

LA PERSPECTIVA SOCIOHISTÓRICA

Este artículo desarrolla un aspecto, quizá el menos conocido, de la teoría de Vygotski: su contenido sociohistórico y antropológico. El factor fundamental es el cambio, motor de la interiorización de la cultura en el sujeto en desarrollo.

JUAN DANIEL RAMÍREZ*

Vygotski es tradicionalmente considerado un psicólogo del desarrollo y, también, un psicólogo del lenguaje. Sin embargo, en contadas ocasiones se ha reconocido la proyección antropológica y sociohistórica de su teoría. Como psicólogo del desarrollo, Vygotski al igual que Wallon, consideró que la ontogénesis humana estaba marcada por el cambio en lugar de la continuidad. La presencia de esos cambios nos demuestra que el desarrollo humano es, sobre todo, revolución y ruptura.

Cambio y desarrollo

El desarrollo no es el producto de una simple continuidad y linealidad proformacionista, ni tampoco el resultado de la suma cuantitativa de pequeños efectos. Como marxista que era, Vygotski consideró que esa suma de pequeños acontecimientos traía inexorablemente un salto cualitativo, de modo que cada estadio del desarrollo representaba la negación dialéctica del estadio anterior. Esto supone que las conductas que pertenecían al primero quedan asumidas por el nuevo estadio, que, además, aporta nuevas posibilidades para la acción humana (Vygotski, 1981; p. 173). Hay sobradas razones para admitir el principio hegeliano de la negación, tanto en el plano

filogenético como en el ontogenético. Sabemos, por ejemplo, que el reflejo incondicionado no desaparece en la evolución, al tener lugar la aparición del reflejo condicionado, sino que pasa a formar parte de este último; de la misma manera, en el plano ontogenético, los esquemas de la inteligencia sensomotora adquieren nuevas dimensiones en contacto con las palabras, a lo largo del desarrollo del lenguaje.

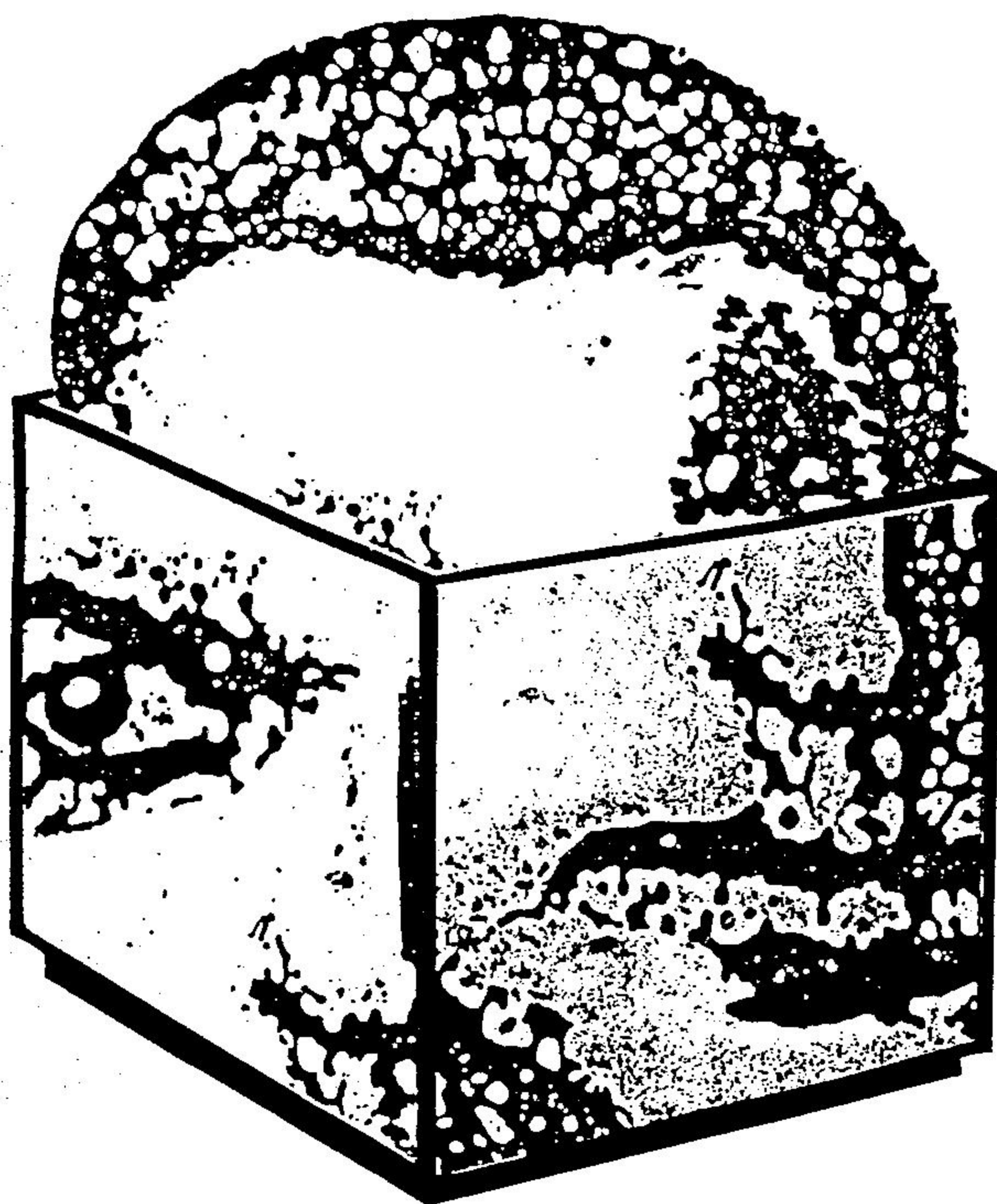
Son bien evidentes las razones que llevan a Vygotski a considerar que el desarrollo puede explicarse sólo desde la ruptura y la revolución. El proceso de socialización e individuación humana exige la incorporación de la cultura en la que se vive, y la cultura es algo que no está preformado en el individuo, sino que le es ajena. Su interiorización exige una ruptura con la evolución biológica, para dar paso a una nueva forma de evolución, la histórica. Las formas de trabajo, los estilos de vida y, sobre todo, el lenguaje de la comunidad tienen que ser incorporados al organismo, para que éste sea además un individuo, es decir, un ser humano y, por lo tanto, incorporado a la sociedad y a la historia.

Trabajo y lenguaje

La base de la asimilación cultural es, sobre todo, la incorporación de los instrumentos de adaptación, que en el esquema marxista en el que se de-

senvuelve Vygotski son los instrumentos de trabajo. El marxismo parte de una especial visión antropológica del trabajo humano. El hombre ha creado el instrumento, pero su asimilación transforma su propia naturaleza. El lenguaje, a su vez, es otro instrumento con dos funciones complementarias: en el plano social (extrapsicológico) sirve como medio de comunicación, y en el plano interno (intrapsicológico), como medio de reflexión.

Desde esta perspectiva, el signo -lingüístico o sensorio- conserva una doble función, social y representacional a la vez. En un principio, los signos tienen una naturaleza compartida, surgen de la comunicación; con posterioridad son interiorizados. Dado que en su origen eran exclusivamente sociales, siguen conservando una naturaleza cuasi-social. En las palabras (signos lingüísticos) es donde podemos observar esa doble función a la que estamos aludiendo. Cuando el niño maneja una palabra en el proceso de comunicación con el adulto, en ella predomina, sobre todo, el plano extrapsicológico; cuando se produce la interiorización del lenguaje (habla interna), la palabra adquiere así nuevas funciones psicológicas que antes eran externas. Efectivamente, el habla interna es responsable de las funciones mentales superiores, pues transforma la percepción del sujeto, transforma su memoria y permite la planificación y regulación de la acción, haciendo posible la actividad voluntaria.



La interiorización de un instrumento cultural tan importante como el lenguaje hace que la relación del sujeto con el entorno sea una relación mediada semióticamente. La palabra permite la actividad reflexiva, de manera que la respuesta ante un estímulo pasa por una elaboración interna. Pero, para entender las funciones superiores inherentes al habla interna y derivadas de la cultura, es necesario proceder a la total comprensión de la mediación semiótica. Al analizar la influencia mediacional que representan los signos y, más concretamente, las palabras, el papel de la cultura comienza a hacerse patente.

El factor educación

En una de las primeras investigaciones transculturales que se conocen, Luria (1931-1932), amigo y discípulo directo de Vygotski, comprobó las marcadas diferencias existentes entre sujetos analfabetos y sujetos con diferentes grado de escolarización y educación formal. (El artículo en este mismo Tema del mes, de Mario Carretero, desarrolla también, desde otra

perspectiva, los resultados de esta investigación. Todos los sujetos investigados pertenecían a la república soviética de Uzbekistán, y fueron estudiados por Luria en el período en que en esta república empezaban a sentirse las profundas transformaciones introducidas para la revolución soviética. En una de las observaciones efectuadas por Luria y sus colaboradores sobre formación de conceptos, se comprobó que los sujetos analfabetos tendían a agrupar una serie de objetos en función de relaciones asociativas y contextuales; algo que era contrario a los agrupamientos de los sujetos alfabetizados, los cuales relacionaban distintos objetos en función de su pertenencia a unas determinadas categorías. Los agrupamientos de unos y otros sujetos venían a demostrar la existencia de dos tipos de mediación semiótica, estrechamente relacionados con el desarrollo cultural del individuo. Ante tarjetas que representaban a diferentes cosas (tales como «hacha», «pala» y «leño»), los analfabetos tendían a asociar el hacha y el leño, alegando que el primero sirve como instrumento para actuar sobre el segundo. Los sujetos escolarizados

incluían en un mismo grupo los dibujos de hacha y pala porque ambos eran utensilios (Luria, 1981).

Con posterioridad se ha comprobado que esta investigación presentaba ciertas lagunas metodológicas, que han sido mejoradas con el correr del tiempo por los psicólogos transculturales. Sin embargo, observaciones como las que acabamos de comentar tienen el interés evidente de manifestarnos dos formas de mediación semiótica que mantienen entre sí una relación en ocasiones bastante compleja y que ponen de manifiesto la influencia de la cultura, así como de las diferentes situaciones por las que transcurre el pensamiento del individuo.

Sentido y significado

Vygotski considera dos aspectos del lenguaje en apariencia contradictorios y, sin embargo, complementarios en su estructura más profunda. Nos referimos a las ideas de *sentido* y *significado*. Mientras que el primero, el sentido, representa la parte ligada al contexto de la comunicación (relación sintagmática en la actual lingüística) y al propio contexto del que se habla (hechos sobre los que versa la comunicación), el segundo, el significado, representa la parte descontextualizada del lenguaje, libre de restricciones y, por lo tanto, de naturaleza conceptual. El significado permite la reflexión abstracta, interviniendo en todas las actividades que implican pensamiento dirigido (razonamiento, resolución de problemas, formación de conceptos, etc.). Sin embargo, como recientemente ha puesto de manifiesto J.V. Wertsch (en prensa), estas dos tendencias, contradictorias sólo en apariencia, operan simultáneamente para determinar la estructura e interpretación del discurso.

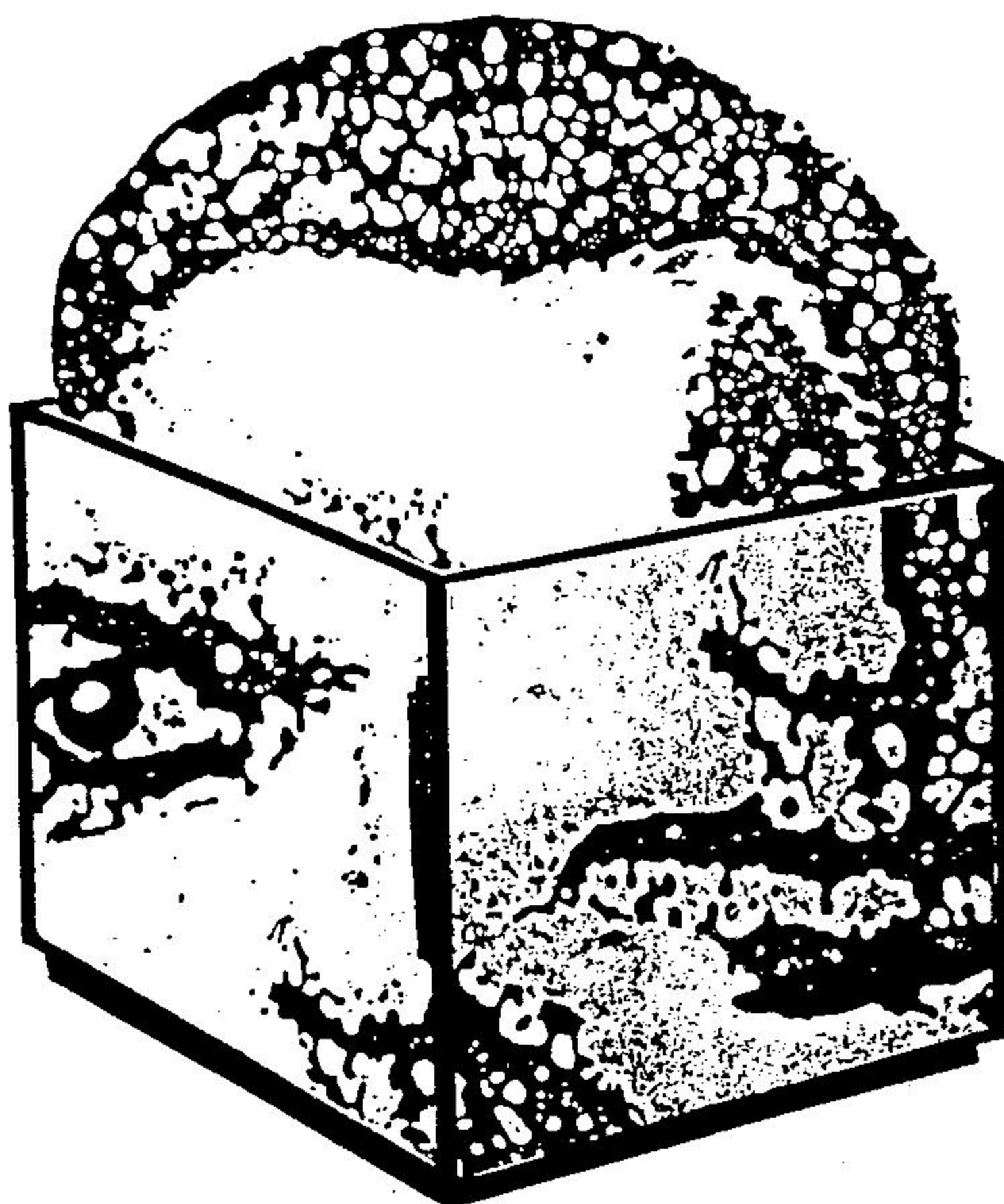
Mediante la interrelación entre sentido y significado en el habla, podemos representarnos o transmitir una extensa gama de posibilidades psicológicas, que va desde una simple imagen de un objeto particular, hasta un significado abstracto. Como el propio Sapir apunta al respecto:

«Sólo las formas exteriores del lenguaje permanecen constantes; su significado interno, su valor psíquico o intensidad varían libremente en función de la atención o el interés selectivo del pensamiento. Visto desde el lenguaje, el pensamiento se debe definir como el contenido del habla latente, superior o potencial; contenido que se obtiene al interpretar cada uno de los elementos en el flujo del lenguaje como poseído de su valor conceptual más elevado». (Sapir, 1921; citado en J.V. Wertsch —en prensa—; p. 6.)

No es difícil aceptar la línea argumental de Sapir, en consonancia con el pensamiento de Vigotski. El lenguaje nos hace recorrer todos los múltiples usos a que se alude. Pero no olvidemos que el lenguaje es, a la vez, producto y proceso. Visto desde una perspectiva social, el lenguaje es un producto de la cultura; desde una perspectiva individual, el habla, es decir, el lenguaje hecho conducta, es un proceso, en tanto que es instrumento para pensar y comunicar. Como ya se ha dicho, en su interior perviven dos formas de mediación, el sentido y el significado. Éstas se deben volver a analizar a la luz de la cultura, y para ello conviene revisar de nuevo la observación de Luria, antes comentada.

La relación con el entorno

Con anterioridad apuntábamos que esta investigación presentaba insuficiencia. Ciertamente esto es así, pues investigaciones más recientes han demostrado que los sujetos analfabetos y, en general, los sujetos de culturas primitivas realizan agrupamientos categoriales (Price-Williams, 1962; Glick, 1968; Cole y Scribner, 1977; Ramírez y cols. 1986). En más de una ocasión, las diferencias encontradas se deben a razones de orden metodológico. No obstante, hay que destacar que las asociaciones contextuales debidas al sentido siguen siendo predominantes sobre las relaciones categoriales, en el ámbito de la investigación transcultural con sujetos analfabetos. Una de estas investigaciones merece ser comentada brevemente, porque nos da una pauta para comprender el predo-



minio del sentido sobre el significado. Nos referimos a la realizada por Glick (1968) con analfabetos liberianos pertenecientes a la etnia kpelle. Los kpelle establecían asociaciones entre estímulos similares a las encontradas por Luria con analfabetos uzbekos. Sin embargo, a lo largo de este trabajo surgió un hecho fortuito de gran interés para comprender el papel de la mediación semiótica basada en el sentido. Después de que uno de los sujetos hubiera realizado la prueba en base a asociaciones contextuales, se le pidió que tratara de efectuar, con los mismos estímulos, un nuevo agrupamiento que se asemejara al que haría el individuo más estúpido de su tribu. La respuesta no se dejó esperar y el sujeto efectuó un agrupamiento de tipo categorial, tal y como lo haría un culto y sofisticado individuo occidental. No es que este sujeto no pueda efectuar un tratamiento categorial de la información, sino que sus condiciones de vida, su forma de adaptación al medio, etc., invita a otra tipo de relación con el entorno; relación que está dominada por una estructura semiótica muy diferenciada de la nuestra.

Leontiev decía que la conciencia humana está ligada a la estructura de la actividad (Leontiev, 1981; p. 231). A la luz de este principio, aceptado por la totalidad de la escuela soviética, podemos entender mejor que un sujeto como el analfabeto uzbeko prefiera

asociar «hacha» y «leño» en lugar de establecer cualquier otro tipo de relación categorial («hacha» y «pala», p. ej.). Mediante el concepto de mediación semiótica de Vigotski, encontramos una explicación satisfactoria y coherente a estos hechos. El objeto individualizado «hacha» encuentra su sentido en el valor instrumental que aporta con relación a «leño». Ambos estímulos crean un motivo para la acción.

Significado y actividades sociolaborales

Visto el problema desde una perspectiva sociocultural como la defendida por Vigotski, no nos debería extrañar que la estructura semiótica del sujeto refleje relaciones de sentido. Quizá lo verdaderamente extraordinario sea la sobreabundancia de relaciones dominadas por el significado, que se presentan en nuestro ámbito cultural. ¿Cuál es la razón? Nuestra cultura, fiel reflejo de nuestras formas de vida, nos lleva a tratar los objetos de una manera especial, no en términos de entidades individuales, sino como expresiones de una categoría determinada. Este tipo de mediación semiótica parece estar íntimamente ligado a las actividades sociolaborales existentes hoy día. Si hay algo que haya caracterizado al desarrollo del capitalismo desde sus mismos inicios, ha sido la

progresiva implantación de sistemas abstractos en un conjunto de actividades laborales cada vez más complejas. Los trabajos en el mundo rural se caracterizan por el establecimiento de una estrecha relación de sentido entre el instrumento y el objeto (hacha-leño, por ejemplo); en los trabajos de la sociedad industrial la mediación de las acciones es más compleja, entre otras razones porque casi nunca tratamos con los objetos directos, sino más bien con su representación. Un contable, por ejemplo, no tiene por que conocer la naturaleza de las cosas sobre las que opera; sólo se interesa por los números que las sustituyen. Tampoco le preocupan las acciones que sobre éstas se efectúan en otras esferas del trabajo. Sus acciones se realizan en el terreno de lo virtual, son operaciones aritméticas; han devenido de las reales, pero ya son otra cosa, se efectúan sólo en un plano representacional.

Racionalidad y abstracción

Para entender esta rápida transformación de la actividad laboral, Max Weber desarrolló el concepto de racionalidad, según el cual los objetos y eventos sobre los que se opera tienden a verse como categorías abstractas, antes que como entidades individualizadas. Wertsch tiene razón cuando considera que, para entender el proceso de mediación que está en la base de la teoría sociocultural de Vygotski y, sobre todo, para comprender el curso actual de nuestra mediación semiótica, se debe profundizar en el concepto weberiano de racionalidad. Noción que trasciende incluso a las acciones y objetos de la actividad laboral, para alcanzar a los propios individuos. Como apunta Wertsch (en prensa) al respecto: «la racionalidad no es sólo la característica de la acción económica, sino que se manifiesta en otras esferas de la acción y de las instituciones sociales... La burocracia, indiferente a la formación socioeconómica en la que aparece (capitalismo o socialismo, por ejemplo), es especialmente importante. Weber vio a la burocracia y a la dominación burocrática como fenómenos que están inherentemente ligados a la tendencia a considerar a individuos y acciones en términos de categorías abstractas, formales, antes que en términos de sus particularidades únicas» (Wertsch, en prensa; p. 218).

Como se puede ver, la teoría vygotkiana, en su conjunto, presenta un rasgo de novedad frente a otras teorías de desarrollo. Rompe con la

idea de continuidad para agudizar la dimensión de ruptura y revolución, que viene dada por la interiorización de la cultura en el sujeto en desarrollo. Para Vygotski, las funciones mentales superiores son el resultado de la transformación de funciones psicobiológicas más básicas, a través de la interiorización devienen formas de mediación diferentes (sentido y significado) que, actuando unas veces aisladamente y otras en un estrecho juego dialéctico, determinan distintos tipos de realizaciones cognitivas y lingüísticas. Podemos decir, en suma, que Vygotski aporta a la psicología una teoría y un método con capacidad de concebir el desarrollo psicológico más allá de los planteamientos solipsistas que en las últimas décadas hemos conocido. ■

* Juan Daniel Ramírez Garrido pertenece a la Universidad de Sevilla

Para saber más

- COLE, M. Y. SCRIBNER, S. (1977): *Cultura y Pensamiento*. México: Limusa.
- GLICK, J. (1968): «Cognitive stife among the kpelle». Paper read at annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- LEONTIEV, A.N. (1981): *Problems of the Development of the Mind*. Moscú: Progress.
- LURIA, A.R. (1980): *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*. Barcelona: Fontanella.
- PRICE-WILLIAMS, D. (1962): «Abstract and concrete modes of classification in a primitive society». *British Journal of Educational Psychology*. 32, 50-61.
- RAMÍREZ, J.D. CASADO, F., GASCÓN, M., MARTÍNEZ, R., MATA, M. (1986): «Influencia de la cultura en el aprendizaje y el pensamiento: una investigación en torno al procesamiento de la información en adultos analfabetos». Memoria de investigación. *Primer Plan de Investigación Educativa*. Junta de Andalucía.
- VYGOTSKI, L.S. (1981): «The genesis of higher mental functions». J.V. Wertsch (ed.): *The concept of activity in soviet psychology*. New York: Sharpe.
- WERTSCH, J.V. (en prensa): «The semiotic mediation of mental life: L.S. Vygotski an M.M. Bakhtin». E. Mertz, J. Parmentier (eds.): *Semiotic mediation: Psychological and sociocultural perspectives*. New York: Academic Press.
- WERTSCH, J.V. (en prensa): *Vygotski and the social formation of mind*. New York: Harvard University Press.

UNA SINFONÍA INACABADA

**¿Es posible una aplicación educativa de las ideas de Vygotski?
El autor responde a esta cuestión a través de una aproximación a
algunos aspectos del pensamiento del psicólogo ruso. Resalta el vigor
de alguna de sus ideas clave, la necesidad de su actualización y
desarrollo más que de una mera «aplicación».**

PABLO DEL RÍO

No en vano Toulmin (1978) ha llamado a Vygotski el Mozart de la psicología. Su obra, sinfonía inacabada, pues en su mayor parte inédita, es extensa, compleja y siempre subyugante.

Intentar sintetizar o simplificar las ideas educativas de Vygotski en escasas líneas puede resultar tan frustrante —a quien lo haga y a quien lo lea— como resumir una poesía o apocopar un buen chiste: sólo funciona para aquel que ya lo conocía y a éste le parecerá incompleto. Como tampoco puede darse a conocer con propiedad la cocina catalana, vasca o francesa en un rato de aperitivo con los amigos. Lo más viable en esos casos puede ser ofrecer unos pinchitos escogidos y adecuadamente comentados, en la mejor línea del tapeo andaluz o madrileño. Tómense pues estas líneas como tal aperitivo, y recúrrase, para satisfacer realmente el apetito que quizá puedan despertar, a materiales más extensos y sustanciosos (véanse referencias al final).

Algunos conceptos-clave en la educación

En la perspectiva tradicional, ya sea educativa o psicológica, el desarrollo es un proceso psicobiológico que sigue sus propias leyes y su propio ritmo, y la educación un proceso socio-cultural que atiende las suyas, aunque debe contar con las marcadas por el desarrollo como condicionante o

como marco. Las conceptualizaciones sobre los estadios evolutivos, aunque no siempre compartan dicho enfoque, han afianzado entre los educadores esta creencia general. Podríamos resumir diciendo que se considera el desarrollo como un proceso programado y la educación como un proceso por programar. El desarrollo no podría apenas alterarse, pero sí la educación, y las tesis ambientalistas, detractoras de la hereditabilidad del genio, de la inteligencia y de las capacidades, ven en la educación el campo para esta lucha social por el primero de los derechos: el de llegar a ser, en el sentido más generoso de la palabra.

La concepción de Vygotski a la que no es ajena la conciencia de un protagonismo histórico en el futuro de los niños que nacen con la Revolución de 1917, va a desvelar el papel que la actividad externa desempeña en la construcción de la mente humana y a establecer un parentesco más estrecho entre desarrollo y educación: «el aprendizaje escolar orienta y estimula los procesos internos de desarrollo»... «el proceso de desarrollo no coincide con el de aprendizaje, el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial» (Vygotski, 1956, p.116). Dicho con el viejo aforismo, la función crea el órgano. El desarrollo humano atiende y satisface, dentro de las posibilidades de su dotación genética originaria, los requerimientos de la experiencia del organismo. Estas experiencias están diseñadas informal o formalmente por los contextos estables de actividad humana. Atender con la propia conducta a esos contextos de actividad provocará por tanto el propio

desarrollo, según Vygotski. Pero ¿mediante qué mecanismos?

Vygotski destaca dos aspectos esenciales y específicos de la conducta humana que explican este proceso: la *actividad instrumental* y la *interacción social*.

Actividad instrumental e interacción social

En primer lugar, la conducta humana no es simple conducta: una reacción biológica a una situación. El hombre recurre desde que es tal hombre —o mejor, eso es precisamente lo que le hace hombre— a trancas con la situación: utiliza instrumentos u objetos ajenos a ella para extender su capacidad de acción. Vygotski distingue dos tipos de instrumentos básicos: los útiles físicos y los signos.

Mediante los instrumentos, el sujeto genera un contexto intermedio entre la realidad y su acción que le permite objetivar ésta, considerarla como un objeto, despegándose del entorno y pasando de un esquema de reacción estímulo-respuesta a un esquema de mediación en que el sujeto puede lograr el control de la conexión establecida.

Este mundo intermedio cobra con la cultura una realidad objetiva y se impone al niño desde que nace: el *homo faber* ha creado un entorno de instrumentos que rodean al niño y en el que éste inscribe sus primeras acciones. El niño llega al dominio de ese mundo y del papel de sus instrumentos, físicos y semióticos, gracias a otro gran proceso humano: la interacción o la acción compartida y regulada ins-

trumentalmente, mediante objetos o signos (ambos procesos están ya introducidos en otro lugar de este número). Los adultos o iguales que rodean al niño, a través de la interacción, explicitan el orden implícito ya existente en el entorno humano y desvelan la sinomorfía o adecuación entre los objetos y las acciones que les son propias, entre instrumentos físicos e instrumentos sémicos: organizan el mundo para el niño a través de la organización manifiesta de su propio contexto y actividades y, sobre todo, de las actividades conjuntas con el niño.

El niño adquiere así capacidades en su actuación externa compartida (a nivel interpsicológico) de atención, memoria o formación de conceptos, que luego será capaz de ejercitar él solo (a nivel intrapsicológico) con la ayuda de los instrumentos externos y más tarde, sirviéndose de instrumentos puramente psicológicos.

Esas capacidades ya interiorizadas, llamémoslas «intropsicológicas», son el núcleo de desarrollo real o ya afianzado del niño. Pero si rodeamos al niño con un contexto en el que estén presentes los instrumentos físicos y sémicos adecuados, el niño será capaz de ir algo más lejos de lo que le permitiría su núcleo o área de desarrollo real. Ésa sería su *área de desarrollo potencial*.

La importancia de este concepto es clave en la aplicación educativa de Vygotski. Como lo es también el papel directivo de la conducta que desempeña el lenguaje y que luego desarrollará Luria: «Un mecanismo esencial de los procesos reconstructivos que tienen lugar en el curso del desarrollo del niño es la creación y uso de un determinado número de estímulos artificiales que desempeñan un papel auxiliar, que permite a los humanos dominar su propia conducta, primero por medios externos y más tarde mediante operaciones internas mucho más complejas» (Vygotski, 1979, p. 117).

Implicaciones educativas de hace medio siglo para el año 2.000

Aunque Vygotski concibe sus ideas en el primer tercio de siglo, sus implicaciones van más allá del momento actual. El papel central que él otorga a los instrumentos en el desarrollo, no ya de la cultura y la sociedad, sino del propio modelo humano, si era manifiesto para él en 1930, pasa medio siglo después a evidenciarse con abrumadora claridad. Decía Vygotski (mucho antes que McLuhan, quien hizo reflexionar sobre ello a Occidente



en los dorados sesenta): «Si cambiáramos los instrumentos de pensamiento que utiliza el niño, su mente tendría una estructura radicalmente distinta» (Vygotski, 1979, p. 189). De hecho, el progreso técnico y la dinámica económica cambia hoy este instrumental a cada generación escolar y varias veces en la vida de un individuo.

Pero el avance tecnológico no se ha concentrado sólo en el desarrollo de instrumentos físicos, sino en el de instrumentos sémicos y de sistemas, complejos de interacción entre ambos. De hecho, la propia interacción se ha incorporado al repertorio instrumental a través del ordenador y puede interactuarse con este instrumento sobre una tarea con un alto componente tanto enactivo como semiológico.

Siempre se ha podido construir o diseñar zonas de desarrollo potencial (ZDP) específicas para cada niño y para cada momento de desarrollo y quizá en ello esté el genio intuitivo de muchísimos maestros notables. La psicología de Vygotski ha permitido el análisis preciso de los factores que entran en juego. Desde el estudio y afinación de los procesos de orientación y atención innatos, ante los acontecimientos de su entorno en el bebé

(Zeporozhets, 1960), el niño llega gradualmente a estructurar su conducta como actividad humana (A.N. Leontiev, 1981; A. S. Vygotski, 1983), en que la conducta pasa a ser «conducta con sentido» para el sujeto. La educación funcional de Claparède (1968) por una parte, y los desarrollos actuales de estructuración jerárquica del conocimiento social (Nelson, 1977; Schank y Abelson, 1977; Schank, 1982) abordan el mismo objetivo global de explicar la adquisición y organización de conocimientos alrededor de estructuras de acción cotidiana «con sentido».

El gran atractivo de las ideas de Vygotski es esa capacidad para integrar de partida la acción y el significado, los instrumentos del conocimiento y los de la acción, la actividad individual y la social.

Probablemente, el diseño de las zonas de desarrollo potencial del niño sea el principal desafío educativo de hoy, a mi modo de ver. Ello implica un conocimiento profundo de los instrumentos físicos y sémicos susceptibles de ser utilizados rentablemente por el niño, un conocimiento igualmente profundo de la jerarquía de acciones-actividades. Es también igualmente preciso el conocimiento de los contextos y grupos interactivos (de 2 sujetos o de n-sujetos) y de las peculiaridades de la actividad según el tamaño del grupo, el conocimiento de los solapamientos entre los distintos instrumentos físicos y sémicos, de modo que se pueda establecer una jerarquía escalonada de «etapas de interiorización» (A.N. Galperín, 1978) y el conocimiento preciso de la zona de desarrollo real del niño y de la zona de desarrollo real del adulto (o el igual) que debe interactuar con él, sin olvidar que la ZDP debe implicar y ser válida tanto para el niño como para el adulto o compañero, aunque ello se deba a distintas razones —a distintas lecturas o «sentidos»— de la actividad.

La escuela

Resulta muy difícil no hacer sino una lista de las cosas que deberíamos explicar y quizá el intento sólo sirva para no hacer tampoco la lista. Por eso, aunque no citemos sino unas pocas de las aplicaciones concretas de Vygotski a la educación, parece oportuno acabar refiriéndonos a ellos; Vygotski no tuvo demasiado éxito en su intensa vocación de aplicación educativa de sus tesis psicológicas. Quizá cometió el error de usar demasiado la palabra *paidología* y eso le hizo víctima indirecta del ataque de la pedago-

gía oficial (Krupskaia, Makarenko) a los «paidólogos», un grupo profesional muy significativo de la época de la posrevolución en la escuela rusa. Quizá como sugiere Bruner, el entusiasmo por su investigación con Luria en Uzbekistan se exteriorizó con palabras que no resultaron gratas a la tesis de las capacidades generales del proletariado. El hecho es que la educación primaria va a quedar en buena parte al margen de las ideas de Vygotski, sino es a través de la influencia indirecta de A. N. Leontiev. Por el contrario, su discípulo A.V. Zaporozhets va a influir decisivamente en la educación preescolar soviética y sensiblemente en la educación informal a través de los padres. La educación preescolar se va a centrar en el juego y el conocimiento social y el lenguaje (Elkonin) 1980; Novosiolova, 1977). La percepción, la atención y el desarrollo lógico (Zaporozhets, Venger, 1967), la educación musical y artística (Teplov, Leontiev, 1981). Con cierta posterioridad Zankov (1977) demuestra avances significativos en los resultados de todo el ciclo de primaria con un programa experimental vygotskiano que se generaliza a miles de escuelas. Por otra parte, levantada en 1956 la censura tácita sobre la obra de Vygotski e iniciada la publicación fragmentaria de su obra (conservada por su hija Vygotskaya) por A.V. Zaporozhets, A.R. Luria y A.N. Leontiev principalmente, su influencia en la investigación educativa crece aceleradamente y se recupera el interés inicial en occidente que había despertado en vida. Hoy la aplicación a la educación de muchas de las ideas de Vygotski por parte de la psicología que podríamos llamar «cultural americana» (Bruner, Cole, Wertsch, Scribner, Olson, etc.) y el surgimiento de grupos significativos de investigación en Europa, muy ligados a las corrientes de la psicología cognitiva más actual, permite esperar una etapa aplicada fructífera de las tesis de Vygotski tras este ostracismo histórico.

Quizá, desde mi punto de vista, el desarrollo más extenso de las ideas de Vygotski en la educación en occi-

dente se esté dando en el área del lenguaje, donde sus ideas están más difundidas y probablemente también más desarrolladas y precisadas. Sin embargo, en los más de cincuenta años transcurridos desde «Pensamiento y Lenguaje», los hechos han puesto el énfasis en nuestra cultura en el desarrollo de nuevos sistemas semiológicos y de lo que yo llamaría, en la línea instrumental de Vygotski, «tecnologías del pensamiento», específicas en el campo de los instrumentos físicos y sus extensiones internas. En mi experiencia éste se perfila como un camino privilegiado para unir el pensamiento de las disciplinas llamadas «duras» (las ciencias) y de las llamadas «blandas» (las letras): porque antes de dominarlas a nivel mental, a todas ellas podemos cogerlas en la calle y con las manos, si hemos de creer a Vygotski. El propio Vygotski denomina a su método de investigación y acción «método instrumental» subrayando así su preocupación central por los instrumentos —y no sólo el lenguaje como uno de ellos— como factor decisivo en el proceso de construcción de la mente humana. La aplicación educativa de las ideas de Vygotski sería desde esta perspectiva un tanto limitada y probablemente algo alejada de los planteamientos del psicólogo ruso si se circunscribiera sólo al área del lenguaje. Quizás el investigador o el educador contarán, sin embargo, con una base menos precisa y detallada para trabajar en los instrumentos físicos y sémicos-no verbales, pues Vygotski no llegó a desarrollar tales aspectos en la misma medida y, por añadidura, en el medio siglo transcurrido, los cambios histórico-culturales han sido incomparablemente mayores que a nivel verbal. No es pues una simple «aplicación» de las ideas de Vygotski lo que hace falta en una educación, sino un previo desarrollo completo de sus ideas, actualizado históricamente. ■

Para saber más

- CLAPARADE, E. *L'education fonctionnelle*. Delacheux et Niestlé, Neuchâtel, 1968.
- ELKONIN, D.B. *Psicología del juego*. Pablo del Río Editor, Madrid, 1980.
- GALPERIN, P. «La formación por etapas como método de investigación psicológica en psicología». En V.V. Davidor (ed.) *Problemas actuales de psicología evolutiva*. Universidad Estatal. Moscú, 1978.
- LEONTIEV, A.N. *Problems of the development of the mind*. Progreso. Moscú, 1981.
- LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N., VYGOTSKI, L.S. y otros. *Psicología y pedagogía*. Akal, Madrid, 1973.
- NELSON, K. «Cognitive development and the acquisition of concepts». En R.C. Anderson, R.J. Spiro, y W.E. Montagne (eds.) *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J. LEA, 1977.
- NOVOSIOLOVA, S.L. *Juegos y actividades didácticas en la primera infancia*. Prosvechenie, Moscú, 1977.
- SHANK, R.C. y ABELSON, R. *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N.J. LEA, 1977.
- SHANK, R.C. *Dynamic memory*. Cambridge, Mass. Cambridge U. Press, 1982.
- TOULMIN, S. *The Mozart of Psychology*. Nueva York, The New York Review of Books, 1978.
- VYGOTSKI, L.S. «La creación literaria en la edad escolar». *Infancia y aprendizaje*, 1982, 17, 71-88.
- VYGOTSKI, L.S. *Escritos escogidos de psicología*. A.N. Leontiev y A.R. Luria (eds.). Moscú, 1956. pp 438-452 (versión castellana en *Infancia y Aprendizaje*, 1984. pp 27-28, 105-116).
- VYGOTSKI, L.S. *Pensamiento y lenguaje*.
- VYGOTSKI, L.S., COLE, M. Y SCRIBNER, S. (eds.) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Grijalbo, Barcelona, 1979.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas* (6 volúmenes). Pedagógica, Moscú, 1983. En prensa. Visor, Madrid (Colección Aprendizaje).
- VENGER, A.L. y JOLMOVSKOI, V.V. *Diagnóstico del desarrollo mental de los párvulos*. Moscú, Pedagógica, 1978.
- ZANKOV, L.V. *Teaching and development*. Sharpe, White Plains, N.Y., 1977.
- ZAPOROZHETS, A.V. *Razvitie proizvol'nykh dvizhenii* (El desarrollo de los movimientos voluntarios). Moscú, Academia de CC. Pedagógicas, 1960.
- ZAPOROZHETS, A.V. «La importancia de las primeras etapas de la niñez en la formación de la personalidad infantil». En *Infancia y Aprendizaje*, 1980, pp 11, 69-75.
- ZAPOROZHETS, A.V., VENGER, A.L., ZINCHENKO, V.P. Y RUSKALA, A.G. *Percepción y acción*. Moscú, Prosvechene, 1967.