

4

El presente trabajo aborda el problema del aprendizaje proponiendo diversos recortes sobre el amplio abanico de problemas existentes en el campo de la Psicología del Aprendizaje, utilizando como criterio dar prioridad a aquellas temáticas vinculadas particularmente con el aprendizaje en contextos de enseñanza y con aquellas discusiones que aparecen actualmente en un lugar central en el terreno educativo y psico-educativo. El primer recorte, por tanto, es relativo a delimitar como objeto los procesos de aprendizaje humanos en contextos formales, particularmente en los contextos escolares. El segundo recorte operado es relativo a la difícil e inevitable selección de problemas relevantes en la discusión actual sobre el aprendizaje en el terreno de la Psicología Educativa y la Didáctica.



Universidad
Nacional
de Quilmes
Editorial

ISBN 978-987-9173-58-9



9 789879 1173589

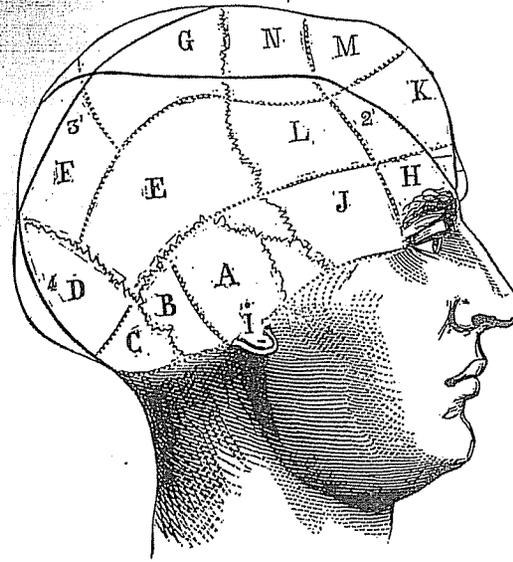
063211



R. Baquero, M. Limón Luque

4

Introducción a la psicología del aprendizaje escolar



Introducción a la psicología del aprendizaje escolar

Ricardo Baquero
Margarita Limón Luque



Universidad
Nacional
de Quilmes
Editorial

pel de los *conflictos* en el desarrollo cognitivo y la naturaleza de los ciclos de desequilibrio y reequilibrio. El trabajo fundante y clásico de esta etapa es el de Inhelder, Bovy y Sinclair (1975).

El momento actual, parecería constituirlo la indagación sobre los *aspectos funcionales* de los conocimientos; es decir, la manera en que se "actualizan" en situaciones concretas las posibilidades generales de un sujeto, susceptibles éstas de un análisis estructural. Aquí se tratarían aspectos ligados a los *procedimientos* de los sujetos. Tal campo de indagación reviste, a nuestro entender, particular importancia por su proyección posible sobre el problema pedagógico. Por una parte porque, tal como señalan Castorina y otros (*op. cit.*), seguramente "los procedimientos utilizados no constituyen una simple aplicación de las estructuras cognoscitivas a los datos del problema"; por el contrario, el despliegue de procedimientos se regula también por aspectos como la "invención y el descubrimiento" así como las "teorías en acción" que el sujeto posea. En segundo término cobran mayor relevancia los aspectos atinentes al contenido y estructura de la tarea que se enfrenta; los procedimientos o, en un sentido más amplio, las estrategias que despliegue un sujeto se regularían según las características particulares de la situación.

En tercer término, y en dirección a lo señalado por los mismos autores, tal línea de indagación "nos acerca a un *sujeto psicológico*, que se pone de relieve a través de las secuencias de acción, originales y personales, que se ejercen para resolver una tarea concreta" (*op. cit.*, p. 36; en bastardilla en el original). Tal "sujeto psicológico" admitiría las construcciones originales y diversas que no quedan atrapadas en la concepción del *sujeto epistémico* de los trabajos usuales de la psicología genética. Como se recordará, la pretensión en este último caso es la de capturar los mecanismos *universales* en la construcción cognitiva. A su vez queda por ponderar, como sugieren los autores, si tal caracterización de un sujeto psicológico nos aproxima a la descripción más adecuada de los sujetos concretos en situación escolar.

En cuanto a las proyecciones de estos planteos sobre la cuestión educativa, como hemos visto, se ha señalado que la teoría psicogenética, por ejemplo, plantea una continuidad entre los mecanismos responsables del desarrollo espontáneo y los que se producirían en los contextos de enseñanza. Es decir, en última instancia, los procesos responsables de la construcción cognitiva serían esencialmente equivalentes. Esto, claro está, obligaría a discriminar con mayor detalle las diferencias evidentes que existen en los tipos de construcción y demanda cognitiva que demandan los aprendizajes escolares en contraposición al tipo de conocimiento involucrado en los procesos de desarrollo espontáneo. Es claro que los mecanismos responsables

del desarrollo cognitivo no suspenden su eficacia al tratarse de una construcción escolar pero, por otra parte, son necesarias una serie de explicaciones adicionales que den cuenta de la especificidad de las construcciones inducidas culturalmente, así sea que siga sosteniéndose la presencia de mecanismos en buena medida espontáneos y no reductibles a la influencia social (Martí, 1999).

Tal cuestión se liga con el problema de la definición de unidades de análisis en el abordaje de los procesos de aprendizaje, particularmente escolares. El contexto de las adquisiciones escolares de conocimiento parece sesgar de una manera particular los procesos de construcción cognitiva demandando, al menos, un grado mayor de especificidad al analizar el tipo de procedimientos y estrategias puestos en juego por los sujetos en las situaciones de aprendizaje. Las investigaciones enmarcadas dentro de la tradición han ponderado crecientemente la cuestión de la especificidad de los objetos escolares de conocimiento y de las propias situaciones escolares, cuestión evidenciada, por ejemplo, en la reformulación del problema de las unidades de análisis que de hecho acarrea el tratamiento del docente como "mediador" entre los contenidos de la enseñanza y el sujeto que aprende, implicados en ideas como la de *triada pedagógica* (Castorina, 1995).

8. La teoría socio-histórica de Lev Vigotsky

Trataremos la teoría socio-histórica en forma particular por razones similares a las que nos llevaron a tratar la teoría psicogenética. En primer lugar por el hecho de que han sentado las bases de buena parte de las discusiones actuales en psicología educacional y didáctica, en segundo término porque han constituido sin duda el núcleo "duro" de los enfoques constructivistas y socioculturales actuales.

Así como hemos caracterizado a la teoría psicogenética dentro de un programa más amplio de naturaleza epistemológica, en el caso de la psicología socio-histórica podemos señalar la existencia también de un programa más vasto, aunque vinculado a los intereses de Lev Vigotsky (1896-1934) por la agenda de una filosofía de la cultura, de una semiología o de una teoría de la subjetividad (Rivière, 1985). En el medio psicoeducativo, solemos contraponer la obra de Vigotsky al desarrollo de las ideas de Piaget, sin embargo, si bien hay obvias coincidencias en temas como el desarrollo de los conceptos, las funciones del habla egocéntrica infantil, el papel de la escolarización en el desarrollo, la suscripción a una perspectiva genética en la explicación psicológica, la agenda vigotskiana no apuntaba de modo tan

específico y casi excluyente como la piagetiana al problema de la construcción de conocimientos.

Podría proponerse el ejercicio de cotejar la agenda vigotskiana en última instancia, *mutatis mutandi*, con la agenda freudiana, en el sentido de que inquietan a Vigotsky la especificidad de la constitución subjetiva humana, la ruptura con el orden natural de la animalidad, la conformación de un plano interior del psiquismo con profundos pliegues no gobernados por las formas conscientes y voluntarias del psiquismo, los procesos de creación del arte, etc. Tal cotejo del programa vigotskiano con el psicoanalítico no es una mera fantasía, Vigotsky conocía la obra freudiana y hasta llegó a ser miembro de una sociedad psicoanalítica, como, lo fue su colega y discípulo Luria (Van der Veer y Valsiner, 1991).

Sin embargo debe ponerse límites a un posible contrapunto. Si bien la agenda de Vigotsky coincidirá con cierta parte de la freudiana, los caminos del desarrollo de una teoría psicológica puede decirse que resultaron en buena medida inversos.

El *interés central* de la psicología de Vigotsky pasará por dar cuenta del surgimiento de las formas conscientes y voluntarias de regulación de la actividad psicológica específicamente humana, las que juzgaba posibles gracias al uso de instrumentos semióticos, como el lenguaje, en el seno de sistemas de interacción social como la crianza o la educación formal.

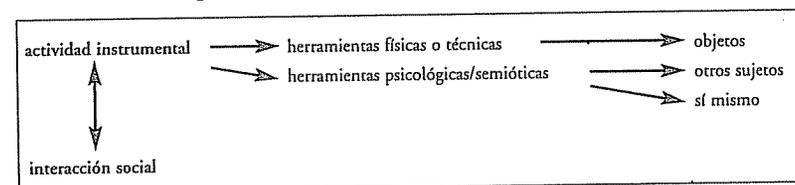
Nociones centrales de la psicología socio-histórica

Intentando desarrollar su programa psicológico dentro de la tradición intelectual marxista —y en el contexto particular de la Revolución soviética— formulará la idea de desarrollar un programa psicológico que aborde el carácter *específico* del psiquismo humano. Tal carácter lo encontraba, como se dijo, en las formas de conciencia. De tal modo su programa psicológico podía abreviar en las investigaciones en psicología comparada con respecto al psiquismo animal y a los numerosos hallazgos que se encontraban en la analogía o continuidad funcional entre el hombre y otra especie superiores, pero considerando siempre que allí habría un límite para la explicación de lo específicamente humano. El hecho de delimitar las formas de regulación consciente del psiquismo como el objeto privilegiado hacía que su concepción se mostrara muy crítica con las pretensiones del conductismo de renunciar a la enunciación de niveles de funcionamiento psicológico no observables. No obstante, como Piaget, abonará la idea de un abordaje empírico del desarrollo psicológico privilegiando, como se adelantó, las ventajas del método histórico o genético de explicación en psicología.

Las tesis de la antropología marxista —y particularmente las tesis de Engels sobre la hominización— llevaron a que Vigotsky ponderara a la *actividad instrumental* y la *interacción social* como las unidades de análisis privilegiadas a la hora de explicar el surgimiento de un psiquismo específicamente humano, es decir, con posibilidad de regulación consciente y voluntaria. El esqueleto marxista de tal concepción radica en la categoría de *trabajo* de Marx (Marx, 1996). Los dos aspectos que constituirán la unidad de análisis de los Procesos Psicológicos Superiores, remiten al carácter doblemente mediado del trabajo en Marx: *el uso de herramientas* y *las relaciones sociales* del trabajo.

La presencia de la categoría de trabajo es más amplia, como hemos mostrado en otra parte (Baquero, 1998c). La idea de intercambio de energía entre hombre y naturaleza que produce una transformación mutua de ambos —la naturaleza objetivándose y el hombre subjetivándose— se traducirá en un programa que intente explicar no ya los procesos de dominio de la naturaleza del mundo físico sino los procesos de gobierno de la propia naturaleza humana. Vigotsky planteará que existen instrumentos diferentes a las herramientas físicas destinadas a modificar el entorno material, se trata de herramientas psicológicas que producen su efecto no sobre la naturaleza física sino sobre la naturaleza psicológica, sobre el comportamiento de los otros sujetos y sobre el propio. Es decir, estos instrumentos psicológicos o semióticos, cuyo ejemplo paradigmático es el lenguaje humano, permiten regular el comportamiento psicológico de los otros y el propio.

Unidad de análisis para el abordaje de los procesos superiores



Contémplesse que la unidad de análisis propuesta para abordar el desarrollo humano otorga prioridad analítica al funcionamiento intersubjetivo sobre el funcionamiento psicológico individual. Es decir, las formas superiores, conscientes y voluntarias de actividad psicológica —las específicamente humanas— surgen como efecto del funcionamiento intersubjetivo mediado por signos, como el lenguaje. La conciencia no será otra cosa que una trama semántica, una matriz de sentidos, o bien una suerte de diálogo interior que remeda su origen en el habla social, el diálogo. De hecho el

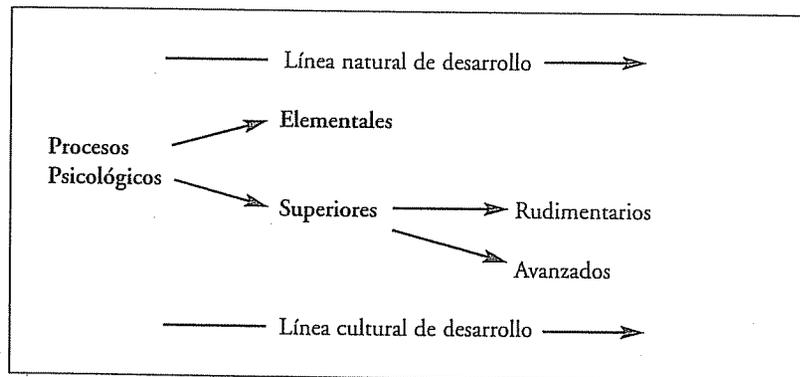
análisis del habla interior rebelará la existencia de mecanismos ya presentes en el habla dialogada reforzando el hecho de considerar al habla social como un precursor genético del habla privada (Vigotsky, 1993).

Ahora bien, sintetizando, ¿qué caracteriza a los procesos de tipo superior?: tienen su origen en la vida social; son específicamente humanos; se valen de instrumentos semióticos para su constitución; implican cierto control consciente —aunque pueden luego automatizarse—; implican cierto control voluntario.

El desarrollo de estos procesos expresa en verdad una tensión presente en el seno de los procesos de desarrollo humano: tensión entre dos líneas de desarrollo, la *línea natural* que motoriza los procesos de tipo elemental y la *línea histórica o cultural* que explica, precisamente, la presencia de los procesos de tipo superior. En tal sentido el desarrollo ontogenético es territorio de lucha y expresión de filogénesis e historia. Es decir, el desarrollo de un niño particular en una cultura específica se explica sólo como remate tanto del desarrollo filogenético humano, que da cuenta de su dotación biológica en tanto *homo sapiens*, como del desarrollo histórico, cultural y las prácticas sociales de la comunidad en la que vive. *La ontogénesis se encuentra en la encrucijada de filogénesis e historia* (Vigotsky, 1995)

El desarrollo humano parece regulado por un vector que está orientado hacia el dominio creciente del entorno físico, social y de sí mismo, mediante la apropiación de formas de regulación —y luego autorregulación— psicológica, por medio del uso de signos. Este desarrollo implica un creciente dominio y primacía de las formas culturales de regulación psicológica sobre las naturales, elementales, que primarían en los primeros momentos del desarrollo. El cuadro general de los procesos psicológicos y las líneas de desarrollo puede resumirse de la siguiente manera:

Procesos psicológicos y líneas de desarrollo



Deben notarse aquí dos cuestiones centrales. Por una parte, los procesos de tipo superior, como se ve, aparecen clasificados, a su vez, en “rudimentarios” y “avanzados”. Los primeros serían aquellos constituidos en cierta medida en forma universal en todos los sujetos por el sólo hecho de pertenecer a una cultura. Es decir, estarían sentando las características de la subjetividad, de la ruptura con lo natural. Estarían ejemplificados por la adquisición del habla y el desarrollo de formas de conceptualización cotidianas. Los procesos “avanzados”, en cambio, no se presume sean universales en tanto las condiciones de su aparición requieren de desarrollos históricos y prácticas culturales específicas. Sería el caso de la escritura y las formas científicas de conceptualización. En este caso el acceso a las formas avanzadas sólo se logrará bajo la doble condición de pertenecer el sujeto a una cultura que haya desarrollado prácticas como las de hacer ciencia o escribir y, en segundo término, participar de ciertas prácticas que se propongan en forma deliberada tal adquisición. El acceso a la escritura ilustra de modo bastante nítido la cuestión. Acceder a ella presume la pertenencia a una cultura escriturada y, por otra parte, implica la posibilidad de acceder a prácticas como la escolarización.

Ahora bien, la segunda cuestión que se desprende del diagrama presentado es el tipo de relación que puede establecerse entre desarrollo natural y cultural y, a su vez, entre las formas rudimentarias y avanzadas del desarrollo psicológico. Es importante advertir que los procesos de tipo elemental, motorizados por procesos de desarrollo naturales, poseen su propia línea de progreso. Es decir, las formas naturales o elementales de memoria, atención, senso-percepción progresan con el desarrollo generalmente acompañando procesos de maduración. Sin embargo su destino evolutivo suele ser el de reorganizarse, complementarse o subordinarse a los procesos de tipo superior originados en la vida social. Es decir, los procesos de tipo elemental *no* se transforman en procesos de tipo superior. Constituyen, sí, una condición necesaria para su aparición pero no son una condición suficiente.

El desarrollo, en esta concepción, está lejos de ser un proceso continuo, lineal y homogéneo para las distintas funciones psicológicas. En palabras de Vigotsky:

Nuestro concepto de desarrollo implica un rechazo de la opinión generalmente sostenida de que el desarrollo cognoscitivo resulta de la acumulación gradual de cambios independientes. Por el contrario, nosotros creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transfor-

mación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño (Vigotsky, 1988d, p. 116).

Los procesos psicológicos superiores poseen, como se vio, otro origen genético: surgen en la vida social, en el funcionamiento intersubjetivo mediado por signos. Ahora bien, buena parte de las discusiones en psicología educacional y didáctica se sitúan, precisamente, en el tipo de relación existente entre los procesos denominados aquí rudimentarios y avanzados. Es que se sitúa aquí la intervención de las prácticas de escolarización planteando el grado de especificidad relativa que poseen los procesos de construcción cognitiva en su seno. Aquí se plantea en la teoría una hipótesis de *discontinuidad* entre las formas cotidianas de desarrollo —el de la construcción de los procesos rudimentarios— y el de las *avanzadas*.

La pregunta al fin sería: los mecanismos responsables del desarrollo espontáneo o cotidiano, ¿son idénticos a los que explican el desarrollo de las formas avanzadas, aquellas que se promueven en las prácticas de escolarización? O aun en forma más concreta: los procesos de adquisición de conceptos científicos ¿son esencialmente del mismo tipo que los responsables de la construcción cotidiana o espontánea de conceptos? O, los procesos de adquisición de la escritura, o, más sutilmente, las condiciones que propician su adquisición, son en cierto modo de la misma naturaleza que las que podemos ver en la adquisición del habla? Si bien en líneas generales la teoría vigotskiana responderá por la negativa, es decir, afirmando que las condiciones de adquisición no son idénticas y de allí la necesidad de escolarizar a los sujetos, ciertas lecturas de la obra de Vigotsky, a propósito de su posición frente al juego y la adquisición y enseñanza de la escritura han visto en él cierta posición *continuista* (Vigotsky, 1988; Goodman y Goodman, 1993; Baquero, 1996).

En la Unidad II serán analizados algunos aspectos acerca del debate sobre las implicancias educativas de la teoría. De todos modos, cabe recordar aquí, que evidentemente las posiciones de cuño piagetiano, tienden a subrayar la continuidad de los mecanismos de construcción cognitiva en las situaciones cotidianas y escolares (recuérdese la caracterización de Castorina referida en el punto anterior). En una u otra postura, no obstante, se ha señalado la complejidad que sin duda guarda la necesaria relación entre ambos tipos de procesos.

En la obra de Vigotsky se encontrarán tanto descripciones de la particular demanda cognitiva que plantea del desarrollo de los procesos avanzados como alusiones a la fuerte relación que poseen con los procesos

cotidianos. Es decir, la discontinuidad sólo indica que los procesos de tipo rudimentario no se transformarán en avanzados pero sí colaborarán y sentarán las condiciones de su posibilidad. En el caso del desarrollo de los conceptos científicos, por ejemplo, planteaba la inevitable intervención educativa en la presentación de los sistemas de conceptos, pero señalaba, a su vez, que si la construcción conceptual disparada por las prácticas escolares —en cierta forma de arriba-abajo, de las definiciones a los objetos— no se complementaba con un desarrollo adecuado de los conceptos cotidianos —que progresarían de abajo hacia arriba— la enseñanza quedaría, como tan a menudo ocurre, en un hueco verbalismo (Vigotsky, 1993).

Ahora bien, ¿qué caracteriza a estos procesos avanzados, además de su origen en estas prácticas como la escolarización? En líneas generales el hecho de que demandan mayor control voluntario y consciente que las formas rudimentarias y, centralmente, que implican un uso crecientemente *descontextualizado* de los instrumentos semióticos, de los signos.

El término “descontextualizado” es claramente equívoco en psicología y educación. En pedagogía suele guardar una connotación negativa, referido en general a una enseñanza que omite “contextualizar” los aprendizajes u objetos a apropiar, generando usuales pérdidas de significación del aprendizaje. En verdad, en psicología cognitiva y educacional el término alude a una cualidad “positiva” de ciertas formas de funcionamiento cognitivo que logran quebrar la dependencia de contextos iniciales, puntuales o, incluso, cotidianos. Alude, por ejemplo, a los procesos de representación bidimensional de objetos tridimensionales, al enunciado de algoritmos aplicables a distintas situaciones, al uso crecientemente abstracto del lenguaje, etc. Por ejemplo, la escritura demandaría en cierta forma un uso crecientemente descontextualizado del lenguaje en comparación con el habla dialogada. Según la caracterización hecha por Vigotsky en *Pensamiento y lenguaje*, el sujeto que escribe debe hacer abstracción, por una parte, de los componentes sonoros del habla y de los efectos de sentido que genera la prosodia, pero, principalmente, debe hacer abstracción de un interlocutor que comparta el contexto en el que produce la escritura. En el habla dialogada, por el contrario, podemos aludir fluidamente a los elementos del contexto que, al decir de Wertsch, forman parte de la “masa aperceptiva común de los hablantes” (Wertsch, 1988).

El principio de descontextualización de los instrumentos de mediación se expresa en la ontogénesis, pero como recuerda Wertsch, “reemplazaría al principio darwiniano de la evolución. La descontextualización de los instrumentos de mediación es el proceso mediante el que el significado de los signos se vuelve cada vez menos dependiente del contexto espacio-

temporal en el que son utilizados" (Wertsch, 1988, p. 50). A propósito del desarrollo de conceptos científicos, el mismo autor señala, cómo Vigotsky ponderaba "la capacidad de los signos lingüísticos para tomar parte en relaciones descontextualizadas, esto es, en relaciones constantes entre diferentes contextos de uso" (Wertsch, 1988, p. 117).

Estas formas avanzadas requieren, a su vez, mayor dominio consciente y voluntario de los procesos psicológicos. Esta cuestión en parte se relaciona con el hecho de que los procesos avanzados requieren cierta toma de conciencia de las construcciones espontáneas o previas. Según vimos, la escritura obliga a cierta toma de conciencia de sus diferencias con respecto al habla, los conceptos científicos proponen una revisión de las conceptualizaciones cotidianas y exigen una demanda de trabajo intelectual nada despreciable, ya que requieren atenerse a regímenes de significados sistemáticos, a formas de argumentación y procedimientos de tratamiento de información con reglas muchas veces deliberadas y precisas.

En tal sentido, aun cuando no tenga la repercusión global sobre el desarrollo infantil que atribuye Vigotsky al juego, la escuela no promueve meramente la incorporación de nuevos conocimientos sino, en verdad, genera formas de desarrollo específicas en el plano cognitivo y aún más allá de él. Genera de hecho nuevas formas de motivación e incrementa, como se vio, la posibilidad de trabajo consciente. De esta manera *las formas avanzadas de los procesos superiores expresan un vector del desarrollo orientado hacia un mayor dominio del entorno físico y social y de sí mismo.*

Interiorización y Zona de Desarrollo Próximo

Ahora bien, ¿cuáles son los procesos que motorizan y ponen dirección al desarrollo de los procesos superiores? Es conocida la formulación de Vigotsky divulgada como "ley de doble formación" de los procesos superiores, o, ley de interiorización:

En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (*interpsicológica*), y después, en el interior del propio niño (*intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky, 1988a, p. 94, destacado en el original).

El proceso central que explica la constitución de los procesos superiores a partir de la vida social es el de interiorización. Como el propio Vi-

gotsky señala, se trata de un proceso evolutivo complejo que no debe confundirse con el traspaso de un contenido o habilidad de un exterior a un interior preexistente. Esto por dos motivos de suma importancia: en primer lugar, no se trata de una "copia" de un proceso sino que, en verdad, "la internalización de las formas culturales de la conducta implica la *reconstrucción* de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos" (Vigotsky, 1988a, p. 94, el subrayado es nuestro). En segundo término, no se trata de un traspaso de un plano externo a uno interno, sino, en verdad, del *proceso mismo de construcción* de ese plano interior.

Se trata de una *reconstrucción*, por el hecho de que varía tanto la *estructura* como la *función* de la operación psicológica en desarrollo. El caso paradigmático lo plantea, sin duda, la constitución del habla interior o pensamiento verbal, a partir del habla social. Aunque este proceso es de suma complejidad y su descripción excede los límites de este trabajo, ya que compete a las delicadas relaciones entre pensamiento y lenguaje, puede señalarse, siguiendo el ejemplo, que en este pasaje se diversifica la función en tanto en el habla interior parece primar una función de tipo "intelectual", es decir, un uso del lenguaje para la planificación y control de la propia acción, en contraposición al predominio de la función comunicativa en el habla social.

En cuanto a la variación en la estructura, contémplese que en el plano semántico del habla interior primará un régimen de *sentidos* personales sobre el de los *significados* convencionales de las palabras, en oposición a lo que sucede en el habla comunicativa. Por otra parte, rige un mecanismo de *abreviación*, que altera los aspectos sintácticos y gramaticales del habla comunicativa —aunque, en verdad, son mecanismos que en parte se originan en el habla dialogada—. Tal abreviación se produce, principalmente, al decir de Vigotsky, por el predominio del predicado y la omisión de los sujetos. El habla interior sería un lenguaje predominantemente *predicativo*, aunque en sentido más amplio debería referirse al hecho de que se trata de un lenguaje de *comentarios* sobre un *argumento* dado, un predominio del rema sobre el tema.²

Vigotsky afirmaba que este proceso de interiorización, analizable en el caso del habla egocéntrica como habla en transición a una interiorización completa, era en cierto modo extensible a lo que sucede con el resto de los procesos superiores. Intentemos sistematizar algunas de las características de los procesos de interiorización.

² Desde el punto de vista lingüístico, se considera *tema*, dentro de los límites de la oración, a la información dada, conocida. El *rema*, en cambio, corresponde al elemento que aparece por primera vez, es decir, a la información nueva, desconocida.

- Implica una organización en el plano *intrapsicológico* de una operación *interpsicológica*.
- Implica una reorganización *interior* de una operación previamente externa.
- Se trata de un proceso *evolutivo* (implica lapsos extensos y constituye un proceso de desarrollo).
- Implica una *reconstrucción* interior, variando la estructura y la función de la operación interiorizada
- En la reconstrucción que opera se vale del *uso de signos*.
- Generalmente implica una abreviación de la operación interiorizada.
- Debe ser entendido como un proceso de *creación de un espacio interior*.

Como se advierte, vuelve a estar planteada aquí la cuestión de la definición de unidades de análisis para el abordaje del desarrollo humano. Nuevamente se destaca la prioridad genética otorgada al funcionamiento intersubjetivo en la explicación de la constitución de los procesos de tipo superior. En tal dirección, la categoría de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) abordará la cuestión de las características que parecen guardar ciertos sistemas de interacción para promover el desarrollo subjetivo.

En su versión más divulgada la ZDP es definida por Vigotsky 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 de un compañero más capaz (Vigotsky, 1988b, p. 133).

Hasta aquí puede concebirse como una suerte de prescripción o advertencia metodológica para la exploración psicológica de los niveles de desarrollo. Efectivamente es una de las primeras resonancias de la categoría: el funcionamiento psicológico, como afirmaría Bruner, se extiende más allá de la piel, el funcionamiento intersubjetivo constituye un nivel de funcionamiento psicológico que expresa también el desarrollo subjetivo.

Pero la enunciación de Vigotsky va más allá. No se está describiendo meramente la diferencia de desempeño autónomo o asistido sino que se califica a la Zona de Desarrollo "Próximo", por el hecho de que lo que hoy el sujeto realiza con ayuda —lo que constituye su nivel potencial—, en el futuro lo hará sólo —será así expresión de un nivel de desarrollo real. Y esto será así como efecto de la asistencia recibida, por el hecho de haber participado en actividades colaborativas o guiadas con sujetos de mayor capacidad en ciertos dominios, como es claro que sucederá en el aprendizaje escolar. En tal sentido, Vigotsky enuncia a la ZDP como una *ley genética del*

desarrollo, es decir, de una manera similar al tratamiento que otorga a los procesos de interiorización ya descritos.

En el tratamiento general dado a la ZDP se encuentran condensadas varias ideas cruciales sobre el aprendizaje y el desarrollo cultural de los sujetos:

- Aprendizaje y desarrollo guardan una relación de inherencia: "aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje"; de este modo el aprendizaje resulta "un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas" (Vigotsky, 1988b, p. 139).

- Resulta crítico ponderar las características de los sistemas de interacción y el tipo de aprendizajes que promoverán desarrollo: no todo aprendizaje produce desarrollo. El aprendizaje de habilidades simples o técnicas no posee la misma incidencia sobre el desarrollo que el aprendizaje, por ejemplo, de la escritura. Del mismo modo, no toda interacción de tipo asimétrico, no toda enseñanza, genera desarrollo.

- El tipo de enseñanza/aprendizaje que parece capaz de generar ZDP es aquella que se sitúa en los niveles más altos de desarrollo —el nivel potencial— de los sujetos. Por el contrario, una enseñanza diseñada de manera ajustada al nivel actual del desarrollo no implica a los sujetos en prácticas intersubjetivas que desafíen y promuevan su desarrollo. Ese parece ser un riesgo, a juicio de Vigotsky, frecuente en la educación especial.

Por otra parte, Vigotsky enuncia que, además de la enseñanza, pueden señalarse al juego y al trabajo como actividades que generan ZDP (Vigotsky, 1988c). Es evidente que las formas con que operan estas actividades impulsando el desarrollo son muy diversas. El caso del juego es particularmente interesante por diversos motivos. En parte porque muestra un aspecto de la teoría del desarrollo vigotskiana donde el progreso no es un derivado inevitable de una interacción cara a cara con otro, tomando mayor sutileza y, por otra parte, por haber dado lugar a varios análisis y derivaciones pedagógicas de interés (Elkonin, 1988; Ortega, 1992; Sarlé, 1999).

El juego que promueve desarrollo es particularmente el juego de simulación. A juicio de Vigotsky todo juego de simulación es un juego reglado, no en el sentido de las taxonomías clásicas pero sí en un análisis de sus componentes. Toda simulación implica la sujeción a las reglas que regulan los papeles y situaciones que se representan. Los juegos evolucionan de juegos que tienen una situación imaginaria explícita y reglas implícitas, a juegos de situación imaginaria menos explícita y reglas más explícitas y

deliberadas. El primer caso lo constituye cualquier juego de representación de una escena no presente, real o ficcional, como jugar a la maestra o a la lucha de superhéroes; el segundo caso se puede ejemplificar con los juegos reglados clásicos, como el ajedrez, donde prima la regulación por reglas explícitas y anticipadas y pasa a un segundo plano el componente imaginario de la situación.

El juego promovería la generación de ZDP en la medida en que el niño representa situaciones que exceden su nivel de desarrollo real pero que enfrenta imaginariamente en el juego simulado. La manera en que este desarrollo se impulsa es precisamente gracias a la sujeción a las reglas del juego mismo: la representación de los papeles y situaciones imaginarias obliga a un dominio crecientemente tematizado, consciente y voluntario del propio comportamiento. Es, como afirma Vigotsky, la diferencia entre "ser hermano de" o jugar a serlo. Al jugar enfrentamos situaciones que obligan a representar nuestro papel provocando cierta explicitación de las reglas que regulan nuestra acción.

Como se ve, la ZDP se generaría aquí, no por el efecto inmediato de sistemas específicos de interacción social, como sucede en la instrucción escolar o el trabajo, sino por una dinámica que puede ser intrasubjetiva. A diferencia de la instrucción, la incidencia del juego se proyecta en el conjunto de la personalidad, e implica, como se vio, el desarrollo de nuevas formas de voluntad, de motivación, etcétera.

En la Unidad II se analizarán algunas de las derivaciones educativas de las categorías vigotskianas y entre ellas la noción de *andamiaje* (Wood, Bruner y Ross, 1976) y su visión crítica. No obstante, señalemos aquí un giro claro que han tomado las interpretaciones y usos de la categoría de ZDP. Una de las derivaciones más interesantes parecen ser aquellas que no reparan sólo o principalmente en la evaluación de los niveles de desarrollo subjetivo sino en las características de los sistemas de interacción en condiciones de promover el desarrollo de los sujetos. En tal sentido, la categoría ofrece herramientas para comprender *situaciones* de funcionamiento *intersubjetivo* que, por supuesto, tienen como un componente clave el hecho de que generen progresos en el desarrollo de los sujetos implicados.

Como sugiere Moll:

[...] deberíamos pensar en la zona como una característica que no es exclusiva del niño o de la enseñanza sino del niño comprometido en la actividad colaborativa dentro de ámbitos sociales específicos. El foco está puesto en el sistema social dentro del que esperamos que los niños aprendan, con la comprensión de que este sistema social es creado mutua y activamente por el docente y los alumnos.

Esta interdependencia de adulto y niño es esencial para un análisis vigotskiano de la instrucción (Moll, 1993, p. 24).

Desde esta perspectiva la propia escuela podría ser concebida como una ZDP o, si se quiere, como un dispositivo cultural que, colocando a los sujetos en posición de alumnos, intenta generar, al menos en sus intenciones confesas, situaciones de desempeño asistido que dirigen su desarrollo a niveles crecientes de dominio relativamente autónomo de sistemas notacionales, formas científicas de conceptualización, etcétera.

Como también destaca con acierto Moll, no toda enseñanza que contemple la secuencia de 1) establecer un nivel de dificultad, 2) proporcionar desempeño con ayuda y 3) evaluar el desempeño independiente del alumno es un ejemplo de generación de desarrollo en los términos planteados por Vigotsky. Sería necesario "rechazar la conceptualización de la zona como la enseñanza o la evaluación de habilidades o subhabilidades discretas, separables. Por ejemplo, un problema en la aplicación del concepto de la zona al análisis de la instrucción en el aula es que una definición de la zona que enfatice la transferencia de conocimiento, y especialmente de habilidades, de aquellos que saben más a aquellos que saben menos, puede caracterizar a casi cualquier práctica de la enseñanza" (Moll, 1993, p. 20). En la Unidad II veremos cómo esta posición de Moll y su propuesta de revisar los usos habituales de la categoría de ZDP se ha asociado a la discusión en torno a promover una concepción de tipo "constructivista" en la enseñanza (Hatano, 1993).