

RESUMEN: En este ensayo se insertan nuevas aristas entre las valoraciones que los autores que han hecho una de las contribuciones más significativas a la educación se encuentra el psicólogo Lev Vigotsky (1896-1934), al desarrollar una teoría del desarrollo psicológico con implicaciones en la práctica educativa. Sus presupuestos destacan la significación del individuo en un contexto social e histórico, centrado en la influencia de la cultura sobre la formación de los procesos psicológicos. Aspectos que han sido desarrollados por sus continuadores generando diversas interpretaciones y aplicaciones de su teoría.

Palabras claves: Psicología educativa; Pensamiento de Vigotsky; Subjetividad; Teoría histórico-cultural.

EL PENSAMIENTO DE VIGOTSKY EN LA EDUCACIÓN. REINTERPRETACIÓN DE SU LEGADO DESDE LA SUBJETIVIDAD EN UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

* Lic. FELIX JORGE ROBINSON SAMUELLS

LE TITRE: Le Vigotsky pensait dans l'éducation. Réinterprétations de sa théorie de subjectivité dans une perspective historique culturelle.

LE RÉSUMÉ: Cette exposition de l'essai nouveaux bords au sujet de valoration parmi auteurs qui ont valorisé les contributions les plus considérables à l'éducation par le psychologue Lev Vigotsky (1896-1934), développer une théorie du développement psychologique avec les implications dans l'entraînement pédagogique. Leurs budgets mettent en valeur la signification de l'individu dans un contexte social et historique, centré dans l'influence de la culture sur la formation des processus psychologiques. Aspects qui ont été développés par leurs continueurs, en produisant plusieurs interprétations et candidatures de sa théorie.

Les mots de la clef: La psychologie pédagogique; Pensée de Vigotsky; La subjectivité; La théorie historique culturelle.

TITLE: The Vigotsky thought in the education. Reinterpretation of his theory from subjectivity in a historical-cultural perspective.

ABSTRACT: This essay show new edges about valoration among authors who have valorized the most significant contributions to the education by the psychologist Lev Vigotsky (1896-1934), developing a theory of the psychological development with implications in the educational practice. Their budgets highlight the individual's significance in a social and historical context, centered in the influence of the culture on the formation of the psychological processes. Aspects that have been developed by their continuators, generating several interpretations and applications of his theory.

Key words: Educational psychology; Thought of Vigotsky; Subjectivity; Historical-cultural theory.

* Licenciado en Psicología General.

robinsonpupi@gmail.com

Maestrante del Centro Universitario de Brasilia. Universidad de Brasilia. Brasil

Introducción

La propuesta vygotskiana se ha introducido en la psicología contemporánea, todo un conjunto de nuevos problemas de investigación empírica que revisten la mayor importancia para la educación. De este modo, el proceso de enseñanza aprendizaje adquiere una nueva significación, al proponer una visión dialéctica entre enseñanza y desarrollo. Hecho que impactó en el contexto educativo, a partir del énfasis en el desarrollo de las potencialidades del individuo, su carácter interactivo y la emergencia de nuevas cualidades en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, en este escenario, resultan interesantes las elaboraciones teóricas más recientes de la psicología histórica cultural propuestas por González Rey (2002, 2009, 2010, 2011) que desde un prisma complejo sustentan el análisis y discusión sobre la categoría subjetividad en el panorama científico actual, haciendo énfasis en la dimensión afectiva, el carácter generador del sujeto y la producción de sentidos subjetivos en el escenario educativo.

Desde esta perspectiva, la subjetividad no se reduce a un estado interno, sino a una dimensión compleja que involucra tanto lo individual como lo social en una relación dialéctica cuya naturaleza es histórica y cultural. Tomando en cuenta el papel generador de la emoción, la fantasía y la imaginación en la procesualidad del desarrollo humano.

En este sentido, se exponen un conjunto de ideas desarrolladas a partir de la reinterpretación del legado vygotskyano que centra sus análisis en dos momentos fundamentales (1922-1927); (1932-1934) de su obra. Desde una concepción psicológica del funcionamiento humano que, a diferencia de las que han sido dominantes en la Psicología, se orienta a una comprensión compleja del funcionamiento psicológico

La situación social del desarrollo y la zona de desarrollo próximo: Implicaciones educativas

Cuando nos acercamos a la obra de Vygotski (1923-1934), a su teoría histórico-cultural aparecen múltiples interpretaciones sobre su legado. Hecho este que tiene en cuenta el valor heurístico de las principales categorías derivadas de su marco teórico conceptual. De ahí, la importancia epistemológica de conceptos como situación social de desarrollo y zona de desarrollo próximo orientados a generar alternativas de desarrollo en el escenario educativo.

Según L.I. Bozhovich, Vigotsky define el concepto de situación social del desarrollo como aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen hacia el final de dicho período. (Bozhovich, 1981, p. 123)

La definición de este concepto, implica un reconocimiento del carácter singular del desarrollo humano. Proceso este caracterizado por el dinamismo y la emergencia, así como por la significación de lo relacional a partir del inseparable vínculo entre lo individual y social. Partiendo de la integración de lo emergente y lo singular en la convergencia de espacios y tiempos diferentes que enfatizan las posibilidades de este como recurso para generar nuevos conocimientos, a través de los diferentes momentos del desarrollo.

En relación con ello González Rey (2009) señala en sus reflexiones al respecto: ***“El concepto de situación social del desarrollo lleva a cuestionar la idea de las acciones directivas en las prácticas educativas. La ampliación y los desafíos de la apertura del debate y la reflexión hacia diversas áreas, que dialoguen con los contenidos de las disciplinas escolares, implicará reducir las orientaciones directas y las exposiciones docentes en pro de la discusión y la apertura de problemas para la reflexión, lo que permitirá un mayor diálogo entre los alumnos sobre los problemas del mundo y la sociedad en el aula, para quienes el estudio y la lectura extra clase son una condición esencial”*** (p. 13).

Estas reflexiones expuestas por el autor, confrontan la labor de los docentes enmarcados en un diseño curricular que no trasciende el espacio escolar o que lo intenta trascender a través de supuestos apriorísticos e ideológicos que pautan su desempeño dentro de las instituciones educativas. Donde necesariamente se implican complejas dinámicas sociales que han configurado el quehacer de los agentes educativos orientados a la enseñanza de sus disciplinas, sin generar espacios de interrogación ante las representaciones dominantes presentes en el escenario social de sus prácticas.

De este modo, va más allá de la comprensión misma de la escuela como escenario educativo, al señalar la importancia de los otros contextos configuradores de la subjetividad, como la familia, trabajo, comunidad, espacios que constituyen escenarios de constitución del sujeto. De esta forma, la situación social del desarrollo es entendida como la integración dinámica y compleja de condiciones para el desarrollo de la subjetividad y la posibilidad de

dialogar desde la condición de sujetos a partir de los contextos vitales de cada uno de los gestores de este proceso.

En la continuidad de este análisis, el concepto de zona de desarrollo próximo definido por Vigotsky como **“la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”**. (pp. 193-208) resulta otra categoría de elevado valor heurístico para pensar los procesos educativos.

No obstante, pretender abordar las posibilidades teóricas metodológicas de su empleo en los diferentes contextos de actuación profesional, implica desde la perspectiva de la subjetividad asumida en este trabajo, reconocer la complejidad de la dimensión subjetiva de los procesos psíquicos que emergen en el entramado de relaciones que configuran la experiencia vital.

Otra cuestión, a destacar en la interpretación de este concepto, es el papel de las emociones asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Aspecto este que como muy bien ha señalado González rey (2002, 2009, 2011) en sus trabajos sobre la obra de Vygotsky ha sido poco abordado por sus continuadores. De ahí la fuerza del funcionalismo intelectual centrado en los procesos y operaciones cognitivas en la representación de este concepto.

Como señalé en anterior trabajo (Robinson, F. J, 2012), la distancia o el espacio que menciona Vygotsky al formular este concepto implica más allá de las diferentes interpretaciones, un reconocimiento a la diversidad de procesos que acontecen en la configuración de la subjetividad individual, a partir de las múltiples formas de relación, la afectividad, la comunicación, lo simbólico y la posición que ocupan los sujetos que intervienen en ella.

Se trata en este caso de una experiencia emocional y relacional como forma constitutiva de la subjetividad, a partir de los diversos elementos que configuran el vínculo. Por tanto, los sentidos subjetivos,¹ se expresan de manera permanente en el conjunto de acciones asociadas a la realización de una determinada actividad en la cual las elaboraciones subjetivas evocan sentimientos, deseos, pensamientos sobre sí mismo y los demás, expectativas e ideales como construcciones simbólicas que integran la imaginación, fantasía en los estados emocionales que emergen y son vivenciados desde lo relacional a través de

¹ Definidos por González Rey como: “la unidad inseparable de los procesos simbólicos y emocionales en el curso de una experiencia, donde la emergencia de uno de esos procesos evoca al otro sin convertirse en su causa” (2002, p.143)

múltiples formas de expresión directas o indirectas de la historia vital de los sujetos. (Robinson, F.J, 2012)

Desde esta posición, su validez se encuentra inseparable del aspecto contextual, relacional e institucional que ubica el énfasis en un proceso de dialogicidad configurado por sujetos. Hecho este que es experimentado por ellos en el escenario de enseñanza-aprendizaje, a partir de las multiplicidades de elementos que configuran la capacidad generadora de los vínculos. De este modo, la integración de los sentidos subjetivos no solo supone la superación de elementos dicotómicos (externo-interno, consciente-inconscientes, cognitivo-afectivo) que han pautado el acto de enseñar y aprender, sino que visibiliza una singularidad, a través de producciones simbólicas emocionales que potencian la emergencia de nuevos recursos en la búsqueda permanente de alternativas para el logro de un desarrollo personal.

El sujeto en el contexto educativo

El reconocimiento del sujeto dentro de las prácticas educativas constituye una de las propuestas más significativas para repensar la educación y precisamente autores como Hengemühle, A. (2005) al abordar las cuestiones sobre la subjetividad y el sujeto señala: ***“La cultura del behaviorismo, de la racionalidad, impregna, aún hoy, las prácticas de los profesores de enseñanza superior que forman los futuros profesores. Como ya fue recordado anteriormente, hay un discurso teórico que contempla la teoría centrada en el sujeto; entretanto, las metodologías y evaluaciones utilizadas por los propios profesores de la enseñanza superior, en gran parte, son behavioristas y racionalistas. Estos futuros profesores, por tanto, repetirán, en sus clases, la formación que ellos mismos tuvieron. Así, el ciclo se repite, apenas roto, a veces, por profesionales abnegados e insatisfechos con su práctica”***. (pp. 69-70)

Como bien plantea la autora los presupuestos del behaviorismo y la racionalidad continúan estando presentes en la formación de los profesionales de la pedagogía. Esto a pesar de la emergencia de referentes teóricos que legitiman la significación del sujeto. Sin embargo, las prácticas educativas tradicionalistas persisten como expresión de los procesos de institucionalización hegemónicos que hacen de la normativización y las formas de estandarización una representación del saber que ha dominado las prácticas pedagógicas.

En este sentido, buscar respuestas para esta cuestión implica un acercamiento a la dinámica de sistemas humanos complejos que no responden a una linealidad. Por tanto, no resulta

prudente continuar pensando la motivación como el producto de relaciones lineales que vienen dadas por un conjunto de procedimientos implementados por el educador. En este caso, el error de pretender intelectualizar y racionalizar procesos que expresan una elevada complejidad conlleva a su simplificación.

Al respecto, el psicólogo cubano, Fernando González Rey, considera que el sujeto es la persona capaz de abrir espacios propios, específicos, de producción subjetiva dentro de los espacios sociales múltiples y simultáneos en que se desarrolla su práctica social. (2011, pp. 214-215). Desde aquí su propuesta, del “sujeto que aprende” se constituye como una alternativa a las formas hegemónicas que han caracterizado los procesos de institucionalización en las escuelas, la cual define de la siguiente manera: “(...) **Significa reconocer en el alumno la multiplicidad de sentidos subjetivos que se configuran subjetivamente en los distintos procesos y actividades de que participa en la escuela, los que son inseparables de la producción subjetiva de los alumnos en otros espacios de la vida social**”. (González Rey, p.18)

Más adelante en el mismo trabajo expresa: “**La recuperación del sujeto en el escenario escolar exige facilitar sus formas de expresión diferentes resultantes de las configuraciones subjetivas² dominantes en cada persona. Es imposible participar de forma activa y creativa en un escenario que tiene una organización externa y a priori, independiente de las necesidades de las personas que irán a actuar en él**”. (González Rey, p.19)

Las anteriores reflexiones, son el resultado de nuevas propuestas que desde la psicología permiten pensar los escenarios educativos desde un prisma complejo. Esto iría a impactar en el currículo de la escuela básica, en las facultades de educación y en los escenarios en los que se forman los educadores. A partir de promover espacios de indagación, pensamiento e iniciativas para transformar la realidad de las instituciones educativas, a través de realidades que no pueden verse separadas de las aulas, y necesitan ser visualizadas de manera reflexiva y propositiva.

² Son los sistemas de sentido subjetivo que se organizan como formaciones psicológicas de la subjetividad individual. Una configuración subjetiva es una fuente permanente de producción de sentidos subjetivos en relación a todo campo de actividad y/o relaciones significativos de la persona. Forman una organización dinámica de la subjetividad individual que podemos identificar con el concepto de personalidad y no son unidades psicológicas que definen a priori el sentido subjetivo que tendrá una acción humana, no siendo ellas las “causas del comportamiento”, como históricamente fueron consideradas las diferentes estructuras intrapsíquicas en muchos de los abordajes dinámicos. (González Rey, 2007, p. 20)

De modo que, la recuperación del sujeto en el contexto escolar parte de considerar las particularidades del desarrollo como un proceso que no se reduce a lo individual, pues en el convergen diversas tramas relacionales que configuran la experiencia vivida y compartida en diferentes contextos. Así, el desarrollo consiste en la creación, por parte del sujeto, de una situación social con capacidad para generar alternativas y sostener su desarrollo ulterior.

De tal manera, la pedagogía no solo debiera estar interesada en qué conocimiento se construye, orientado a legitimar y naturalizar saberes con una pretensión de universalizarlos, sino también en cómo puede ser generado ese conocimiento, desde la experiencia de vida singular y diferenciada de sus participantes, o sea cómo la realidad es pensada, sentida y vivida por las personas en los diferentes escenarios que la constituyen. Aspectos que no responden al deber ser como expresión de una tendencia normativista.

González Rey (2009) al destacar las implicaciones de la subjetividad en el escenario educativo plantea: ***“La comprensión de la subjetividad abre un camino diferente para el estudio de los procesos educativos en general. Lo educativo no es la “acción orientadora mejor” asumida por la persona que dirige un proceso educativo en cualquier instancia, política, administrativa, de salud, escolar, etc. El carácter educativo de una experiencia se define por su capacidad para iniciar nuevas reflexiones, emociones y relaciones entre los participantes, que los estimule a asumir una posición dentro de un espacio social que le integre a un camino de intercambio, crítica y reflexión, dentro del cual se desarrolla tanto la persona como el espacio social en cuestión”***. (p. 17).

Justamente estas reflexiones resultan relevantes ante la necesidad de apertura a espacios ideológicos de debate social que representen expresiones culturales diversas. Esto presupone la necesidad de crear un sistema educacional organizado para respetar las individualidades y posibilitar a cada persona situaciones de aprendizaje motivadoras que permitan buscar respuestas para las preguntas que, cada vez son más complejas y que se constituyen en realidades utópicas imposibles de alcanzar.

Desde aquí, se pone énfasis en el lugar activo y generador de los participantes para estimular el desarrollo a través de iniciativas que potencien el desarrollo de los procesos educativos. Teniendo en cuenta, la capacidad de analizar de manera crítica, activa y reflexiva tanto sus prácticas educativas y sociales, como los valores y estructuras sociales dominantes que lo configuran como sujetos en una determinada sociedad.

Estas ideas implican un acercamiento a los presupuestos de Paulo Freire (1921-1997) al abordar la educación como una concepción bancaria desde una perspectiva crítica cuando expresa: El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado; el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben; el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente; el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados; el educador es quien opta; y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción; El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador; El educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escuchan, se acomodan a él. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional; la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos los que deben adaptarse a las determinaciones de aquel. Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos (p. 53).

El análisis de la educación desde la perspectiva bancaria supone la existencia de un educador dueño del saber y de un estudiante ignorante. La enseñanza se entiende aquí como una actuación mimética centrada en la instrucción. Por tanto, la actividad educativa se desarrolla de acuerdo con una relación sujeto-objeto, en base a criterios normativos y formalistas que ignora la singularidad de los complejos procesos psíquicos y las múltiples formas de expresión que configuran los escenarios de desarrollo.

Sin embargo, la capacidad de los educadores y educandos para cuestionar esta realidad pasa por la necesaria apertura a espacios dialógicos de reflexión y debates que representen expresiones culturales diversas y sensibilidades diferentes. Tomando en cuenta, que el foco central del aprendizaje ha estado orientado hacia la idea de intervenciones y actividades dirigidas en una sola dirección por parte del profesor y de los programas educativos, lo cual se asocia al papel de tendencias hegemónicas como el behaviorismo, racionalismo, así como el predominio de una posición cognitivista donde la emoción quedo subordinada a la razón como criterio de veracidad de los procesos psíquicos.

Algunos comentarios finales

El análisis de la educación desde la perspectiva expuesta nos permite una ruptura con un modelo tradicional en el cual aún prevalece una formación lineal basada en la reducción y disyunción del saber. Enfoque que visualiza al docente como un operario que se orienta a la

implementación de una conciencia normativa fundamentada en un carácter acríptico de la realidad. Finalmente el carácter dialógico de la educación pasa por la necesidad de reconocer la capacidad generadora del sujeto.

Sin embargo, desde esta perspectiva, la escuela no es vista simplemente como un lugar de adoctrinamiento, ni tampoco como un sitio de instrucción que excluye de sus programas los contextos de desarrollo en que los sujetos desarrollan su experiencia vital. El proceso de enseñanza y aprendizaje constituye un proceso de indagación que pasa por la participación de profesores y alumnos como sujetos con capacidad para generar espacios de diversidad que permitan la creación de un contexto donde emerja la crítica, se posibilite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y la construcción de modelos alternativos.

La significación del sujeto permite la integración de diversas alternativas en el espacio psicosocial que constituye la escuela. En tanto la introducción de la dimensión subjetiva apunta a la construcción de un universo simbólico que no se reduce a modelos preestablecidos por la psicología de manera tradicional en la comprensión de los procesos subjetivos y su expresión en la educación. Se trata aquí, del reconocimiento a la convergencia dinámica de todas las dimensiones y condiciones en que transcurre el desarrollo humano, orientado hacia la búsqueda de nuevas formas de explicar y representar, de manera integrada, las particularidades que emergen en la realidad del conjunto de tramas sociales que en ella tienen lugar.

Referencias bibliográficas

1. Bozhovich, L. (1981). La Personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana: Pueblo y Educación.
2. Bruner, J. (1997) La Educación: puerta de la cultura. Madrid: Visor.
3. Cole, M. (1996). Cultural Psychology: A Once and Future Discipline. London: Harvard University Press. (Trad. Cast.: Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid: Morata, 1999).
4. Freire, P. (1975). Pedagogía del oprimido (16a. ed.). México: Siglo Veintiuno.
5. González, F. (2002). Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural. México: Editorial Thomson.
6. González, F. (2007). Posmodernidad y subjetividad: Distorsiones y mitos. Revista de Ciencias Humanas. UTP. No. 37, pp. 7-25

7. González Rey, F. (2009) La significación de Vigotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9. (Especial) 1-24
8. González-Rey, F. (2009). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, vol. 9, n. 1, 241-253.
9. González, F. (2011) El pensamiento de Vigotsky. Contradicciones, Desdoblamientos y Desarrollo. México, DF. Editorial Trillas.
10. Hengemühle, A. (2005) Subjetividad: el desafío de integrar el sujeto en la educación. *REVISTA LASALLISTA DE INVESTIGACIÓN - VOL. 2 No. 1*
11. Robinson, F.J. (2012) Los Procesos Afectivos y la zona de Desarrollo Próximo: Una Nueva visión desde una perspectiva histórica cultural. [En línea]. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol.15 No. 2, pp. 756-771. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repil/>
12. Rivière, A. (1987) El sujeto de la psicología cognitiva. Madrid: Alianza.
13. Rivière, A. (1988) La psicología de Vygotski. Madrid: Visor.
14. Vigotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico-técnica, La Habana.
15. Vygotski, L. S. (1990) Problemas de la psicología infantil. En A. Alvarez, y P. Del Río. (Eds.) *Obras Escogidas*, tomo IV. (pp. 193-208). Madrid: Visor
16. Luria, A. (1982). *Language and cognition*. New York: Wiley.
17. Wertsch, J. V. (1985). *Vigotsky y la Formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
18. Pineda, F. W. (2011) La teoría de la mente en la educación desde el enfoque socio-histórico de Lev Vigotsky. *Educación y Humanismo*, Vol. 13 - No. 20 - pp. (222-233), Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/educacionyhumanismo
19. LURIA, A. (1980) Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico. Barcelona: Fontanella.
20. WERTSCH, J. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
21. WERTSCH, J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
22. WERTSCH, J. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Forma correcta de citar este artículo:

Robinson Samuells, F. J. (2017) El pensamiento de Vigotsky en la educación. Reinterpretación de su legado desde la subjetividad en una perspectiva Histórico-Cultural. REEA, Vol. 1, No. 1. Pp. 143-153 <http://www.eumed.net/rev/reea>