

Quién es Lev Vygotsky. Vitalidad teórica y práctica¹



Lev Semiónovich Vygotsky (aunque aparece también como Vygotski o Vigotski), nació en noviembre de 1896 en Orsha y muere a los 37 años en Moscú, el 11 de junio de 1934. Psicólogo y pedagogo marxista, fue uno de los más brillantes intelectuales del siglo XX. No fue solo un “académico”, sino que desarrolló una práctica científica, educativa y política comprometida.

Las transformaciones revolucionarias de la Rusia soviética permitieron el desarrollo de genialidades como las de Vygotsky, en ramas del conocimiento y las ciencias. Como parte de esos cambios, la Revolución de Octubre abolió toda discriminación, entre ellas hacia los judíos. Vygotsky vivió al calor de la influencia bolchevique, fue jefe de la orientación sociocultural de la psicología soviética, mientras Lenin vivía. Se dedicó a la enseñanza, trabajando inicialmente en Gomel como profesor de psicología y literatura en escuelas e institutos para obreros. Después va a Moscú, donde será figura central de la psicología soviética, resinificándola sobre una base materialista y dialéctica. Alexander Luria² y Alekséi Leontiev fueron sus más destacados alumnos, colaboradores y continuadores.

Bajo el estalinismo, su obra será vedada por años, tildada de “antimarxista” y acusada de “no citar al camarada Stalin”. Sobre todo porque citó a Trotsky en escritos como *Psicología del Arte*, su tesis doctoral de 1925, en su libro *Psicología educativa* o en *El significado histórico de la crisis en psicología*. Textos que sufrirían también censura, al desaparecer dichas referencias. En ámbitos occidentales, su obra será descubierta recién en la década de 1960.

Muere muy joven (tuberculosis), por lo que no pudo continuar su investigación, abordada en plena revolución rusa. Tampoco pudo contrastar activamente con otras corrientes y pensadores, por fuera de los límites soviéticos. Lo que no desmerece su extraordinaria obra, en absoluto, pero su investigación no pudo ser profundizada, dato de un contexto histórico determinado, necesario para el abordaje de sus textos que dan sustento al constructivismo social, en respuesta al conductismo como modelo de conocimiento y cuentan hoy con amplísima aceptación.

Vygotsky, con una formación dialéctica y una concepción marxista de la sociedad, pensaba que una psicología científica debía dar cuenta de las creaciones de la cultura, de lo social. Era necesario introducir una dimensión “histórica” en el núcleo mismo de la psicología y entender la conciencia desde su naturaleza y su estructura. Da pie a la **psicología “cultural-histórica” o “socio-cultural” del desarrollo**, donde defendió siempre el papel de la cultura en el avance de los procesos mentales superiores, considerándolos de naturaleza social.

Investigó el **papel clave del lenguaje** en la conducta humana y el desarrollo del mismo a lo largo de la vida de la persona. Interesado por los aspectos semánticos del lenguaje, sostuvo la idea de que las palabras comienzan siendo emocionales; pasan luego a designar objetos concretos y asumen por último su significado abstracto. El planteamiento del **origen social de los procesos psicológicos** lo llevó a un nuevo enfoque en la valoración del desarrollo mental del niño, y su proceso cognitivo. No se debe contar sólo con la capacidad actual que el niño presenta, sino cuestionarse hasta dónde puede llegar si el contexto social y cultural lo hace avanzar.

Es lo que llama **Zona de Desarrollo Próximo**, concepto clave para la teoría general del aprendizaje. Se refiere a la distancia entre aquello que los niños pueden lograr de manera independiente y lo que podrán hacer con ayuda u orientación de otras personas. El desarrollo cognitivo depende de la calidad de la interacción y de la **Zona de Desarrollo Próximo** de cada sujeto. Para Vygotsky el desarrollo depende del aprendizaje social y no al revés como entendía Piaget, para quien el aprendizaje depende del desarrollo. Vygotsky sostiene que “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero en el nivel social, y más tarde, a nivel individual. Primero (entre personas (interpsicológica) y, después, en el (interior) del niño (intrapicológica)”.

Con su **teoría del Desarrollo Sociocultural** destaca la interacción entre el desarrollo de las personas y la cultura en que viven, siendo de los aportes más influyentes en educación. Como psicólogo constructivista, igual que Piaget, sostiene que cada niño aprende de manera activa, organizando la nueva información con la información existente o saberes previos. Pero mientras para Piaget el conocimiento se construye de forma individual, para Vygotsky el aprendizaje se construye a través de las interacciones sociales; con el apoyo, presencia o guía de otras personas con más experiencia (el Otro más experto), que contribuyen a transformar la realidad y la educación.

¹ Andrea Lanzette y Francisco Torres, Buenos Aires, abril de 2020. *Quién es Lev Vygotsky. Vitalidad teórica y práctica*

² Alexander Luria (1902-1977), colaborador más estrecho de Vygotsky, pionero de la neuropsicología y uno de los fundadores de la neurociencia cognitiva. Alekséi Leóntiev (1903-1979) trabajó con Vygotsky y Luria hasta 1931, cuando deja el grupo al desarrollar ciertas diferencias.

Este proceso desarrollado durante la interacción en la que una persona adulta ayuda al niño a resolver determinada tarea, se lo denomina “**andamiaje**”. Ese apoyo temporal de alguien (el Otro más experto), ya sea docente, madre, padre o familiar; o de sus pares con más habilidades para cierta tarea, contribuye a organizar su aprendizaje y a ser capaz de dominar e interiorizar las estructuras conductuales y cognoscitivas que la actividad requería. Permite al niño desplegar nuevas habilidades que serán la base del desarrollo de las **funciones mentales superiores**.

En contraposición al conductismo, el modo en que se presenten los objetos que son motivo de aprendizaje, permite a los niños descubrir cómo resolver por sí una tarea, de modo más eficaz que si se les explicara cómo solucionarla. En una orientación o guía para que cruce la **Zona de Desarrollo Próximo** hasta que sea capaz de llevarla a cabo sin ayuda externa. A medida que los niños logran un conocimiento o habilidad mayor, cada docente podrá aumentar de manera proporcional la dificultad de los ejercicios propuestos. Esto hace posible avanzar desde la nueva **zona de desarrollo real** (conjunto de conocimientos que posee y las actividades que puede realizar por sí, sin la guía y ayuda de otras personas) a una nueva *zona de desarrollo próximo*.

Vygotsky refiere a esta interacción como un diálogo cooperativo. El aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja con otra persona; en un **aprendizaje colaborativo** que promueve el desarrollo cognoscitivo. Las actividades hechas de modo compartido permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales del medio social que les rodea, apropiándose de ellas. Tiene aplicación educativa si como docentes apelamos a ejercicios de aprendizaje cooperativo (“*enseñanza recíproca*”), en grupos, donde niños con menores competencias, puedan aprender e involucrarse en su proceso de aprendizaje, y desarrollar habilidades observando y con apoyo de sus pares más avanzados, como parte de la zona de desarrollo próximo. Así **el desarrollo cognoscitivo es fruto de un proceso colaborativo**, en el que el papel del docente se reduce en el tiempo. Vygotsky destacará también las funciones socializadoras del juego, donde menores interiorizan normas culturales, roles sociales o habilidades interpersonales. Además del uso de símbolos y la imaginación para adquirir pensamiento abstracto.

En esta propuesta elegimos citas de su libro más destacado: *Pensamiento y lenguaje* (1934), donde analiza y debate con Piaget sobre **el rol del lenguaje y el factor social como clave en la evolución del conocimiento**. Sin lugar a dudas Vygotsky marcó una transformación en la mirada pedagógica, pero también muestra en esencia la limitación de cualquier estrategia sobre lo educativo, sin la transformación social. Para Vygotsky, lo social condiciona el aprendizaje, a punto tal que existe la zona de desarrollo potencial, el plus social y cultural que puede revertir, enriquecer y ampliar cualquier proceso de aprendizaje. Coincidiendo con este planteo y profundizándolo, el **pelear por otra cultura y otro modelo de sociedad** tiene que ser parte también de nuestra tarea pedagógica.



Si lo social condiciona el proceso cognitivo, en los marcos de este sistema cualquier proceso tendrá limitaciones. El pedagogo no lo desarrolla, quizás porque en su contexto histórico, las transformaciones sociales y culturales en curso impactaban positivamente. Pero estamos ante otra sociedad y otro tiempo histórico.

Por eso, como parte de nuestras tareas pedagógicas, debemos ubicar las relacionadas con **construir una sociedad diferente**. Pelear por **el socialismo**, mientras en nuestras prácticas áulicas avanzamos en luchar por una mirada que se acerque a la necesaria. La idea es debatir cómo y qué pasos damos para apropiarnos del debate teórico político, y de un basamento de ese modelo educativo socialista que necesitamos y al que te convocamos.

Como dijera Vygotsky³, “*la vida se convierte en creación sólo cuando se libera definitivamente de las formas sociales que la deforman y mutilan. Los problemas de la educación se resolverán cuando se resuelvan los problemas de la vida. Entonces, la vida del hombre se convertirá en una ininterrumpida creación, en un rito estético, que no surgirá de la aspiración de satisfacer algunas pequeñas necesidades, sino de un ímpetu creador consciente y luminoso*”.

Pensamiento y Lenguaje (1934), Lev S. Vygotsky



Capítulo I // APROXIMACIÓN AL PROBLEMA

En el estudio del pensamiento y el lenguaje, la comprensión de sus relaciones funcionales es una de las áreas de la psicología a la que debe prestarse mayor atención. Hasta tanto no entendamos la interconexión de pensamiento y palabra, no podemos responder, ni siquiera plantearnos correctamente, ninguna de las cuestiones específicas de este tema. Aunque parezca extraño, esta

³ Vygotsky, L. *Psicología pedagógica*. 1ra edición rusa: Izdatelstvo “Rabotnik Prosveshchenia”. Editorial “El Trabajador de la Cultura”, Moscú, 1926.

relación nunca fue investigada sistemáticamente y en detalle. En general, las conexiones interfuncionales no recibieron todavía la atención que merecen. Las formas de análisis atomistas y funcionales, dominantes durante la década pasada, trataron aisladamente los procesos psíquicos. Los métodos de investigación fueron desarrollados y perfeccionados con miras al estudio de las funciones por separado, mientras su interdependencia y su organización en la estructura de la conciencia como una totalidad, permanecieron fuera del campo de investigación.



La unidad de la conciencia y la interrelación de todas las funciones psicológicas eran, en realidad, aceptadas por todos; se suponía que las distintas funciones operaban inseparablemente, en conexión ininterrumpida unas con otras. Pero en la vieja psicología la premisa irrecusable de la unidad se combinaba con el establecimiento de afirmaciones tácitas que la anulaban para cualquier propósito práctico. Se daba por sentado que la relación de dos funciones dadas no variaba nunca, que la percepción, por ejemplo, estaba conectada siempre de un modo idéntico con la atención, la memoria con la percepción, el pensamiento con la memoria. Como constantes, estas relaciones podían ser, y eran, descompuestas en factores, e ignoradas en el estudio de las funciones separadas. Puesto que las relaciones, de hecho, permanecían inconexas, el desarrollo de la conciencia era visto como determinado por el desarrollo autónomo de cada una de las funciones. Sin embargo, todo lo que se conoce sobre el desarrollo psíquico indica que su verdadera esencia se halla en el cambio de la estructura interfuncional de la conciencia.

La psicología puede convertir estas relaciones y sus cambios evolutivos en su problema principal, en su punto focal de estudio, en lugar de postular solamente la interrelación general de todas las funciones. Este cambio de enfoque es un imperativo para el estudio fecundo del lenguaje y el pensamiento (...) Consideramos necesario mencionar aquí algunos de los problemas comprendidos en el área del lenguaje que no fueron investigados específicamente en nuestros trabajos. El primero de ellos es la relación entre el aspecto fonético y su significado. Creemos que los importantes avances recientes, acaecidos en el campo de la lingüística, se deben en gran medida a los cambios introducidos en el método de análisis. Los lingüistas tradicionales, con su concepción del sonido como un elemento independiente del habla, lo consideraron aislado, como unidad de análisis; en consecuencia, lo concentraron más en la fisiología y en la acústica que en la psicología del lenguaje. Los lingüistas modernos utilizan el fonema, la más pequeña unidad fonética indivisible que afecta al significado y es, por lo tanto, característica del habla humana, distinta de otros sonidos. Su introducción como unidad de análisis ha beneficiado tanto a la psicología como a la lingüística. El valor de la aplicación de este método se pone de manifiesto a través de los beneficios concretos alcanzados por su intermedio. Esencialmente, es idéntico al método de análisis de unidades, diferente del de elementos, usado en nuestra propia investigación.

La fecundidad de nuestro método se demuestra también en otros problemas como los concernientes a las relaciones entre funciones, o entre la conciencia como totalidad y sus partes. Una breve referencia al menos sobre uno de ellos indicará la dirección que seguirán nuestros estudios futuros y señalará, al mismo tiempo, la importancia del presente. Consideraremos la relación entre la inteligencia y el afecto, cuya separación como objetos de estudio es el punto más débil de la psicología tradicional, puesto que hacen aparecer el proceso de pensamiento como una corriente autónoma de *"pensamientos que se piensan a sí mismos"*, segregada de la plenitud vital, de los intereses y necesidades personales, de las inclinaciones e impulsos del sujeto que piensa. Tal pensamiento segregado debe ser visto ya como un epifenómeno sin significado, incapaz de cambiar nada en la vida o en la conducta de una persona, o más aún como una especie de fuerza primitiva que ejerce influencia de un modo inexplicable y misterioso sobre la vida de los individuos. De este modo se cierra la puerta al tema de la causa y el origen de nuestros pensamientos, puesto que el análisis determinista requiere aclaración de las fuerzas motrices que dirigen el pensamiento dentro de uno u otro cauce.

Del mismo modo, el viejo enfoque impide cualquier estudio fecundo del proceso inverso, la influencia del pensamiento sobre los procesos afectivos y volitivos. El análisis de las unidades señala el camino hacia la solución de estos problemas vitalmente importantes. Demuestra la existencia de un sistema dinámico de significados en el cual se encuentra la unidad afectiva e intelectual. Muestra que cada idea contiene una actitud afectiva transmutada hacia el trozo de realidad al cual se refiere. Avanzando, nos permite delinear la trayectoria que va desde las necesidades e impulsos de un individuo hasta la dirección específica que toman sus pensamientos, y el camino inverso de éstos hacia su conducta y actividad. Este ejemplo puede ser suficiente para mostrar que el método utilizado en este estudio del pensamiento y el lenguaje es también una herramienta promisoría para investigar la relación entre el pensamiento verbal y la conciencia como un todo y con sus otras funciones esenciales (...).



Capítulo 2

Según Piaget, el nexo que unifica todas las características específicas de la lógica en el niño es el egocentrismo de su pensamiento, y refiere a este rasgo central todos los otros que encuentra, como el realismo intelectual, el sincretismo y la dificultad para comprender las relaciones. Describe el egocentrismo como ocupando, genética, estructural y funcionalmente una posición intermedia entre el pensamiento autista y el dirigido.

La idea de la polaridad del pensamiento dirigido y no dirigido ha sido tomada de la teoría psicoanalítica. Piaget dice: *"El pensamiento dirigido es consciente, persigue propósitos presentes en la mente del sujeto que piensa. Es inteligente, es decir se adapta a la realidad y se esfuerza por influir sobre ella. Es susceptible de verdad y error... y puede ser comunicado a través del lenguaje. El pensamiento autista es subconsciente, las metas que persigue y los problemas que se plantea no están presentes en la conciencia.*

No se adapta a la realidad externa, pero crea una realidad de imaginación y sueños. Tiende, no a establecer verdades, sino a satisfacer deseos, y permanecer estrictamente individual e incommunicable como tal, por medio del lenguaje, puesto que opera fundamentalmente con imágenes; para poder ser comunicado debe acudir a métodos indirectos, evocando por medio de símbolos y de mitos los pensamientos que lo guían" (...)

El pensamiento dirigido es social. A medida que se desarrolla, se ve influido cada vez más por las leyes de la experiencia y de la lógica propiamente dicha, El pensamiento autista, por el contrario, es individualista y obedece al establecimiento de leyes especiales propias. Entre estas dos formas contrastantes de pensamiento *"hay muchas variedades con respecto a su grado de comunicabilidad. Estas variedades intermedias deben obedecer a una lógica especial. Intermedia también entre la lógica del autismo y la de la inteligencia. Proponemos dar el nombre de pensamiento egocéntrico a la más importante de estas formas intermedias" (...)*

Aun cuando su función principal es todavía la satisfacción de necesidades personales, también incluye una forma de adaptación mental, semejante a la orientación de la realidad típica del pensamiento de los adultos. El pensamiento egocéntrico del niño *"se encuentra a mitad de camino entre el autismo en el sentido estricto de la palabra y el pensamiento socializado"*. Ésta es la hipótesis básica de Piaget.

Nosotros consideramos que el desarrollo total se produce en esta forma: la función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social. Por lo tanto, el primer lenguaje del niño es esencialmente social, primero es global y multifuncional; más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse. A cierta edad el lenguaje social del niño se encuentra dividido en forma bastante aguda en habla egocéntrica y comunicativa. (Preferimos utilizar el término comunicativo en lugar de la forma de lenguaje que Piaget llama socializado, pues considera que ha sido otra cosa antes de convertirse en social). Desde nuestro punto de vista, las dos formas, tanto la comunicativa como la egocéntrica son sociales, aunque sus funciones difieran. El lenguaje social emerge cuando el niño transfiere las formas de comportamientos sociales, participantes a la esfera personal-interior de las funciones psíquicas. La tendencia del niño a transferir a sus procesos interiores, patrones de comportamiento que fueron anteriormente sociales, es bien conocida por Piaget. Él describe en otro contexto cómo los argumentos entre niños dan lugar a los comienzos de la reflexión lógica. Sucede algo similar, creemos, cuando el pequeño comienza a conversar consigo como lo ha estado haciendo con otros, cuando las circunstancias lo fuerzan a detenerse y pensar, él ya está listo para pensar en voz alta. El lenguaje egocéntrico, extraído del lenguaje social general, conduce a su debido tiempo al habla interiorizada, que sirve tanto al pensamiento autista como al simbólico.

El lenguaje egocéntrico como forma lingüística aparte, es un eslabón genético sumamente importante en la transición desde la forma verbal a la interiorizada, una etapa intermedia entre la diferenciación de las funciones del lenguaje verbal y la transformación final de una parte de éste en lenguaje interiorizado. Este papel transicional del habla egocéntrica es el que le confiere tan gran interés teórico. La concepción total del desarrollo del lenguaje difiere profundamente de acuerdo a la interpretación que se le dé al papel del lenguaje egocéntrico. Hasta ese punto nuestro esquema de desarrollo (primero social, luego egocéntrico, más adelante lenguaje interiorizado) contrasta tanto con el tradicional esquema conductista (lenguaje oral, cuchicheo, lenguaje interiorizado) como con la secuencia de Piaget (desde el pensamiento autista, no verbal al lenguaje socializado y al pensamiento lógico a través del pensamiento y lenguaje egocéntricos).

En nuestra concepción la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va del individual al socializado, sino del social al individual.

