

VIGOTSKY Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR

Ricardo Baquero

Colección dirigida por Mario Carretero,
Catedrático de Psicología Cognitiva de la
Universidad Autónoma de Madrid



Aique Grupo Editor S.A.

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA

Segunda edición: 1997

ÍNDICE

Agradecimientos	11
Introducción	13
Parte I. La Teoría Socio-histórica	17
1. La obra de Vigotsky y su contexto	19
Notas biográficas	19
Acerca de la obra psicológica	22
La Psicología, la Pedagogía y sus relaciones tempranas	28
2. Ideas centrales de la Teoría Socio-histórica	31
El origen de los Procesos Psicológicos Superiores	32
Dominios genéticos y líneas de desarrollo	35
Los procesos de interiorización	41
Instrumentos de mediación e interiorización. La actividad instrumental como unidad de análisis	46
El dominio de los instrumentos de mediación. La mediación semiótica y el dominio de sí	51
Desarrollos en torno al dominio de los instrumentos de mediación: escenarios socio-culturales y procesos interpsicológicos	56
3. Las relaciones entre lenguaje y pensamiento	63
El desarrollo del habla interior	63
Las funciones del lenguaje	67
La transición del lenguaje social al lenguaje interior: el lenguaje egocéntrico	71
El significado de la palabra como unidad de análisis del pensamiento verbal	74
El desarrollo de los conceptos	76
El pensamiento verbal	84
Parte II. La Teoría Socio-histórica y la educación	93
4. Los procesos de desarrollo y las prácticas educativas	97
La educación como elemento inherente a los procesos de desarrollo	98
El aprendizaje escolar y el desarrollo	106
Descontextualización y toma de conciencia	118
La adquisición de la lengua escrita	118
El desarrollo de los conceptos científicos	126
5. La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas	137
La Zona de Desarrollo Próximo	137
La Zona de Desarrollo Próximo y el juego	143
Zona de Desarrollo próximo y andamiaje	147
Zona de Desarrollo Próximo, actividad y apropiación	152
La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas	159
Parte III. Connotaciones de la obra de Vigotsky para la educación	169
6. Lecturas y miradas: los usos de la teoría	173
Enfoques en las lecturas de Vigotsky: Cazden y la pedagogía de la escritura	179
Las miradas vigotskianas sobre el discurso escolar	193
El análisis de los dispositivos de enseñanza. La asimetría de los procesos de apropiación y el cambio cognitivo	210
7. Algunos problemas vigotskianos en la encrucijada de sujeto y escuela: el trabajo escolar y las prácticas de gobierno	221
La psicología educacional como “disciplina estratégica” y la práctica pedagógica como práctica de gobierno	225
La perspectiva del trabajo escolar	231
Notas	239
Referencias bibliográficas	245

Ideas centrales de la Teoría Socio-Histórica

Intentando sintetizar los aspectos centrales de la Teoría Socio-Histórica pueden señalarse algunas tesis básicas, de gran complejidad, a las que daremos un tratamiento introductorio. Estas tesis, que pueden operar como descriptores generales del "núcleo duro" de la teoría, han sido señaladas de manera similar por diversos autores (Cf. Wertsch, 1988, 1993; Yaroshevsky, 1989; Rivière, 1988; Blanck, 1993). Hacen referencia al carácter histórico y social de los Procesos Psicológicos Superiores, al papel que los instrumentos de mediación protagonizan en su ejecución y, en un plano metodológico, a la necesidad de un enfoque genético en psicología.

Suelen formularse, entonces, como ideas centrales del programa:

- La tesis de que los **Procesos Psicológicos Superiores** (PPS) tienen un **origen histórico y social**.
- La tesis de que los **instrumentos de mediación** (herramientas y signos) cumplen un **papel central** en la constitución de tales PPS.
- La tesis de que los PPS deben abordarse según los procesos de su constitución, es decir, desde una **perspectiva genética**.

Trataremos de desarrollar algunas de las ideas contenidas en estas tesis y algunas de las elaboraciones posteriores que han suscitado.

El origen de los Procesos Psicológicos Superiores

La formulación central de la Teoría Socio-Histórica hace referencia, como dijimos, a que los Procesos Psicológicos Superiores se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros. Tal afirmación implica una concepción particular acerca de los orígenes mismos del psiquismo y, desde ya, porta criterios específicos acerca de cómo han de comprenderse los procesos de desarrollo. Es decir, la teoría se propone centralmente analizar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización de prácticas sociales específicas.

El desarrollo es concebido, entonces, como un proceso culturalmente organizado, proceso del que, como veremos más adelante, el aprendizaje en contextos de enseñanza será un momento interno y "necesario". La organización cultural del desarrollo general y, específicamente, cognitivo se refiere, en última instancia, a la acción educativa en sentido amplio. Como veremos en la parte II, tal acción puede ser reconocida en los procesos de crianza, pero parece poseer una especificidad crucial en la enseñanza escolar.

Tal especificidad deriva de que el desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores, en el contexto de la teoría, depende esencialmente de las situaciones sociales específicas en las que el sujeto participa. Los Procesos Psicológicos Superiores son específicamente humanos, en tanto histórica y socialmente constituidos. Son producto de la "línea de desarrollo cultural" y su constitución es, en cierto sentido, *contingente*. Presuponen la existencia de los procesos elementales, pero éstos no son condición suficiente para su aparición. Es decir, los PPS no son el desideratum o estado avanzado de los procesos elementales, que por su evolución intrínseca se convierten en superiores. El proceso es en verdad mucho más complejo, toda vez que el desarrollo parece involucrar cambios en la estructura y función de los procesos que se transforman.

Recordemos primero las diferencias centrales entre los Procesos Psicológicos Superiores y los Elementales. Son atributos diferenciales de los primeros:

- Estar constituidos en la vida social y ser específicos de los seres humanos.
- Regular la acción en función de un control voluntario, superando su dependencia y control por parte del entorno.
- Estar regulados conscientemente o haber necesitado de esta regulación consciente en algún momento de su constitución (aunque su ejercicio reiterado pueda haber "automatizado" su ejecución comprometiendo, una vez consolidada, en menor medida la actividad consciente).
- El hecho de valerse, en su organización, del uso de instrumentos de mediación. Dentro de estas formas de mediación será la *mediación semiótica* la que ocupará un lugar de mayor relevancia.

De los trabajos de Vigotsky parece desprenderse una nueva distinción, esta vez en el interior de los PPS mismos. La discriminación que opera Vigotsky consiste en distinguir entre PPS Rudimentarios y PPS Avanzados (o "superiores propiamente dichos") (Cf. Wertsch, 1988; Kozulin, 1994). Esta distinción aparece tan compleja como importante.

En los PPS Rudimentarios Vigotsky situaría, por ejemplo, al lenguaje *oral*, en tanto Proceso Psicológico Superior adquirido en la vida social "general" y por la totalidad de los miembros de la especie. Su adquisición, como veremos, en tanto PPS, se produce por *internalización* de actividades socialmente organizadas, como el habla. Al parecer, en este caso, quedan involucradas las que parecen poseer cierto atributo de "universalidad", estando ligadas a lo constitutivo de "lo humano".

La búsqueda de atributos distintivos de los PPS Avanzados puede hacerse siguiendo dos vectores relacionados e indisociables, pero diferenciables para el análisis. Uno ligado a sus *características o propiedades* y otro a su *modo de formación*.

En cuanto al primero, y como es previsible, se caracteriza por poseer un grado significativamente mayor de uso de los instrumentos de mediación con creciente *independencia del contexto*, y de *regulación voluntaria y realización consciente*. Por ejemplo, la lengua escrita y su dominio competente, parece requerir cierto poder "descontextualizador" (de ruptura con el contexto inmediato), y de mayor control consciente y voluntario que la lengua oral, en la medida en que, en especial en su carácter de sostén del pensamiento conceptual científico, exige un manejo deliberado del lenguaje, una reflexión sobre el lenguaje mismo, una ponderación de los contextos posibles de los destinatarios del escrito, etc. (Cf. Vigotsky, 1988c).

El segundo vector que discrimina PPS Rudimentarios y Avanzados a través de su modo de formación, indica que los últimos se adquieren en el seno de *procesos instituidos de "socialización" específicos*; por ejemplo, en nuestro caso, los *procesos de escolarización*. El dominio de la lectoescritura no se produce habitualmente dentro de los procesos de socialización "genéricos", como sí parece ser el caso del habla.

Como veremos en seguida, la distinción entre Procesos Psicológicos Elementales y Superiores se contextualiza en el intento vigotskiano por delimitar los aspectos centrales de las conquistas evolutivas, según los dominios genéticos en cuestión. La distinción entre PP Elementales y PP Superiores se situaría en la diferenciación y transición entre el dominio filo-genético y el socio-cultural, mientras que la discriminación entre Procesos Rudimentarios y Avanzados, que operaría en el interior de los Procesos Superiores, supone un tratamiento de las transiciones genéticas dentro del dominio socio-cultural mismo (cf. Wertsch, 1993).

Dominios genéticos y líneas de desarrollo

Es sabido que Vigotsky discriminaba dos líneas de desarrollo que explicaban la constitución de los Procesos Psicológicos en el dominio ontogenético: la línea *cultural* de desarrollo y la línea *natural* de desarrollo.

Si bien puede parecer extraña, en el contexto de la teoría, la mención de procesos de desarrollo regulados "naturalmente", su enunciado parece lícito a la hora de explicar, fundamentalmente, la constitución de aquellos procesos psicológicos que hemos denominado "elementales" por oposición a los Procesos Psicológicos Superiores. Como se recordará, los Procesos Psicológicos Elementales, regulados por mecanismos biológicos o ligados a la "línea de desarrollo natural", serían compartidos con otras especies superiores. Se trata de formas elementales de memorización, actividad senso-perceptiva, motivación, etcétera.

Desde ya que, en lo que respecta específicamente al desarrollo humano, cobra primacía la "línea cultural" de desarrollo que permite la constitución de los procesos superiores específicamente humanos. Sin embargo, la discriminación y mutua relación de ambas líneas de desarrollo, parece ser posible según el dominio genético en juego. En el terreno de la filogénesis, es decir, de los procesos que llevaron a la constitución de nuestra especie, ambas líneas parecen haberse bifurcado. El surgimiento de los procesos históricos y culturales determina que se requiera la diferenciación de un dominio específico, histórico-social, con legalidad diferenciada de aquellos procesos de evolución, al fin, biológicos.

En el dominio ontogenético, es decir, el del desarrollo de los sujetos concretos, ambas líneas juegan, sin embargo, un papel complementario y varían en cuanto a su primacía relativa. Si bien el cachorro humano nace en el seno de una cultura, su constitución progresiva como sujeto cultural cuenta con las condiciones habilitantes necesarias, pero no suficientes, de los dispositivos y procesos evolutivos de naturaleza biológica. Esta suerte de "dispositivos básicos para el aprendizaje", como los denominó clásicamente la neuropsicología, sientan las condiciones elementales para el inicio de la vida psicológica pero subordinan buena parte de sus procesos a las regularidades que impone la vida cultural.

Es importante advertir que la evolución de los Procesos Psicológicos Elementales no porta en sí una dirección, un rumbo, que los lleve a su transformación en Procesos Superiores. Si así fuera no habría necesidad de postular una segunda línea de desarrollo. La introducción de una línea de desarrollo cultural obedece al hecho de que lo social intervendrá como un factor inherente a la constitución de los procesos

psicológicos superiores, es decir, no intervendrá como un factor coadyuvante, o como un factor incidente, sobre procesos de desarrollo de naturaleza diferente.

La constitución de los Procesos Superiores aparece como un proceso intrínsecamente social, con legalidad propia, irreductible a los procesos elementales cuyo desarrollo parece poder ser explicado por procesos de naturaleza biológica o cuasi-biológica, lo que, por otra parte, explica que puedan ser compartidos con otras especies. Vigotsky sitúa esta discusión en la caracterización que debe hacerse en psicología de los procesos de desarrollo ontogénicos. A propósito de la obra de K. Buhler "El desarrollo espiritual del niño" subrayaba:

"Buhler desconoce la transición que se da en todo desarrollo psicológico entre dos tipos de evolución: la evolución biológica y la evolución histórica o, por lo menos, no la considera como un cambio básico. No establece la distinción que se da en la ontogénesis entre la línea de desarrollo biológico y la de formación socio-cultural de la personalidad del niño." (Vigotsky, 1930:165).

Luego agrega:

"Buhler no diferencia dos tipos esencialmente distintos de evolución que se dan en la filogénesis: la línea de evolución biológica y la línea de evolución histórica del comportamiento, y tampoco identifica en la ontogénesis la existencia de ambas líneas como dos tipos diferentes de desarrollo." (Vigotsky, 1930a:172).

Importa notar que la vida cultural no aparece, entonces, modulando de una manera particular un proceso de desarrollo natural, sino que genera, en paralelo a estos procesos naturales y, en parte, sobre su base, un proceso de desarrollo diferenciado y con legalidad propia. Esto vuelve muchas veces complejo el paisaje de los procesos de desarrollo en el marco de la teoría socio-histórica, pero tiene la potencialidad de haber eludido una sobresimplificación de la naturaleza de los procesos de desarrollo humanos.

En la distinción que puede realizarse, entonces, en el dominio ontogénico, es decir, en el desarrollo del niño, la línea natural de desarrollo se emparenta con los procesos de maduración y crecimiento mientras que la línea "cultural" trata con los procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos que la cultura dispone.

De todos modos, empíricamente resulta complejo discriminar la manera en que operan ambas fuerzas de desarrollo, pero su discriminación, al menos teórica o a efectos de análisis, parece básica en el marco del pensamiento vigotskiano a efectos de comprender la ontogénesis, precisamente como un tipo de dominio genético que se identifica, a diferencia de la filogénesis, por la co-presencia de fuerzas evolutivas diferenciadas (cf. Wertsch, 1988). Según el propio Vigotsky:

"El desarrollo cultural del niño se caracteriza, en primer lugar, por el hecho de que transcurre bajo condiciones de cambios dinámicos en el organismo. El desarrollo cultural se halla sobrepuesto a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño. Forma una unidad con estos procesos. Solamente mediante un proceso de abstracción podemos separar un conjunto de procesos de otro.

El crecimiento del niño normal en el seno de la civilización implica, por regla general, una fusión con los procesos de maduración orgánica. Ambos planos del desarrollo -el natural y el cultural- coinciden y se confunden entre sí. Las dos líneas de cambio penetran una en la otra formando básicamente una única línea de formación sociobiológica de la personalidad del niño" (citado en Wertsch, 1988:58).

Al decir de Wertsch, la copresencia de estas dos líneas de desarrollo y su fusión en un proceso unificado obligaría a no considerarlas de modo aditivo sino co-formante de los procesos psicológicos del niño:

"ambas fuerzas operan en tándem para formar una estructura explicativa cualitativamente unitaria" (Wertsch, 1988:59).

No obstante, la discriminación operada entre ambas fuerzas impediría dos tipos de reduccionismo usuales, al decir de Wertsch en las explicaciones psico-evolutivas. Por una parte, evitaría el riesgo de suponer que basta un marco de explicación suficiente para los fenómenos biológicos como para considerar que se cuenta con un marco suficiente, a su vez, para explicar los fenómenos de naturaleza psicológica; por otra parte, eludiría otro reduccionismo, de tipo "cultural", que podría llevar a ignorar las fuerzas biológicas u otros aspectos de la ontogénesis (Wertsch, 1988).

Si bien la distinción entre ambas líneas se ha considerado discutible parece necesario pensar en dos cuestiones:

- a) su valor heurístico a efectos de ponderar la tensión existente en el desarrollo psicológico entre procesos no siempre reductibles unos a otros, aunque resulten modeladores de un proceso unificado,
- b) el carácter que poseía en el marco de la propia teoría, es decir, las razones que llevaron a Vigotsky y Luria a su formulación y la idea de "cultura" que estaba primando al analizar el papel que poseía en los procesos de desarrollo en la ontogénesis (cf. van der Veer y Valsiner, 1991).

En el desarrollo del niño, Vigotsky y Luria parecieron concebir que la lógica "natural" tenía un primado relativo en las primeras fases del desarrollo, en la medida en que los procesos de dominio cultural estaban en pleno decurso. Como señalan van der Veer y Valsiner: "En el contexto del desarrollo intelectual del niño la cultura fue concebida como un arsenal de herramientas, artificios y dispositivos que acrecientan el nivel de performance" (cf. van der Veer y Valsiner, 1991 :224).

Sin embargo, como señalan los mismos autores, puede desembocarse en la idea equívoca de que los procesos de desarrollo consisten en una apropiación unidireccional y creciente de instrumentos culturales, por otra parte, crecientemente sofisticados. Podría pensarse que el dominio diferencial, per se, explicaría las diferencias entre culturas o la misma diferencia entre adulto y niño en el seno de una misma cultura y, desde luego, los diversos estadios en el desarrollo del mismo niño. Esto puede ser cierto, pero sólo parcialmente cierto. Como señalan van der Veer y Valsiner:

"...la gente no sólo posee herramientas mentales, ellos s son también poseídos por ellas. Los medios culturales -el habla en particular- no son externos a nuestras mentes, sino que crecen dentro de ellas, de ese modo creando una 'segunda naturaleza'. Lo que Luria y Vigotsky pensaban es que el dominio de los medios culturales transformará nuestras mentes: un niño que ha dominado la herramienta cultural del lenguaje nunca será el mismo niño (...) Así, personas pertenecientes a diferentes culturas literalmente pensarían de maneras diferentes, y la diferencia no estaría confinada al contenido del pensamiento sino también a la manera de pensar" (cf. van der Veer y Valsiner, 1991:225).

En los hechos, Vigotsky no dio, al menos en su investigación empírica, igual preponderancia a los problemas que ambas fuerzas plantearían en el desarrollo del niño. Por el contrario, parecía estar inclinado a considerar que el componente biológico de los procesos perdía preponderancia en la definición activa de logros en el desarrollo. Es decir, su papel parecería relegado a suministrar, como señalamos arriba, una suerte de set de condiciones básicas, necesarias pero no suficientes, para los procesos de desarrollo regulados por la participación en la vida social y para la apropiación mutua que se produce de sujeto y cultura. En la introducción a la obra de Buhler recién citada, a propósito del lugar que éste debería haber dado a aspectos como la estructura particular de la corteza cerebral humana, Vigotsky juzgaba:

"En lugar de admitir que es en el desarrollo estructural de la corteza cerebral donde se dan las condiciones necesarias, se crean las posibilidades y se forman las premisas biológicas para el desarrollo de las funciones de formación de conceptos -esa forma superior del pensamiento históricamente establecida y socialmente condicionada-, el autor se limita a considerar que el origen histórico de todas las formas superiores de comportamiento radica en cambios estructurales de la corteza" (Vigotsky, 1930a: 172).

Los procesos de interiorización

La constitución de los PPS requiere de la existencia de mecanismos y procesos psicológicos que permitan el dominio progresivo de los instrumentos culturales y la regulación del propio comportamiento. Como señalábamos arriba, a propósito de los comentarios de van der Veer y Valsiner, es necesario no olvidar el complejo proceso de mutua apropiación entre sujeto y cultura, es decir, el sujeto parece constituirse en la apropiación gradual de instrumentos culturales y en la interiorización progresiva de operaciones psicológicas constituidas inicialmente en la vida social, es decir, en el plano interpsicológico; pero, recíprocamente, la cultura se "apropia" del sujeto en la medida en que lo constituye.

Como señalábamos, el proceso no sólo debe describirse como una acumulación de dominio sobre instrumentos variados, con un carácter aditivo, sino como un proceso de reorganización de la actividad psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales específicas. Esta reorganización de la vida psicológica cobra varias características, pero uno de sus rasgos o vectores relevantes es el dominio de sí, el control y regulación del propio comportamiento por la internalización de los mecanismos reguladores constituidos primariamente en la vida social.

Los procesos de interiorización aparecen descritos en la obra de Vigotsky, como una suerte de ley del desarrollo ontogenético, conocida como "ley de doble formación" o "ley genética general del desarrollo cultural", tomada en verdad de la obra de P. Janet. Tal ley, según la conocida sentencia de Vigotsky consiste en que:

"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 (*intrapicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos" (Vigotsky, 1988b:94; bastardillas en el original).

Según el propio Vigotsky, este proceso de interiorización consiste en una serie de transformaciones entre las que cita:

- Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
- Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.
- La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. (*op. cit.*:93-94).

Finalmente agrega, sintetizando parcialmente lo hasta aquí dicho acerca de la naturaleza de los Procesos Psicológicos Superiores, que "la internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica sobre la base de las operaciones con signos. Los procesos psicológicos, tal como aparecen en los animales, dejan de existir; se incorporan a este sistema de conducta y se desarrollan y reconstruyen culturalmente para formar una nueva entidad psicológica" (*op. cit.*:94).

Este papel relevante de las operaciones con signos es el que indicábamos como una de las ideas centrales del pensamiento vigotskiano. Es el lenguaje, insistimos, el ejemplo paradigmático que Vigotsky tenía en mente al describir este proceso de internalización. Es decir el lenguaje parece cumplir el doble papel de:

- a) ejemplo paradigmático de Proceso Psicológico Superior en cuya constitución puede describirse con claridad la naturaleza de los procesos de interiorización con la consiguiente reconstrucción interna del PPS;
- b) constituirse en el instrumento central de mediación que posee un lugar privilegiado en la interiorización de los Procesos Psicológicos Superiores.

Al ponderar al lenguaje como PPS paradigmático, y al analizar el significado otorgado a la idea de "reconstrucción interna" de una operación psicológica, pareció claro que ésta implicaba un cambio en la estructura y función del PPS que se está internalizando. En el caso de la función del lenguaje, intentaba capturar los mecanismos por los cuales un sujeto, a partir de un lenguaje centrado en aspectos referenciales y comunicativos, pasaba a estructurarlo en un nivel intelectual e interno, conformando así el lenguaje interior o pensamiento verbal.

Su trabajo en esta dirección motivó su obra *Pensamiento y lenguaje*, escrita, en parte, como vimos, en su lecho de muerte ocurrida en el año 1934. Es en este contexto en el que plantea las conocidas críticas a la manera de Piaget de interpretar el lenguaje egocéntrico infantil. Para Vigotsky, de acuerdo con lo que le sugerían las descripciones de Piaget, debía ser descrito no como un lenguaje aún no suficientemente "socializado", sino, por el contrario, como un lenguaje que está en transición entre un habla predominantemente social y comunicativa y un uso intelectual del lenguaje, como regulador del comportamiento, que culminaría por interiorizarse por completo.

También el lenguaje permitía una descripción de ciertas transformaciones "estructurales" en su constitución interiorizada, inferibles a partir de las variaciones que mostraba el propio lenguaje "egocéntrico" gradualmente interiorizado. Tales transformaciones implicaban cambios a nivel sintáctico y semántico. Entre los primeros, aparecían características como la "predicatividad" (u omisión de explicitar el sujeto de que se predica por ser éste ya conocido para el hablante interior) que aparece como uno de los factores principales que colaboran en la *abreviación* y, entre las segundas, rasgos como la primacía del sentido sobre el significado. A ambas cuestiones nos referiremos nuevamente.

Valen algunas aclaraciones sobre este concepto de interiorización. Contra la imagen intuitiva que la versión más simple otorgaría al concepto, interpretándolo como una suerte de traspaso o "copia creativa" de contenidos externos en el interior de una conciencia, en el marco de la teoría, en verdad, **los procesos de interiorización serían los creadores de tal espacio interno**. Es decir, la **internalización** debe

conceptualizarse como **creadora de conciencia** y no como la recepción en la conciencia de contenidos externos.

Debe advertirse que los procesos de interiorización, como señalamos, aluden a la constitución de los PPS y se relacionan, tanto con aspectos del desarrollo cognitivo como de la "personalidad" del sujeto, o de la actividad psicológica general; es decir, se pone en juego tanto el desarrollo del pensamiento, la capacidad de argumentación, como el desarrollo de los afectos y de la voluntad. Del mismo modo, la interiorización de una función psicológica implica una reorganización más o menos general del funcionamiento psicológico, aun entre dominios diferenciables como la capacidad de razonamiento y el desarrollo del comportamiento voluntario:

"...en un principio toda función superior se halla dividida entre dos personas, constituía un proceso psicológico mutuo (...) El niño en edad preescolar dedica horas enteras al lenguaje consigo mismo. Surgen en él nuevas conexiones, nuevas relaciones entre las funciones, que no figuraban en las conexiones iniciales de sus funciones. Este hecho juega un papel muy especial, central, en el dominio del propio comportamiento. El estudio de la génesis de estos procesos muestra que cualquier proceso volitivo es inicialmente social, colectivo, interpsicológico" (Vigotsky, 1930b:78).

Conviene, tal vez, enfatizar que los procesos de interiorización son referidos a la constitución de los Procesos Psicológicos Superiores (y no a los Elementales). Lo externo se identifica con lo social, por lo que la interiorización se refiere siempre a la reorganización interior de una operación psicológica puesta en juego en el medio social y, por tanto, ligada a la línea cultural de desarrollo. Wertsch sitúa aquí una de las diferencias que podrían señalarse entre la concepción piagetiana de la internalización y la que formula Vigotsky; esta comparación parte de considerar que los estudios piagetianos centrados en el estadio sensorio-motor podrían ser homologables a lo que Vigotsky abarcaba en su idea de "curso natural de desarrollo" (cf. Wertsch, 1988:79).

Resumiendo, Wertsch (1988) caracteriza a los procesos de interiorización según ciertos rasgos básicos, algunos de los cuales merecerán un análisis algo más detenido:

- La internalización no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior existente; es un proceso en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia.
- La realidad externa es de naturaleza social-transaccional.
- El mecanismo específico de funcionamiento es el dominio de las formas semióticas externas.
- El plano interno de la conciencia resulta, así, de naturaleza cuasi-social.

Instrumentos de mediación e interiorización. La actividad instrumental como unidad de análisis

La ley "genética general del desarrollo cultural", que, como señalamos, fue tomada por Vigotsky de la obra de Pierre Janet, se diferenció no obstante del sentido original cobrando uno nuevo en el contexto de sus propias consideraciones teóricas. Según Leontiev (cf. Leontiev, 1991), esta concepción de génesis cultural de los Procesos Psicológicos Superiores formulada ahora por Vigotsky se diferenciaría tanto del historicismo de Dilthey como de la propia formulación de Pierre Janet. Primero, porque para Vigotsky la vinculación entre desarrollo histórico y psicológico en la obra de Dilthey remitía a una suerte de relación de "espíritu a espíritu", atendiendo al carácter idealista de los planteamientos de Dilthey. En segundo lugar, su diferencia con Janet radicaría en el rol preponderante otorgado por este autor a la "cooperación social". Afirma Leontiev:

"En comparación con los planteamientos anteriores, el historicismo de Vigotsky tiene otro carácter. El suyo es un intento de aplicar en psicología el método de Marx. Así, para él, los determinantes de la evolución psíquica del hombre no son ni la maduración biológica en la ontogénesis, ni la adaptación biológica a lo largo de la lucha por la existencia en la filogénesis (la psicología infantil y la psicología animal de la corriente evolucionista), ni la asimilación por parte del hombre de las ideas del espíritu universal, encarnadas en las creaciones de la cultura ('psicología de la comprensión' de W. Dilthey), ni tampoco las relaciones de cooperación social (teoría de P. Janet) sino la *actividad laboral del hombre con ayuda de instrumentos*. Ese planteamiento mantiene una estrecha relación orgánica con la hipótesis del carácter mediado de los procesos psíquicos a través de los instrumentos" (Leontiev, 1992:434-435).

Los procesos de interiorización enunciados por Vigotsky remitirían en verdad a *la actividad instrumental*, en línea con los desarrollos hegeliano-marxistas, la unidad de análisis es, al fin, el *trabajo*.

Buena parte de la originalidad del planteo vigotskiano radicaría, como se ha señalado reiteradamente, en la concepción que anima de *interrelación* entre los aspectos centrales de sus planteos, sumado a su énfasis en los instrumentos psicológicos de mediación semiótica (cf. Rivière, 1988).

Es decir, parte de la originalidad de su planteo obedece a la formulación de relaciones de *inherencia* entre:

- 1) el plano social, interpsicológico, y el plano individual, intrapsicológico;
- 2) los procesos de interiorización y el dominio de los instrumentos de mediación.

Tal relación de inherencia expresa en verdad una *vinculación genética*. Es decir, el medio social y los instrumentos de mediación, a través de los procesos de interiorización, poseen un carácter formativo sobre los Procesos Psicológicos Superiores. El dominio progresivo e interiorizado de los instrumentos de mediación, de los sistemas de representación disponibles y en uso en el medio social, son un componente de los cambios y progresos genéticos y, simultáneamente, un indicador de sus logros.

Los instrumentos de mediación, o mejor, la apropiación o dominio de éstos, resultan, por una parte, una *fuerza* de desarrollo. El desarrollo desde esta perspectiva, fundamentalmente cuando lo referimos a la constitución de los Procesos Psicológicos Superiores, podría ser descrito como la apropiación progresiva de nuevos instrumentos de mediación o como el dominio de formas más avanzadas de iguales instrumentos (cf. Wertsch, 1988).

Desde otro ángulo, el dominio adquirido sobre nuevos sistemas de representación, o sobre formas avanzadas de los sistemas ya adquiridos, implica reorganizaciones psicológicas que indicarían, precisamente, progresos en el desarrollo psicológico. Progresos que, como señala Wertsch, dado el enfoque genético, no significan la sustitución de funciones psicológicas por otras más avanzadas, sino, por una suerte de integración dialéctica, las funciones psicológicas más avanzadas reorganizan el funcionamiento psicológico global variando fundamentalmente las interrelaciones funcionales entre los diversos procesos psicológicos (cf. Wertsch, 1988).

De esta manera, los Procesos Psicológicos Elementales, que hemos considerado básicos para toda otra adquisición futura de Procesos Superiores, no desaparecen sino que se reorganizan y, en algunos casos, se transforman en virtud de los instrumentos de mediación interiorizados y de la nueva legalidad psicológica que inaugura esta interiorización.

Si bien la consideración de la apropiación de ciertos instrumentos mediadores como indicador de progreso evolutivo entre dominios genéticos diferentes, como el paso del dominio filogenético al histórico, ha sido cuestionada (dentro de las críticas que han merecido las concepciones evolucionistas del "punto crítico"), no obstante, no parece perder fuerza explicativa en las relaciones de *inherencia* planteadas, *en el interior del dominio ontogenético*, entre la interiorización de los procesos psicológicos (constituidos en el plano interpsicológico) y la constitución de los Procesos Psicológicos Superiores, ahora en el plano intrapsicológico (cf. van der Veer y Valsiner, 1991; Wertsch, 1991).

Es decir, según la formulación de Vigotsky y Luria, a la que hemos referido, en parte, al analizar las relaciones entre líneas de desarrollo y dominios genéticos, los procesos de filogénesis, la historia socio-cultural y la ontogénesis fueron caracterizados en términos de que:

"Estos tres momentos son síntomas de nuevas etapas de la evolución de la conducta, e indican *un cambio en el tipo de desarrollo mismo*. Así, en las tres instancias hemos elegido puntos decisivos o etapas críticas en el desarrollo de la conducta. Pensamos que el punto decisivo o el momento crítico en la conducta de los monos es el uso de las herramientas; en la conducta del hombre primitivo es el trabajo y el uso de los signos psicológicos; en la conducta del niño es la bifurcación de las líneas de desarrollo natural-psicológico y otro cultural-psicológico" (Vigotsky y Luria, 1930; citado en Wertsch, 1991:42).

Estas consideraciones, como señalamos, parecen problemáticas en la explicación del progreso evolutivo entre dominios genéticos diferenciados, pero parece prudente recordar:

- a) que la naturaleza de estos procesos cobra una legalidad específica en el dominio ontogenético; y
- b) que el progreso evolutivo debe ponderarse menos por la apropiación en sí misma de un sistema de representación, que como los cambios concomitantes que se operan en las relaciones interfuncionales. La explicación última no parece radicar en la propiedades de los sistemas de representación en sí, sino en la compleja dinámica de los fenómenos de interiorización.

Es decir, los procesos de interiorización sostenidos y vertebrados en buena medida por los sistemas de representación que se encuentran en proceso de dominio progresivo, implican, por lo menos, el compromiso de dos procesos subjetivos:

- a) por una parte, la reconstrucción en términos de variación de estructura y función del proceso internalizado;
- b) la variación en la interrelación funcional del psiquismo, que importa cambios en la regulación y ejecución de la conducta. Un vector al respecto que hemos señalado implica el control consciente (la "intelectualización" de un Proceso Superior) y voluntario.

La pregunta por los mecanismos que regulan los procesos mismos de reconstrucción interna y de reestructuración interfuncional (de conformación de los "sistemas psicológicos", al decir de Vigotsky) decididamente no es banal. Es una pregunta por su origen y su naturaleza. Implica profundos problemas acerca de la constitución y concepción del sujeto.

El marco general de la Teoría nos impide apostar a una naturalización de los mecanismos de desarrollo subjetivo, naturalización que nos llevaría por la vía de mecanismos "endógenos" y naturales. En primer lugar, porque si bien se admite, como ya hemos desarrollado, la presencia inicial, y en cierto modo permanente, de procesos constituidos inicialmente y regulados luego por mecanismos de naturaleza biológica y que son capaces de definir o participar en la definición de un repertorio de comportamientos del sujeto, no es una prolongación de esta línea natural de desarrollo, no es un progreso intrínseco de estos Procesos Elementales, el que lleva a la constitución de los Procesos Superiores.

Como ya hemos advertido, la constitución de los Procesos Superiores posee una línea genética diferente y, por lo tanto, condiciones de formación absolutamente diferenciadas. Su constitución en la vida social implica que los mecanismos formadores mismos, en buena medida, estén organizados en la vida social. Aunque parezca algo paradójal, la autonomía del sujeto parece depender de prácticas sociales que constituyan sujetos autónomos.

El dominio de los instrumentos de mediación. La mediación semiótica y el dominio de sí

La cuestión del sujeto subyace en todo el tratamiento, hecho por Vigotsky, de la constitución de las funciones superiores a partir de la interiorización progresiva de herramientas culturales. Como afirma Rivière "el sujeto...no es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. Por el contrario, *es un resultado de la relación*. Y la conciencia no es, por así decirlo, un manantial originante de los signos, sino que es un resultado de los propios signos. Las funciones superiores no son solamente un requisito de la comunicación, sino que son resultado de la comunicación misma" (cf. Rivière, 1988:41-42).

Siguiendo a este autor, la actividad instrumental y la interacción pueden considerarse las genuinas unidades de análisis de la Psicología Socio-histórica. Incluso uno de los elementos centrales de la originalidad del planteo vigotskiano en el desarrollo de las tesis marxistas acerca de la constitución del psiquismo humano, ha consistido en la extensión de su noción de instrumento a los signos. Como es sabido, Vigotsky otorgaba el status de "herramientas psicológicas", por analogía con las herramientas físicas, a los sistemas de signos, particularmente el lenguaje.

Mientras las herramientas físicas se orientan esencialmente a la acción sobre el mundo externo, colaborando en la transformación de la naturaleza o el mundo físico, los instrumentos semióticos parecen estar principalmente orientados hacia el mundo social, hacia los otros. No escapa que el lenguaje, como ejemplo de uno de los instrumentos semióticos más versátiles y desarrollados, reúne la potencialidad de poder ser dirigido y utilizado con funciones y características diversas.

El lenguaje aparece orientado centralmente hacia "otro", pero su poderoso efecto en la constitución subjetiva y el desarrollo cognitivo radica en su propiedad de poder orientarse, a su vez, hacia el propio sujeto, hacia sí mismo. Curiosamente tal efecto del lenguaje sobre sí comienza en la inserción del sujeto en actividades mediadas, en principio comunicativas. El lenguaje incide sobre el sujeto, en un inicio, por ser éste interpelado como sujeto parlante, o potencialmente parlante. Esta oscilación en la descripción que se presenta de los efectos del lenguaje sobre el desarrollo subjetivo, que nos lleva del "polo" adulto al "polo" del niño, no hace más que dramatizar su carácter interpsicológico. La actividad del niño es tempranamente significada por el entorno adulto, por los "sistemas de conducta social" en los que su vida se implica.

Vigotsky situaba, por tanto, como un rasgo central de los procesos de interiorización y constitución de un Proceso Psicológico Superior, la participación necesaria de operaciones con signos:

"...aquellos signos que nos parecen haber jugado tan importante papel en la historia del desarrollo cultural del hombre (como muestra la historia de su evolución) son en origen medios de comunicación, medios de influencia en los demás. Todo signo, si tomamos su origen real, es un medio de comunicación y podríamos decirlo más ampliamente, un medio de conexión de ciertas funciones psíquicas de carácter social. Trasladado a uno mismo, es el propio medio de unión de las funciones en uno mismo, y lograremos demostrar que sin este signo el cerebro y sus conexiones iniciales no podrían convertirse en las complejas relaciones en que lo hacen gracias al lenguaje.

Por consiguiente, los medios para la comunicación social son centrales para formar las complejas conexiones psicológicas que surgen cuando estas funciones se convierten en individuales, en una forma de comportamiento de la propia persona" (Vigotsky, 1930b:78)

Veamos algunas de las ideas condensadas en la cita de Vigotsky, que amplían los comentarios iniciales y auxilian en la comprensión de cuáles serían los efectos de esta posibilidad del lenguaje de ser versátilmente dirigido y utilizado:

- El lenguaje puede cumplir funciones diferentes, en principio una función comunicativa y, luego, otra referida a la regulación del propio comportamiento.
- El lenguaje sirve como un instrumento para producir efectos sobre el entorno social.
- El lenguaje puede, a su vez, "plegarse" sobre el propio sujeto y, también, de acuerdo con su "secundaridad", sobre sí mismo. Puede adoptar una función reguladora del propio comportamiento.
- Según lo anterior, y de manera más específica, está implicado centralmente en la reorganización de la propia actividad psicológica.

Es claro, por otra parte, que el poder de influir sobre los demás que el dominio del lenguaje otorga es una potestad privilegiada, en principio, de los "otros" sociales con los que interactúa el sujeto en constitución. Recordemos la advertencia de van der Veer y Valsiner ya comentada "...la gente no sólo posee herramientas mentales, ellos son también poseídos por ellas. Los medios culturales -el habla en particular- no son externos a nuestras mentes, sino que crecen dentro de ellas, de ese modo creando una 'segunda naturaleza'. Lo que Luria y Vigotsky pensaban es que el dominio de los medios culturales transformará nuestras mentes: un niño que ha dominado la herramienta cultural del lenguaje nunca será el mismo niño" (cf. van der Veer y Valsiner, 1991:225).

Conviene reiterar, no obstante, el carácter recíproco, aunque asimétrico, de las influencias. Vigotsky, apuntando a una perspectiva pragmática del uso del lenguaje, plantea como una suerte de competencia inherente al despliegue de la actividad instrumental por parte del niño, en un entorno social, aquella capacidad de incidir sobre el comportamiento de otra persona, integrándola a cierto plan de resolución de situaciones problemáticas o de intentos de alcanzar objetivos determinados, que no puede resolver por sí sólo: "La capacidad que tiene el niño de controlar la conducta de otra persona se convierte en una parte necesaria de la actividad práctica del niño" (cf. Vigotsky, 1988b:55).

La afirmación precedente, en el contexto del tratamiento de las relaciones entre la actividad práctica y los instrumentos mediacionales, parece ir en dirección de la afirmación de Rivière en el sentido de que:

"... en la obra de Vigotsky está prefigurada (aunque no desarrollada) la idea de *que como mediaciones externas (antes de interiorizarse) los signos son desarrollos ontogénicos de la propia conducta instrumental*, cuando ésta se realiza en situaciones interpersonales" y, también, "el vector fundamental del desarrollo es el definido por la interiorización de los instrumentos y de los signos por la conversión de los sistemas de regulación externa (instrumentos, signos) en medios de regulación interna, de *autorregulación*" (cf. Rivière, 1988:4243).

El dominio creciente de las herramientas culturales define de algún modo los estadios de constitución de un sujeto cultural. La ontogénesis parte de un niño incapaz de valerse de tales herramientas, continúa con un uso "externo" y culmina en un uso interiorizado de ellas, posibilitando un mayor control y regulación sobre las operaciones psicológicas propias. Veremos un ejemplo de esto en el apartado siguiente, a propósito de la reorganización funcional de la memoria a partir del uso de instrumentos mediacionales (cf. Vigotsky, 1987).

Lo que está en juego aquí, como analizan van der Veer y Valsiner, es, al fin, la constitución de un hombre racional, en el sentido de la racionalidad moderna, de allí que el proceso gradual de interiorización de herramientas psicológicas se describe como una suerte de sucesión de estadios en el dominio de la mente. Tal racionalidad, por otra parte, no implica sólo el despliegue de procesos cognitivos abstractos o elaborados

sino, crucialmente, el dominio de sí. Dominio del conjunto de los procesos psicológicos, desde la actividad instrumental a los afectos y emociones.

Estos autores encuentran aquí una fuerte influencia (y, por momentos, casi identidad) de las ideas de Spinoza. En este punto en particular, Vigotsky y Spinoza coincidirían en una visión "racionalista o intelectualista" ya que ambos compartirían el "ideal de hombre racional cuyas funciones intelectuales (habla, pensamiento) controlan en gran medida el conjunto de la personalidad" (cf. van der Veer y Valsiner, 1991:240).

Algunos desarrollos en torno al dominio de los instrumentos de mediación: escenarios socio-culturales y procesos interpsicológicos

Autores como Wertsch produjeron interesantes desarrollos a partir de estas consideraciones vigotskianas extendiendo y diversificando, a su vez, la concepción de mediación e instrumento de mediación (cf. Wertsch, 1988, 1993). Estos desarrollos confluirán con el tratamiento de cuestiones referidas a la instrucción escolar cuando se discuta la amplitud a dar a la propia idea de mediación y a la relación de los procesos *interpsicológicos*, sobre los que privilegiadamente se centró Vigotsky en su investigación y ejemplos, con los procesos *socio-institucionales*.

A juicio de Wertsch, el abordaje efectuado por Vigotsky de la naturaleza de los instrumentos de mediación y su papel en la constitución de los Procesos Superiores, lo distanciaría de los planteos habituales de la lingüística, incluso de aquéllos de la pragmática o del "análisis del discurso" con los que, no obstante, establece problemas comunes. Tal diferenciación provendría del hecho de que, aun cuando los problemas referidos sean en cierta medida similares, Vigotsky pone un énfasis preferencial sobre "las propiedades mediacionales de los procesos semióticos":

"Contrastando con muchos análisis contemporáneos del lenguaje, con su acento puesto en la estructura de los sistemas de signos, con independencia de cualquier función mediadora que puedan cumplir, Vigotsky encaró al lenguaje y otros sistemas de signos como parte y como *mediadores* de la acción humana (por eso su asociación con el término *acción mediada*)" (cf. Wertsch, 1991:4547, bastardillas en el original).

La cuestión central apunta al hecho de que los instrumentos de mediación no cumplen un papel auxiliar o facilitante de la acción sino que, por su inclusión en ella, producen un cambio en su estructura misma dando lugar a una nueva acción. Los ejemplos que toma Vigotsky, en parte de su propia investigación o de la de sus discípulos, se relaciona con la constitución de los niveles superiores de funciones como la memoria y atención. El uso de instrumentos mediadores reorganiza estas funciones de un modo radical.

En el caso de la memoria, Vigotsky distinguía entre una memoria *natural* y una memoria *indirecta o mediata*. La primera "está muy cercana a la percepción, porque surge a partir de la influencia directa de estímulos externos en los seres humanos. Desde el punto de vista de la estructura, todo el proceso está caracterizado por la cualidad de inmediatez" (cf. Vigotsky, 1988a:68). La segunda, en cambio, es "producto de las condiciones específicas del desarrollo *social*" y "extienden la operación de la memoria más allá de las dimensiones biológicas del sistema nervioso humano y permiten incorporar estímulos artificiales o autogenerados, que denominamos *signos*" (cf. Vigotsky, 1988a:68-69, bastardillas en el original).

Tales signos pueden presentarse en versiones rudimentarias como palos con muescas o nudos en pañuelos. Lo esencial es que producen una reestructuración de la función natural. Introducen un estímulo artificial, una conexión deliberada y producto de la acción subjetiva. Mientras que la memoria natural está en gran medida prisionera de las conexiones entre estímulos que se presentan externamente, la memoria mediada produce vínculos artificiales y activos entre estímulos deliberadamente introducidos por el sujeto. La acción aparece también mediada, en el sentido de que "invierte" el sentido de la acción. Es decir "opera en el individuo, no en el entorno" (*op.cit.*:69).

El desarrollo de la memoria continúa, en sus formas más avanzadas, a través de su organización lógica y en virtud de su uso del lenguaje, pero reorganizada como producto de una reestructuración de conjunto de las relaciones funcionales entre los procesos psicológicos. Vigotsky analiza aquí las relaciones genéticas que se establecen entre memoria y pensamiento. Es conocida su sentencia que afirma que: "Para el niño pequeño, pensar significa recordar; sin embargo, para el adolescente, recordar significa pensar. Su memoria está tan 'logicalizada' que recordar se reduce a establecer y hallar reacciones lógicas; reconocer es descubrir aquel elemento que la tarea exige que sea hallado" (*op.cit.*:85).

Wertsch (1991) señala que las investigaciones concretas desarrolladas por Vigotsky y sus discípulos se centraron fundamentalmente en los aspectos *interpsicológicos* que dan lugar a la conformación de procesos mediados. Considera, sin embargo, que los aspectos históricos, sociales, institucionales, etc., más generales, cumplen un papel decisivo en el surgimiento de los instrumentos de mediación y en la promoción, incluso, de escenarios concretos para el desarrollo de actividades interpsicológicas. El tratamiento de tales escenarios socio-culturales específicos, a efectos de avanzar en un programa que intente atrapar la génesis de los procesos psicológicos en la vida social, guardaría coherencia con las tesis generales de la Teoría Socio-histórica.

Wertsch desarrolla dos ejemplos de interés para mostrar que "los instrumentos mediadores que dan forma a la acción no surgen típicamente como respuesta a las demandas de la acción mediada, ya sea en el plano interpsicológico o en el intrapsicológico"(cf. Wertsch, 1991:53). Su primer ejemplo, de carácter histórico, se basa en la invención de configuraciones diferentes de teclados de máquinas de escribir, mostrando cómo en el diseño del teclado QWERTY, más difundido, se procuró demorar a los dactilógrafos, para que su velocidad de escritura no superara la posibilidad técnica de las máquinas de entonces. Aun cuando en la actualidad no existen tales limitaciones técnicas no es inmediato un cambio en la configuración de los teclados en uso.

Su segundo ejemplo, compete a una problemática de tipo psico-educativo, aun cuando la intención de la ejemplificación no sea tratar en particular la temática psico-educativa, sino la posible extensión a dar al concepto mismo de instrumento de mediación o sistema de representación y a la influencia atribuible a los procesos socio-institucionales en su desarrollo. Wertsch, intenta recuperar y analizar una serie de estudios sobre resolución de problemas en escenarios burocráticos donde se ha indagado "la variedad de formas en que los procesos discursivos y psíquicos son conformados por sus escenarios institucionales" (cf. Wertsch, 1991:53).

En tal sentido, analiza los estudios de Hugh Mehan acerca de "cómo las estructuras burocráticas y los procesos en la escuela clasifican a los estudiantes en categorías tales como 'normal', 'especial', 'incapacitado para aprender' y 'discapacitado educativamente'" (*op.cit.*:53-54). La institución escolar posee dispositivos de clasificación de los estudiantes de acuerdo con categorías explícitas y normadas, que definen, por ejemplo, la derivación a sistemas de educación especial. Afirma Wertsch:

"Como en el caso de los instrumentos mediadores, estas categorías, y los medios para aplicarlas, desempeñan un papel fundamental en la conformación de las funciones interpsicológicas e intrapsicológicas. Aquí, en lugar de reflejar o describir simplemente algún tipo de realidad acerca de determinado estudiante, 'se constituye' o 'se construye' la identidad del estudiante de acuerdo con supuestos de carácter socio-cultural... Entre estos supuestos Mehan señala la 'medicalización' de las dificultades de los niños en la escuela" (*op.cit.*:54).

Es interesante notar que tales prácticas de clasificación, "etiquetaje" y, muchas veces, discriminación, se conformarían, según Mehan y Wertsch, por los instrumentos de mediación que emplean y se institucionalizan en los escenarios específicos:

"Dichos hechos no indican alguna clase de conspiración, ni incluso una decisión consciente, sino que derivan de categorías institucionalmente situadas y de los modelos de pensamiento y de habla utilizados por maestros, psicólogos, administradores y padres en los comités de Selección y Ubicación" (*op.cit.*:55).

Wertsch sintetiza tres características que, a la luz de estos ejemplos, parece poseer la relación entre instrumentos de

mediación y escenarios socio-culturales, que darán incluso pistas para la revisión de los modelos genéticos del desarrollo construidos en psicología. La característica general describe un tipo de relación no lineal, poblado de contingencias y determinaciones recíprocas, entre procesos con legalidades en parte diferenciadas y en parte comunes.

En primer término, encuentra lo ya comentado acerca de que prácticas establecidas, por ejemplo, para la clasificación de los alumnos, están conformadas por los instrumentos mediadores disponibles. En segundo término, los sujetos no parecen advertir el poder de estos instrumentos mediadores en la configuración de sus prácticas, lo que los llevaría a naturalizar de algún modo las categorías o sistemas de representación empleados, ocultándose su naturaleza de herramienta cultural, producto de "fuerzas socio-culturales concretas". Finalmente, al estar operando procesos heterogéneos, dado que los instrumentos de mediación, en esta perspectiva, se los supone producto de fuerzas socioculturales, históricas e institucionales específicas, no existe un ajuste a priori ni natural y, por el contrario, puede existir una suerte de desfase

entre el sentido original que cobró el surgimiento de instrumentos mediadores concretos en tales contextos socio-culturales y la manera en que luego los mismos instrumentos "dan forma a estos escenarios de un modo que no se consideraría apropiado desde la perspectiva de las funciones interpsicológicas o intrapsicológicas" (cf. Wertsch, 1991:55).

Retomaremos esta cuestión, desde otra perspectiva, al considerar, en el último capítulo, algunas consecuencias de los planteos vigotskianos para el análisis de las prácticas educativas y, en particular, de los dispositivos escolares. Sostendremos allí que varias de las características de la configuración que adoptan los instrumentos de mediación y las mismas prácticas institucionales (como la clasificación de alumnos según déficit o sospechas de patología) ameritan un análisis específico, desde una perspectiva histórica o "genealógica"¹. En verdad, se trata de una temática acerca de la interrelación entre el surgimiento de las prácticas de escolarización y las elaboraciones en psicología del desarrollo y educacional. Ésta es una dirección de exploración también sugerida por Wertsch (cf. Wertsch, 1988:230-231).

La interesante línea de abordaje del problema de estas relaciones entre esfera socio-cultural y procesos inter e intrapsicológicos lo lleva a Wertsch a considerar las consecuencias de que en la obra vigotskiana nos encontremos con un énfasis en los procesos de interiorización *discursivos*. Es decir, dentro de los instrumentos mediacionales Vigotsky otorgaba un papel central a los instrumentos de naturaleza semiótica; dentro de éstos, se ocupó centralmente del habla como vía regia para el análisis de las raíces genéticas del pensamiento y la conciencia.

Tal énfasis incita a Wertsch a realizar un sugestivo análisis de las relaciones posibles a establecer entre la obra vigotskiana y la del lingüista y "semiólogo" ruso Mikhail Bajtin. Tales relaciones han sido analizadas con matices diferenciados por varios autores (cf. Silvestri y Blanck, 1993; van der Veer y Valsiner, 1991; Kozulin, 1993, 1994).

En el próximo capítulo desarrollaremos algunas notas referidas a las relaciones entre lenguaje y pensamiento. Nuevamente sesgaremos nuestra exposición de acuerdo con los tópicos que se relacionarán de manera más o menos directa con cuestiones teóricas, e incluso prácticas, de la educación.

¹ Tal abordaje no creemos que sea contradictorio con los desarrollos de Wertsch. Por el contrario, buena parte de sus elaboraciones confluyen en problemas similares; sólo se trata, nos parece, de desarrollar perspectivas algo diversas ante problemas de naturaleza similar. Una cuestión que el propio Wertsch admite como posible e, incluso, alienta (cf. Vigotsky, 1934:26)

Bibliografía

- Blanck, G.** (1993) "Vigotsky: El hombre y su causa". En L. Moll (1993).
- Kozulin, A.** (1993) "Literature as a Psychological Tool", *Educational Psychologist*, 28(3), 253-264.
- Kozulin, A.** (1994) *La psicología de Vigotsky*, Madrid: Alianza. Versión original en inglés.
- Rivière, A.** (1988) *La psicología de Vigotsky*, Madrid: Visor.
- Silvestri, A. y Blanck, G.** (1993) *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*, Barcelona: Anthropos.
- van der Veer, R. y Valsiner, J.** (1991) *Understanding Vigotsky: a quest for synthesis*, Blackwell, Oxford: Blackwells.
- Vigotsky, L.** (1930a) "Introducción a la versión rusa del libro de K. Buhler 'Ensayo sobre la vida espiritual del niño'". En L. Vigotsky, *Obras Escogidas Vol. I*, Madrid: Visor, 1991.
- Vigotsky, L.** (1930b) "Sobre los sistemas psicológicos". En L. Vigotsky, *Obras Escogidas Vol. II*, Madrid: Visor, 1991.
- Vigotsky, L.**(1987) *Historia del desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores*, La Habana: Ed. Científico- Técnica.
- Vigotsky, L.**(1988a) "Dominio de la memoria y el pensamiento". En L. Vigotsky, 1988.
- Vigotsky, L.**(1988b) "Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño". En L. Vigotsky, 1988.
- Vigotsky, L.** (1988c) "Internalización de las funciones psicológicas superiores". En L. Vigotsky, I 988.
- Wertsch, J.** (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós. Versión original, *Vigotsky and the social formation of mind* Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- Wertsch, J.** (1993) *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid: Visor. Versión original, *Voices of the mind. The sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.