfoques socioculturales que consideran que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla. (Díaz Barriga Arceno, 2003).

3. El cambio psicológico en la teoría socio-histórica de Vygotsky

Indagaremos en este trabajo, el problema del cambio psicológico según características que podemos inferir que Vygotsky consideró significativas para su naturaleza.

Todo cambio se da inscripto en dos dimensiones por las que se lo puede medir: tiempo y espacio. Dentro de la psicología del conocimiento, la naturaleza del cambio está intrínsecamente relacionada con la tensión alternativa entre desarrollo y aprendizaje, como posibilidades explicativas (Vygotsky, 1930b). Es decir que los conceptos de naturaleza y cultura, interior y exterior, antes y después, deberían estar presentes en nuestras consideraciones; además de establecer cuáles son los sistemas de mediación que estaba concibiendo Vygotsky entre estos polos.

Pocos años después de presentar *El significado...* Vygotsky escribe un artículo que se publicaría póstumamente: *Interacción entre aprendizaje y desarrollo* (1935 [1979]) en el que postula una relación dialéctica entre desarrollo y aprendizaje con la que trata abordar este problema. En este artículo, Vygotsky introduce el constructo de *Zona de Desarrollo Próximo*, y lo hace en oposición a diversas formas de considerar el desarrollo en relación con el aprendizaje. En realidad, no plantea inicialmente cuáles son los problemas que incumben a la relación entre el desarrollo y el aprendizaje a los que se está refiriendo, sino que los tenemos que deducir de las críticas que él hace a las teorías psicológicas vigentes en ese momento. A lo largo de toda la introducción que precede a la exposición de esta relación según las “*tres posiciones teóricas importantes*”, Vygotsky habla de una “relación fundamental”, a la que “se han incorporado en su seno (...) postulados, premisas y soluciones específicas al problema, que se han revelado teóricamente vagas, críticamente no evaluadas, y, a veces, internamente contradictorias; y ello, evidentemente, desemboca en una variedad de errores” (Vygotsky, 1935 [1979], 123).

Los tres enfoques más importantes pueden resumirse en las posturas siguientes: a) el desarrollo es independiente del aprendizaje y se despliega según una prescripción innata, a la manera Piagetiana; b) el desarrollo se identifica con el aprendizaje, como en el Conductismo (Vygotsky cita a Thorndike); y c) la relación entre la maduración y el aprendizaje es mutuamente dependiente e interactiva, citando específicamente a Kofka y la psicología de la Gestalt (Vygotsky, 1935 [1979]).

Vygotsky valida esta última postura (cf. Wertsch, 1988), manteniendo algunos reparos que varias décadas después se han visto confirmados: los aprendizajes específicos no promueven un desarrollo estructural general: “Se ha demostrado que el aprendizaje en un área determinada, tiene poca influencia en el desarrollo general” (Vygotsky, 1935 [1979], 127).

De estas críticas, podemos inferir que para Vygotsky, la relación entre desarrollo y aprendizaje se convierte en problema cuando tenemos que explicar el cambio. Tratar de comprender esta relación dentro de la teoría sociohistórica será el primer objetivo de este trabajo.

3.1 Una lectura filosófica

Vygotsky, quien siempre estuvo fascinado por la filosofía (Kozulin, 1985; Leontiev, 1982; Wertsch, 1988), plantea en Psicología uno de los problemas filosóficos que sostiene como metateoría a cualquier concepción del desarrollo: la naturaleza del cambio.

Así como en la Antigüedad, los filósofos presocráticos tenían respuestas diferentes y encontradas, de la misma manera permanecen en el seno de las teorías psicológicas.

Por un lado, Parménides (-504 [1983]) que niega la posibilidad de cambio en el ser y podría ser el “precursor” de las teorías innatistas en las que el cambio sigue una norma fija de despliegue único. Por otro lado, Heráclito (? [1983]), al que se le atribuye la opinión contraria –a la medida de la argumentación de Aristóteles– (Farré, 1983); es decir, que todo fluye, el ser se identifica con el cambio, tanto como el aprendizaje con el desarrollo.

Casi un siglo después, Aristóteles en su Metafísica, introduce la diferencia entre potencia y acto para resolver este problema y lo hace con una definición que es muy cercana en su formulación a la ZDP: “...de ahí resulta que es la

entelequia del ser en potencia, en tanto que es potencia, lo que constituye el movimiento” (Aristóteles, s/d: -279).

De esta forma, Aristóteles formula una noción bastante oscura por la que las novedades que se producen en el ser, en sus relaciones espacio-temporales, están disciplinadas por posibilidades preexistentes. El cambio potencial no es una capacidad absoluta sino que hay algo que cambia y un sustrato que permanece, cuya naturaleza también está determinando la dirección del cambio, su teleología. En la concepción aristotélica, la potencia del ser está limitada por su capacidad ontológica. Por lo tanto, hay que admitir una relación necesaria entre cambio y permanencia como confirmación de ambos términos: si no hay nada que permanece, no hay cambio.

3.3 La ZDP y la noción de cambio

Vygotsky, *mutatis mutandi*, se coloca en la misma situación que Aristóteles frente a los presocráticos, al hablar de Nivel de Desarrollo Potencial. Define la ZDP como: “...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” (Vygotsky, 1935 [1979], 133). Es decir que Vygotsky está afirmando que la ayuda del “experto” desencadena un proceso evolutivo (cf. Vygotsky, 1930 [1979]). El interrogante pendiente es si el nivel de desarrollo potencial está sujeto a alguna normativa innata (que no encuentra una explicación suficiente en la concepción de Procesos Psicológicos Elementales).

Wertsch afirma que “en este caso, Vygotsky también necesitaba invocar una dinámica interna de desarrollo y no lo llegó a hacer” (1988, 90). Es decir alguna noción más elaborada de permanencia.

3.4 La ZDP: espacio intersubjetivo

La ZDP es una ventana abierta privilegiada por donde el psicólogo de la educación puede observar la interacción entre los procesos de aprendizaje y desarrollo.

Estas consideraciones, obligan a tratar filosóficamente de qué manera se relacionan sujeto y cultura, qué límites posee el sujeto. Cuando Vygotsky (1930a [1982], 1934) propone la necesidad de establecer metodológicamente una unidad de análisis –es decir, “discretizar” el cambio en el espacio y el tiempo–, que mantuviese las propiedades del todo, para investigar el primer contacto ontogenético entre pensamiento y lenguaje, establece también un modelo de análisis de la conciencia. La unidad que propone inicialmente es *la palabra*. Sin embargo ésta se mostraría insuficiente y aparecerían nuevas unidades dentro la perspectiva sociohistórica (Kozulin, 1985; Wertsch 1985; Sánchez Medina, 1999; Baquero, 2004; por nombrar solo algunos de los autores que las comentan). Lo que nos interesa especialmente, es que todas las unidades de análisis propuestas (palabra, actividad, acción mediada, interacción social e instrumental) involucran la idea de intersubjetividad. Es decir que no hay posibilidad de una unidad de análisis meramente individual, intramental (Wertsch, 1998).

La ZDP, supone una unidad de análisis intersubjetiva. Al definirla como zona de desarrollo *próximo*, Vygotsky incorpora la noción metafórica de espacio, que no está dentro del sujeto sino que está delimitado por su nivel de desarrollo real, las herramientas culturales y los otros sujetos más expertos, en donde podría darse una relación recíproca incluso a la manera de Bandura (1982) (también compatible con la traducción que hace Wertsch [1985, 87] de *obuchenie* en Vygotsky como “*proceso de enseñanza-aprendizaje*”). La ZDP entonces, constituye un espacio de cambio intersubjetivo, que no puede comprenderse solo desde lo intramental (cf. Wertsch, 1998). También sería muy simplista (Cf. Martí, 1996) concebirlos como un movimiento esquemático desde afuera hacia adentro.

3.5 *La internalización: tiempo intersubjetivo*

Los cambios que se verifican en el desarrollo cognoscitivo del sujeto tienen lugar en un *tiempo intersubjetivo*, dentro del espacio intersubjetivo de la ZDP. Precisamente, Valsiner (2005) afirma que la ZDP es el lugar de encuentro del presente y el futuro.

Los griegos tenían dos dioses que regían el tiempo: *Cronos*, el tiempo cronológico; y *Kairos* que hacía referencia a un tiempo cualitativo, oportuno, histórico.

El tiempo del cambio mental debemos medirlo por el proceso de internalización, como un *Kairos* intersubjetivo durante el cual los objetos culturales se transforman, en un proceso semióticamente mediado, reconstruyéndose en el sujeto.

Al proponer una unidad de análisis intersubjetiva, Vygotsky no sólo está diseñando una herramienta de estudio sino que está haciendo una afirmación ontológica acerca del objeto estudiado: los procesos psicológicos humanos, o más específicamente, el cerebro mismo (cf. Wertsch, 1985), posee una naturaleza preformada para reconocer estímulos sociales semiósicos⁶. Es decir, estímulos cuyo contenido semántico es independiente de la señal que lo indica, y que refieren necesariamente a una inteligencia que los ha codificado⁷. Dichos estímulos semiósicos incluso pasan a formar parte, mediante el proceso de interiorización, del propio sistema de significados del sujeto (Vygotsky, 1930b [1979]). Es decir, que la experiencia intersubjetiva produce novedades importantes en la conciencia, en la medida en que esos significados califican el sentido que tendrá la experiencia. Vygotsky, al hablar de la internalización de las funciones psicológicas superiores (1930b [1979], 94), termina diciendo:

La internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos. Los procesos psicológicos tal como aparecen en los animales, dejan de existir; se incorporan a este sistema de conducta y se desarrollan y reconstruyen culturalmente para formar una nueva entidad psicológica. El uso de signos externos se reconstruye también radicalmente.

De alguna manera, y tratando de no cometer apostasía, el sistema de significados que internaliza el sujeto, funciona a la manera de la asimilación piagetiana, como esquema de interpretación de la experiencia. Es decir, el resultado de la internalización podría llegar a ser la cultura misma actuando desde lo intramental. Al respecto, Robert Wozniac escribe (1996, 36):

Si la elaboración del pensamiento social comienza con la transición desde el pensamiento sensoriomotor al pensamiento abstracto, esta transición que se produce mediante la internalización de un sistema semántico social, es en realidad un proceso de aculturación. La socialidad y la historicidad están insertadas en el núcleo mismo de la conceptualización humana.

Bárbara Rogoff (1997) matiza el término *internalización*, criticando su concepción como importación interna de algo externo, y propone la expresión *apropiación participativa* (adaptando el concepto de Bajtin, 1981, citado por Rogoff) en la que una persona es parte indivisible de la actividad en la que está comprometida. La característica de esta propuesta es que desaparecen las fronteras entre lo individual y lo social, y se desarrollan transformaciones mutuas. Ya no se trata entonces de un proceso de aculturación pasiva como parece sugerir Wozniac. De hecho, Rogoff propone una definición de desarrollo en esta línea de pensamiento: “La comunicación y los esfuerzos compartidos implican siempre ajustes entre los participantes (con diversos niveles de asimetría) para ampliar la concepción común con el fin de adaptarse a las perspectivas nuevas que puedan surgir en el esfuerzo compartido. Tal ampliación para adaptarse a muchas perspectivas y para alcanzar algo juntos es⁸ el desarrollo, y se da en el proceso de participación”.

Martí (1996), advierte contra estos intentos de evitar el dualismo “organismo /ambiente”, porque parecen caer en un reduccionismo social, que, con el objeto de evitar el dualismo, eliminan uno de los términos. Lawrence y Valsiner (1993) recuerdan que entre las relaciones “adentro/afuera” hay un tercer elemento: la frontera.

En realidad, la internalización atraviesa necesariamente el espacio de la ZDP, que se convierte entonces en un límite, a la vez honesto e incierto, entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico. No todas las relaciones sociales se internalizan; así como la única forma de expresión que tiene la internalización es el uso de las herramientas semióticas como instrumentos de dominio sobre el mundo, los otros sujetos y consigo mismo.

En este mismo sentido, si consideramos las invariantes adaptativas piagetianas, la acción asimiladora sobre el objeto implica una experiencia que modifica la organización interna del sujeto, que a su vez funciona como nueva estructura de asimilación. Estas construcciones mutuas no confunden al sujeto con el mundo en el que interactúa sino que en realidad lo ayuda a objetivarlo⁹. Vygotsky, que adhiere al “realismo” marxista reconoce la independencia entre un mundo objetivo y el sujeto que lo transforma (cf. Castorina y Dubrovsky, 2004).

En ambas teorías encontramos procesos de internalización y externalización dinámicos e interdependientes (Martí, 1996). En este sentido, la ZDP, podría

ser concebida más que como una línea divisoria, como una zona de frontera en donde no se confunden el “adentro y afuera”... y la manera de atravesarla es mediante operaciones con signos.

4. La ZDP y la internalización: espacio y tiempo semióticos

Finalmente, volvemos a la idea inicial de la ZDP como una ventana abierta para estudiar las relaciones entre el desarrollo y aprendizaje. Pero también nos plantea algunos interrogantes: ¿Cuáles son las condiciones de partida que le permiten al hombre y solo al hombre, “vivir” en la ZDP?

Como veíamos al principio del trabajo, la noción aristotélica de potencia o, en este caso específico, el nivel de desarrollo potencial, supone una definición previa de un sustrato subjetivo que condiciona el cambio. A propósito, Martí (1996) cita un trabajo de 1992 de Sinha, en el que se pregunta cuál es la naturaleza del sujeto inicialmente capaz de internalización. En definitiva, volvemos al mismo interrogante una y otra vez: Cómo explicamos que el hombre pueda acceder a la experiencia semiótica que parece ser el centro de la relación entre el desarrollo y el aprendizaje.

Para Vygotsky, la influencia de la cultura en el organismo fue un problema difícil de resolver. Para hacerlo apela a la proposición de Marx en su Sexta tesis sobre Feuerbach¹⁰, por la cual la conciencia es producto de la vida material de la sociedad (Bronckart, 1996).

Sin embargo, esto no deja de ser una decisión filosófica acerca de la esencia del hombre, al que Vygotsky parece adjudicarle valor científico.

A continuación veremos algunos intentos por explicar esta relación tratando de huir de la especulación.

Bruner usa la expresión “biología del significado” para explicar el acceso a los significados de los niños. Postula la existencia de un sistema protolingüístico para entrar en tratos con el lenguaje. Él mismo se encarga de distinguir este sistema de la concepción de Chomsky, por la que la adquisición del lenguaje se activa cuando la información lingüística externa se ajusta a una estructura profunda subyacente a todas las lenguas. Bruner no acuerda del todo con esta tesis fundamentalmente gramatical, y habla de una predisposición prelingüística, de naturaleza selectiva, orientada a ciertos significados para los que estamos innatamente sintonizados y buscaríamos de un modo activo: “...estos

significados existirían de un modo primitivo, como representaciones protolingüísticas del mundo, cuya plena realización dependería del instrumento cultural que es el lenguaje”. Esta representación innata es un conjunto de predisposiciones para construir el mundo social de un modo determinado y para actuar de acuerdo con tal construcción (...) una forma primitiva de psicología popular.” (Bruner, 1990, 80). Es decir que para este autor, el niño está predisposto en forma innata para organizar la visión de sí mismo, de los demás y del mundo, como base de los significados personales y también, como posibilidad de cohesión cultural. Y esta organización se construye sobre la base de narraciones y procedimientos interpretativos. Estas representaciones protolingüísticas serían como un Nivel Real de Desarrollo, que ubica en forma absoluta al niño en ZDP respecto de los significados.

Sin embargo, esta tesis de Bruner no explica sino que interpreta, la construcción de los significados.

De cualquier manera, relejendo algunos trabajos de Piaget (que carecen de explicaciones que impliquen interaccionismo social), podríamos forzar una interpretación que apoye esta noción de predisposición para la construcción del mundo social. Es interesante retomar algunas de sus observaciones relacionadas con las explicaciones causales, en el momento de la aparición del lenguaje. Él las categoriza como artificialismo y animismo en las dos obras en que las introduce (“La representación del mundo en el niño y La causalidad física en el niño”), pero las revisa más tarde en La formación del símbolo en el niño (1959). Aquí nos interesa especialmente el artificialismo, que consiste en que el niño cree que todas las cosas fueron fabricadas por alguien. Esto significa que, con la aparición del lenguaje, los objetos del mundo pasan a ser signos de agencialidad para él. En cada cosa que existe, “reconoce” una inteligencia actuando y de esta manera, todos los objetos son portadores de subjetividad.¹¹

Siguiendo esta línea de pensamiento, y relacionado con el concepto de internalización vygotskyano, las representaciones que el niño construye en base a operaciones con signos, implican en el plano de los fenómenos (Peirce, 1931-1958)¹², en el primer momento de esa construcción, intersubjetividad. Lo propio de un objeto real, es que su *representamen* (usando el vocabulario peirceano: aquello que actúa de mediador entre el signo y el referente) supone un agente como causa eficiente. La agencialidad es parte del sentido de los objetos. Por lo tanto, cada uno de los objetos reales es para el niño, un signo de

la actividad que “promueve” y de la existencia de otros seres mentales. La naturaleza no es independiente de la acción humana. En definitiva, lo “natural”, en el niño que accede al lenguaje, es que todo lo que lo rodea es cultural, todo tiene capacidad semiótica (Cf. Rosa, 2000).

San Martín en su *Teoría de la cultura* (citado por Rosa, 2000), propone una tesis bastante ingeniosa para salir de la tautología¹³, y tratar de explicar el acceso a los significados. Deriva el desarrollo del sentido y de la cultura misma, de la “*acción entendida como conducta intencional orientada a un fin*” (Rosa, 2000, p. 36). En la acción, los objetos reciben una teleología novedosa y se convierten en símbolos de ese sentido. Es decir, cada objeto alcanza una naturaleza semiótica. Si la acción y el objeto son útiles para el grupo, y éste *reinstancia* la acción con el nuevo uso, pasa a formar parte del *acervo* del grupo.

Lo que distingue al hombre del resto de los organismos, según San Martín, es que construye objetos diseñados específicamente para la semiosis, que a su vez, al hacerse públicos, están al servicio de la comunicación (Rosa, 2000).

Sin embargo, parece no estar resuelto cómo es la intimidad de la transformación psicológica del “organismo”, en el intercambio semiótico. Es decir, cuáles son los dispositivos internos que se despliegan.

5. *Interrogantes finales*

Podríamos afirmar que en el corto tiempo de producción académica de Vygotsky, hay muchas cuestiones que permanecen abiertas en la relación entre desarrollo y aprendizaje, con el cambio subjetivo. Según algunos autores incluso, habría que revisar profundamente de qué hablamos cuando decimos “cultura” al referirnos al desarrollo del sujeto (Rosa, 2000; Castorina et al., 2007).

En el Significado histórico..., Vygotsky anticipa cierta idea de desarrollo cuando dice que “la psique selecciona unos puntos estables de realidad de entre el flujo general. Se crea islas de seguridad en el flujo de Heráclito” (Vygotsky, 1927 [1982], 315)¹⁴.

Si bien el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) aparece dentro del marco de la teoría de interiorización de los procesos psicológicos superiores, es un constructo que nos ayuda a comprender la descripción de la dinámi-

ca del desarrollo (cf. Newman, Griffin y Cole, 1989) pero no lo explica: la ZDP nos provee una buena explicación microgenética del cambio pero de ninguna manera abarca completamente a la ontogénesis. De cualquier forma, lo que deja claramente establecido la ZDP es que, si bien falta la explicación fina de los procesos internos, lo que produce desarrollo es la relación histórica del sujeto con los otros sujetos, en el marco de una actividad cultural (Rogoff, 1997). Entre un nivel de desarrollo real y el nivel siguiente siempre hay actividad sociocultural: “La relación entre las etapas del desarrollo independiente del individuo no es inmediata, sino que aparece mediada por la situación social en la que participa el individuo” (Newman, Griffin y Cole, 1989, 81).

Es obvio que para Vygotsky, el aprendizaje no es una variable dependiente del desarrollo, sino que lo tensiona en una dirección culturalmente establecida.

Aquí se plantea una dificultad para distinguir aquello que él critica en el conductismo (que el desarrollo se identifica con el aprendizaje) y su propia concepción que pretende ser diferente y con una potencialidad explicativa mayor.

Podríamos interpretarlo a Vygotsky diciendo que el aprendizaje construye el desarrollo pero siguiendo una orden específica, propiamente humana, que hace susceptible al sujeto a la influencia sociohistórica, en sus procesos ontogenéticos. Esto significa que el umbral de lo más propio del hombre, los Procesos Psicológicos Superiores, se encuentra en la interacción sociocultural.

El problema es que estamos suponiendo que hay dispositivos internos en el sujeto que permiten esta involucración social en el desarrollo ontogenético, que Vygotsky no explicita. Por lo tanto, nosotros creemos efectivamente, que la causalidad de la cultura está en el hombre y no se la puede imaginar siquiera, sin subjetividad humana: “*el hombre es siempre el hecho primero: el hombre es el hecho primordial y fundamental de la cultura*” (Juan Pablo II, 1980).

Bibliografía

- ADDISON STONE, C. (1993). What Is Missing in the Metaphor of Scaffolding? En: E. Forman; N. Ninick; C. Addison Stone. *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- ARISTÓTELES (-279) *Metafísica*. (s/l). Edit. Iberia, Obras Maestras, (s/d).
- BALTHASAR, H.(1955). *La esencia de la verdad*. Buenos Aires: Sudamericana.

- BAQUERO, R. (1988). Tensiones y paradojas en el uso de la Psicología Sociohistórica en educación. En: R. Baquero; A. Camilloni, M. Carretero y otros; *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- BAQUERO, R. (2004). Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar. En José Antonio Castorina y Silvia Dubrovsky (comp.). *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vygotski*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BRONCKART, J. (1996). Las unidades de análisis en psicología y su interpretación: ¿interaccionismo social o interaccionismo lógico? En: Anastasia Tryphon; Jaques Vonèche (comps.) *Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought*. Londres: Psychology Press. [Trad. Cast.: *Piaget-Vygotsky: La génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós, 2000]
- CASTORINA, J.; BARREIRO, A; TOSCANO, A; LOMBARDO, E. (2007). La cultura en la psicología del desarrollo. Una revisión crítica. En José Antonio Castorina y Silvia Dubrovsky (comp.). *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vygotski*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- DELVAL, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 12/10/07. En: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- ECO, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- FARRÉ, L.(1975). Exposición y comentarios. En Parménides-Heráclito, *Fragments*. Madrid: Hyspamérica.
- GLASERFELD, E. (1984). An introduction to radical constructivism. En P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality*. New York: Norton. [Trad. Cast.: Introducción al constructivismo radical. En: P. Watzlawick (Ed.). *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa, 1990.]
- GILLIERON, C. (1996). “L’émergence d’un constructivisme psychologique: épistémologie génétique et étude du développement”. En *Anuario de Psicología*, Nro. 69, Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, Bcelona, España.
- JUAN PABLO II(1980). Discurso a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1980/june/documents/hf_jp-ii_spe_19800602_unesco_sp.html.
- KOMAR, E. (1978). *La verdad como vigencia y dinamismo*. Buenos Aires: Ediciones Sabiduría Cristiana. Reedición de un artículo del Dr. Komar en la revista *Psicológica* de la Fundación Arché, a cargo de Guadalupe Caldani de Ojea Quintana, 2006.

- KOZULIN, A. (1986). Vygotsky en contexto. En L. Vygotsky, *Thought and Language*. Boston: MIT. [Trad. Cast.: *Pensamiento y Lenguaje. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin, 1995*]
- LAURENCE, J. Y VALSINER, J. (1993). Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167.
- LEONTIEV, A. (1982) Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. En L. Vygotski (1982) *Sobrania Sochinenii Tom preví. Voprosy teorii istorii psichologii*. Moscú: Editorial Pedagoguika, 1982. [Trad. Cast.: *Obras escogidas*, T I. Madrid: Aprendizaje Visor, 1991]
- MARTÍ, E. (1996): El constructivismo y sus sombras. En *Anuario de Psicología*, Nro. 69, Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- MARTÍ, E. (1996). Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky. En: Anastasia Tryphon; Jaques Vonèche (comps.) *Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought*. Londres: Psychology Press. [Trad. Cast.: *Piaget-Vygotsky: La génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós, 2000]
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- PARMÉNIDES Y HERÁCLITO (-504/?). bxoí filodo Cai Sofiotwu [Trad. Cast.: *Fragmentos*. Madrid: Hyspamérica, 1975]
- PIAGET JEAN (1970): *Psychologie et epistemologie*. París: Societé Nouvelle des Éditions Gonthier. [Trad. Cast.: *Psicología y epistemología*. Planeta-De Agostini, colección Obras maestras del pensamiento contemporáneo, 1985, Barcelona, España].
- PEIRCE, C. (1931-1958). *Collected Papers, Vol. 1*. Edición de C. Hartshorne, P. Weiss y A. Burks. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- ROGOFF, B. (1997) Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J. ; del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ROSA, A. (2000). ¿Qué añade la Psicología al adjetivo cultural? *Anuario de Psicología*, vol. 31, N° 4, 27-57, Barcelona: Universitat de Barcelona. Facultat de Psicología.
- SÁNCHEZ MEDINA, J. (1999). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SÈVE, L. (1969). *Marxismo y teoría de la personalidad*. Madrid: Amorrortu.
- VALSINER, JAN (2005). Developmental Epistemology and Implications for Methodology. En R. Lerner (ed.) *Theoretical Models in Human Development*. New Cork: Wiley.

- VYGOTSKY, L. (1927). El significado histórico de la crisis de la psicología. En *Sobrania Sochinenii Tom preví. Voprosy teorii ístorii psiloguui*. Moscú: Editorial Pedagoguika, 1982. [Trad. Cast.: *Obras escogidas*, T I. Madrid: Aprendizaje Visor, 1991].
- VYGOTSKY, L. (1930a). El método instrumental en psicología. En *Sobrania Sochinenii Tom preví. Voprosy teorii ístorii psiloguui*. Moscú: Editorial Pedagoguika, 1982. [Trad. Cast.: *Obras escogidas*, T I. Madrid: Aprendizaje Visor, 1991].
- VYGOTSKY, L. (1930b). Internalización de las funciones psicológicas superiores. En: Vigotsky, L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKY, L. (1934). *Thought and Language*. Boston: MIT, 1986. [Trad. Cast.: *Pensamiento y Lenguaje. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin*, 1995]
- VYGOTSKY, L. (1935). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. Una nueva aproximación. En: Vigotsky, L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WERTSCH, J. (1985) *Vigotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Massachussets y Londres: Harvard University Press. [Trad. Cast.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1988].
- WERTSCH, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- WOZNIAC, R. (1996). ¿Qué es la inteligencia? Piaget, Vygotsky y la crisis de la psicología de 1920. En: Tryphon, A; Vonèche (comps.) *Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought*. Londres: Psychology Press. [Trad. Cast.: *Piaget-Vygotsky: La génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós, 2000]

Notas

¹ Releyendo el párrafo final de esta obra, en la que habla de la psicología como “la ciencia del hombre nuevo” (1927, 406) y en donde se nota claramente su entusiasmo y optimismo por participar de una transformación social que lo llenaba de orgullo, nos podríamos preguntar si para él la tuberculosis no fue más benevolente de lo que hubiera sido la historia del S. XX.

² Sus citas de autores abarcan prácticamente todo lo que se había publicado en ruso, y varios en inglés, francés y alemán, con un conocimiento profundo de todas las corrientes que sobrevivían desde el S. XIX y las nuevas propuestas que estaban teniendo lugar sobre todo en la fundación de una “psicología científica”.

³ Leontiev (1982) adjudica esta frase al Evangelio de Mateo. Sin embargo, el evangelista pone en boca de Jesús un verso del Salmo 118 (22) que, teniendo en cuenta la vida cultural familiar

de Lev Smionovich y la situación de triunfo final frente a la tribulación del pueblo judío (que él mismo sufrió) a la que alude el salmo, es probable que Vygotsky haya tenido en su memoria este relato antes que el del Evangelio. Por otra parte, no deja de insinuar cierto escándalo provocador: lo despreciado se convierte en excelente.

⁴ “...est impossible de dissociar la logique de sa propre construction.” (Gilliéron, 1996, 23).

⁵ Conversación personal con el autor en el marco de un seminario en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

⁶ Eco (1992) distingue a la semiosis como fenómeno, de la semiótica como discurso teórico acerca de los fenómenos semióticos.

⁷ De hecho, en la noción de “prolepsis” investigada por Stone (cf. Addison Stone, 1993), el sujeto no solo intuye esa mentalidad ajena sino que adopta su propia perspectiva.

⁸ Destacado en el original.

⁹ El consagrado teólogo von Balthasar describe exquisitamente la forma en que el sujeto transforma a otro sujeto/objeto, desvelando potencialidades esenciales que no tienen posibilidad de actualizarse si no es en la relación intersubjetiva (cf. Balthasar, 1955).

¹⁰ El pensador Lucien Sève afirma al respecto que “La base de la personalidad no es una personalidad básica. Las relaciones sociales no son pautas culturales, comportamientos - tipo, formas de conciencia, etc., sino posiciones objetivas que los hombres ocupan en el sistema de la producción, la propiedad, la distribución sociales”. (1969, 237)

¹¹ Por otro lado, el animismo, consiste en que les atribuyen a esos objetos/sujetos, actitudes intencionales (Cf. Dennet, 1987) En relación a estas atribuciones intencionales, se puede consultar un trabajo clásico de Juan Delval (1975, citado en Delval, 1994).

¹² Peirce se refiere a los fenómenos como “el todo colectivo de lo que en cualquier modo o en cualquier sentido está presente en la mente, independientemente de que represente una cosa real o no” (CP 1. 284 traducción de Mariano Rodríguez, a pedido del autor).

¹³ A la que también hace referencia Martí (1996) : “...¿de qué modo podemos explicar la creación de la vida social y su organización, si no es por sujetos que, para comenzar a existir, tendrían que internalizar lo que aún no se ha contruido?”.

¹⁴ Tal vez –y esto es una especulación nuestra– Vygotsky estuviera influido por la publicación de *Ensayos acerca de la teoría sobre la sexualidad* (que Leontiev incluye en la bibliografía datando la edición rusa en 1924), en el que Freud comienza a hablar de fases en el desarrollo de la libido, aunque no como estructuras genéticas de conjunto.