

L.S. VYGOTSKI: LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Vygotski incluye plenamente a la educación en una teoría del desarrollo psicológico. La pedagogía humana, en todas sus formas, es la característica definitoria de su enfoque, el concepto central de su sistema (Luis Moll, 1993).

Profesor Doctor Luis Rubilar Solís
Académico

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Resumen

Teniendo como categorías centrales del paradigma histórico-cultural de Lev S. Vygotski su ley de 'doble formación' y el dispositivo teórico-práctico 'Zona de desarrollo próximo (ZDP)', se analizan sus bases psicosociales y sus eventuales aplicaciones pedagógicas en el ámbito de la educación formal.

Palabras claves: L.S. Vygotski, Psicología cultural, Zona de desarrollo próximo, prácticas pedagógicas.

Abstract

On the basis of the central categories of Lev S. Vygotski's historic-cultural paradigm and his law of 'dual training', and the theoretical-practical device of 'proximal development zone' (PDZ), his psycho-social basis and its pedagogical applications in formal training are analyzed.

Keywords: L.S. Vygotski, cultural psychology, proximal development zone, pedagogical practice

I Una nueva epistemología psicológica

Todas las funciones psicológicas son relaciones de orden social interiorizadas, base de la estructura social de la personalidad (Lev S. Vygotski, 1931).

Lev Semiónovich Vygotski, dada su corta vida (1896-1934), y su aun más breve etapa productiva (1924-1934) ha sido llamado el Mozart de la psicología. Su incompleta obra deja, sin embargo, prometedoras zonas de desarrollo, algunas en espera todavía de un aprendizaje investigativo y cooperativo en el ámbito de la psicología educacional.

Él logró instalar en el escenario de la psicología del siglo XX su perspectiva epistemológica 'genético-histórica', antropológica y sociocultural, postulando la construcción mediada (culturalmente) de los 'procesos psicológicos superiores',

así como el papel fundador de las relaciones o interacciones sociales (incluidos sus componentes afectivos) en el origen de los fenómenos subjetivos. Los aportes de su modelo histórico-cultural sobre la génesis y evolución cultural de los procesos psicológicos y su raigambre centrípeta en el sistema de relaciones sociales, se han convertido en obligados referentes y han estado presentes, particularmente, en el campo educativo, tanto formal como informal.

Tal impacto de su teoría del ‘desarrollo cultural de las funciones psíquicas’ ha tenido como efecto en lo pedagógico realzar el primordial papel de las interacciones personales en los procesos de aprendizaje y desarrollo del estudiante, reivindicando así al docente como agente mediador cultural preponderante. Al maestro corresponderá específicamente la transmisión de la memoria cultural y social cuya apropiación troquelará lo distintivamente humano.

Lo más notable e innovador de este paradigma epistemológico es la superación de las visiones metafísicas e individualistas respecto al ser humano, que lo interpretaban como algo aislado, autárquico: un Róbinson Crusoe asocial y ahistórico. Al contrario, Vygotski lo postula como un ente que es dialécticamente producido por procesos históricos y socioculturales, unitario (no dualista), siempre en relación (interacción) y contextualizado (‘constructivismo exógeno’). Su postulado principal es que las funciones psicológicas superiores son adquisiciones de orden sociocultural, a partir de una base estructural biológica. En este proceso formativo es crucial el papel de las mediaciones culturales, en especial del lenguaje, en la conciencia a través de la actividad social, práctica, instrumental y compartida.

“El comportamiento de un adulto culturizado - nos dice Vygotski - es el resultado de dos procesos distintos del desarrollo psíquico. Por una parte, es un proceso biológico de la evolución de las especies animales (‘homo sapiens’) y, por otro, un proceso de desarrollo histórico gracias al cual el hombre primitivo se convierte en un ser culturizado; ambos procesos ... están presentes por separado en la filogénesis. En la ontogénesis aparecen unidas, como un proceso único ..de formación biológico-social. El desarrollo cultural se superpone a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico, formando con él un todo... (se trata de) un proceso biológico históricamente condicionado” (O.E., 1995, III, 29 y ss.).

Todo estriba, en cuanto a lo específicamente humano, en la creación y utilización de signos (ente simbólico). En este ámbito de funciones semióticas Vygotski, al igual que Piaget, concede una importancia decisiva a la imitación, al dibujo y al juego, antropológicos modos representacionales de acceder al proceso de humanización. El lenguaje para él, aquí a diferencia de Piaget (autista, autógeno), posee un origen social, de cuya forma externa se apropia, transformándose en interior. “Al principio es un medio de comunicación con los demás, y sólo más tarde, en forma de lenguaje interno, se convierte en un medio del pensamiento” (Id. : 147). El lenguaje, para él, “es la función central de las relaciones sociales y de la conducta cultural de la personalidad” (id.: 148). Si bien, lenguaje y pensamiento discurren separadamente

al comienzo, “en cierto punto, las dos líneas se encuentran, desde entonces, el pensamiento se hace verbal y el lenguaje, intelectual” (*O.E.*, II, 1995: 105).

Wertsch reconoce que, en cuanto a la significación de lo semiótico en la configuración psicológica: “la explicación de Vygotsky de la interacción social y de los procesos mentales depende en gran medida de las formas de mediación (como el lenguaje) que se hallan implicadas en ellos” (1995: 33). Lo que hace posible el desarrollo humano es, pues, el empleo de herramientas, tanto naturales (físicas) como artificiales (signos), que mediarán entre la actividad del sujeto y la realidad o circunstancia. La subjetividad se enriquece y amplifica instrumentalmente, a través de las relaciones sociales establecidas en actividades conjuntas y cooperativas, para responder a las necesidades tanto del trabajo como de la comunicación oral (lenguaje). En síntesis, es la cultura, en tanto producto objetivado de la actividad social y de los logros alcanzados en la historia, lo que sustenta la personalidad y la conciencia individual. Y, en el contexto cultural, la educación formal significa un “instrumento esencial de enculturación y humanización” (A, Riviére, 2002: 18).

La teoría de Vygotski tiene, por supuesto, antecedentes y expresiones paralelas en otros pensadores de la Psicología y la Educación, como J. Dewey, G. Mead, J. Piaget, Paulo Freire, o Humberto Maturana, así como afinidades con diversos modelos ‘críticos’ y comunicacionales, que bien ameritarían análisis paralelos que no pretendemos hacer aquí. En el campo educacional, la producción crítico-constructiva de la teoría vygotskiana ha tenido sólidos exponentes y prometedores desarrollos, entre los cuales destacan los realizados por Jerome Bruner (1987, 1995, 2000), Luis Moll (1993), Michael Cole y César Coll (1999), o R. Baquero (2004), aplicados al aprendizaje significativo y mediado (semióticamente) y sus consecuencias en las áreas del alfabetismo y la escolaridad (didáctica, metodología, educación especial, curriculum, evaluación psicoeducativa), cuyas referencias consignamos en la Bibliografía final (VI).

II Dispositivos teóricos básicos

La tesis central de la escuela cultural-histórica es que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos surgen por la actividad práctica mediada culturalmente y en desarrollo histórico (Michael Cole, 1999).

Su teoría se puede comprimir en dos ideas-fuerza: la ‘ley de doble formación’ (de lo inter a lo intrapsicológico) y la ‘zona de desarrollo próximo’ (ZDP), en que se destaca el aprendizaje (social) desde y con el otro, ‘andamiaje’ crucial para el ‘desarrollo psicológico’. Antes de exponer algunas de las aplicaciones e implicancias que su paradigma histórico-cultural tiene en el ámbito de las prácticas educacionales, nos detendremos en estos dos conceptos básicos, los cuales resumen

bien el nódulo teórico que enlaza fenómenos implícitos en el quehacer educativo, en particular la vinculación entre aprendizaje y desarrollo,

2.1 Ley genética general del desarrollo cultural (o de ‘doble formación’).

Se trata de un principio que revierte la diacrónica visión individualista y natural con la que se venía interpretando al ‘ser humano’, y que es expuesto así por L.S. Vygotski:

“Toda función en el desarrollo cultural del niño, aparece en escena dos veces, en dos planos; primero, en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica... Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas... es la sociogénesis de las formas superiores de comportamiento... relaciones interiorizadas de orden social, fundamento de la estructura social de la personalidad.” (O.E., III: 150).

Esta afirmación sostiene, entonces, que todo lo psicológico, en sus diversas expresiones, tiene un origen exógeno, social y relacional, en dirección ‘fuera-dentro’ (centrípeta). Es en la red externa de las relaciones sociales que se encuentra la matriz inicial de los procesos subjetivos, tanto cognitivos como afectivos, y a su través el ser en formación va asimilando tales funciones, incorporándolas activamente (‘apropiación’) en su propia estructura individual.

Será el lenguaje el sistema de mediación instrumental que posibilite tal vinculación y apropiación sociogenética. Actualmente ese sistema simbólico se ha expandido enormemente a través de los medios audiovisuales y computacionales (TICs), haciendo más compleja la estructuración tanto de la cultura como de la subjetividad.

2.2 Zona de desarrollo próximo (ZDP).

Este dispositivo central que es a la vez, teórico y práctico, se reitera en el discurso vygotskiano, y es así expresado: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (2003: 133).

La ZDP proporciona a los psicólogos y educadores, dice Vygotski, un instrumento mediante el cual pueden comprender mejor el curso interno del desarrollo y que permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico y prospectivo.

Efectivamente, constatamos fácilmente que el objetivo de la evaluación docente o del diagnóstico del psicólogo consiste en cuantificar y dar cuenta de lo que el sujeto ha logrado aprender a la fecha, o hasta aquí, o de su rendimiento en los tests (C.I., 'tests estáticos individuales'), consignando su estado actual de desarrollo, pero en ambos casos la mirada evaluativa se dirige hacia atrás, y se detiene - se congela - en el aquí y ahora, no considerando las posibilidades de avances o logros hacia delante, en perspectiva de futuro, en las tareas por realizar en cada caso.

III Aprendizaje, educación, desarrollo

El aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso del desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas (L.S. Vygotski, 1931)

En general, en el ámbito psicoeducativo y en la creencia general, aparece el desarrollo como proceso independiente ('natural') y anterior al aprendizaje. Este debe 'esperar' a que determinado nivel o gradiente de desarrollo se haya producido para poder operar determinados aprendizajes, o correlativamente, determinadas acciones educativas. El prototipo de este modelo nos lo entrega Jean Piaget: el aprendizaje sigue y depende del desarrollo ('constructivismo genético').

Para Vygotski, constructivista cultural, entendiendo el aprendizaje como "la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción" (Riviére, 2002: 59), una de sus características (del 'buen' aprendizaje) es que crea ZDPs, en tanto gatilla y promueve el desarrollo, a través de una serie de procesos que se van produciendo en la interacción con otras personas, en diversos contextos y a través del lenguaje. Luego, tales procesos o funciones son internalizados a través del aprendizaje social y pasan a convertirse en funciones propias de la estructura subjetiva, como instrumentos de autorregulación. Es decir, una vez que se han apropiado estos procesos, originalmente intersubjetivos, se hacen parte de los logros evolutivos independientes en la esfera subjetiva, enriqueciendo el desarrollo personal.

Desde esta perspectiva, el desarrollo psicológico debe ser visto en educación de modo prospectivo, más que una visión y evaluación de lo pasado o de lo logrado ('conductas fosilizadas'), o sea, capacidades que el niño ya ha logrado dominar y que maneja en forma autónoma, es conveniente intervenir en aquellas áreas aún no dominadas, en tanto desarrollo de procesos que todavía están en forma embrionaria (ZDP). La labor del maestro consiste en generar avances en el alumno en aquellas áreas que no se desarrollan espontáneamente, precisando por tanto de un auxilio o ayuda exógena (con apoyo de otro, 'andamios', dice Bruner).

Tales procesos de aprendizajes 'asistidos' dinamizarán los procesos maduracionales (desarrollo), de aquí la importancia de los Otros en tanto 'mediadores' entre cultura y niño, los cuales pueden ser familiares, pares, maestros. Es decir, figuras

significativas de su entorno familiar, cultural y escolar, incluidas las influencias que operan a través de 'entornos visuales' (TICs).

En el caso de la escuela la intervención educativa debe partir del desarrollo efectivo del alumno creando ZDPs que les permitan ir más allá de sus competencias actuales, desde lo ya autonomizado a los niveles de desarrollo potencial que requiere 'andamiaje' desde y con otros, es decir, de 'participación guiada' en actividades compartidas. Esto implica contextos socioculturales comunes, en las cuales el lenguaje opera como mediación semiótica privilegiada. Dado que la ZDP constituye un sistema social, las evaluaciones escolares no debieran ser individuales/actuales sino a través de actividades cooperativas y prospectivas.

Para Luis Moll, la ZDP implica una categoría conectiva, ya que integra elementos claves tales como "el énfasis en la actividad social y la práctica cultural como fuentes de pensamiento, la importancia de la mediación en el funcionamiento psicológico humano, la centralidad de la pedagogía en el desarrollo y la indivisibilidad entre el individuo y lo social" (1995: 29).

IV Vygotsky, la Psicología y las prácticas educativas, hoy

La concepción de Vygotski del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la Educación (Jerome Bruner, 1987).

Según A. Riviére, "Vygotski mantuvo el interés por vincular la Psicología científica con la labor educativa y nutrió sus trabajos psicológicos de observaciones y experiencias recogidas en situaciones educativas reales" (2002: 18). Sabemos que trabajó intensamente con niños con déficits específicos o múltiples, es decir, con necesidades educativas especiales, y también con niños escolares, interesándose particularmente por la apropiación de conocimientos 'científicos' que proporciona la escuela, organizando y superando los conocimientos cotidianos (empíricos) que traen los niños desde su aprendizaje preescolar y de su entorno actual. Todo este saber sobre la infancia se denominaba en Rusia 'Paidología', (Instituto del cual Vygotski fuera Director científico en el lapso 1931-1934).

Jerome Bruner resume la tesis de Vygotski en cuanto a la educación y al rol del maestro de la siguiente manera:

"Llego a la conclusión que fue Vygotsky, más que sus compañeros titanes (Freud y Piaget, L.R.), quien concibió el problema de la educación en sus términos más viables. Para Vygotski la educación es una continuación del diálogo por el que se construye un mundo social a partir de aprendizajes tempranos en relación con otros con quienes convive y comparte sus experiencias. Estos aprendizajes pre-escolares son continuados y fortalecidos a través de la acción intencional del maestro en la institución escolar. La conciencia del profesor y su capacidad `para hacer que esta conciencia sea accesible a otros como ayuda para lograr conocimientos y habilidades, es un

punto crucial de su teoría. Es muy interesante que esta forma de diálogo sea el mismo proceso que crea la realidad históricamente condicionada de la cultura. Así, en esta organización, la educación llevada a cabo por el profesor, es una continuación del proceso que crea la cultura. La educación ‘sin maestro’, en su concepción, es imposible” (1995: 40).

Por su parte, Michael Cole deriva sus investigaciones psico-culturales desde las bases instaladas por Vygotski. Así, respecto a la capacidad del sujeto para mediar la propia comprensión del mundo a través de la lecto-escritura dice: “Una solución a este problema es invocar la ‘ley genética general del desarrollo cultural’ de Vygotsky: las funciones que aparecen en un principio en el plano interpsicológico compartidas entre personas se pueden convertir en funciones intrapsicológicas del individuo. En este caso lo que buscamos es el punto final estructural de la lectura madura de la interacción entre niño y adulto como condición previa para que esta nueva estructura de la actividad aparezca como una función psicológica individual en el niño” (1999: 241).

Desde tales matrices, Cole incursiona crítica y productivamente en ámbitos multiculturales y sus formas de practicar la crianza, el aprendizaje de la lecto-escritura o el cálculo, proponiendo metodologías contextualizadas y pertinentes, partiendo del principio de que “la cultura es constitutiva de la mente” (285). Igualmente, Carl Ratner, sumando también el aporte de Martín-Baró, expresa lo siguiente: “La psicología cultural ve los fenómenos como originados y como reflejos de factores y procesos culturales. En mi opinión, la mejor base conceptual para la psicología cultural es el trabajo de Lev Vygotsky...” (2002: 1 y ss.). César Coll, refrendando lo dicho por Jerome Bruner, sintetiza así lo expuesto: “El crecimiento personal es el proceso mediante el cual el ser humano hace suya la Cultura del grupo social al que pertenece, de tal manera que en este proceso el desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado al tipo de aprendizaje y, en general, al tipo de prácticas sociales dominantes” (1999: 27).

Queda clara, pues, la estrecha vinculación entre la teoría y praxis vygotskiana con la educación, así como la comunidad temática e investigativa entre distintos exponentes contemporáneos de la psicología y la pedagogía.

Sin embargo, la significación de la educación para Vygotski va más allá, como apuntan Álvarez-Del Río: “por primera vez, la educación deja de ser un mero campo de aplicación y se constituye en un hecho *consustancial* al propio desarrollo humano, en el proceso central de la evolución histórico-cultural del hombre y del desarrollo individual de la cría humana (1993: 94).

V Síntesis teórica, y prácticas en ámbitos pedagógicos concretos

La ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, no un diálogo entre el niño y su pasado (C. Emerson, 1983).

5.1 Una síntesis de los postulados psicoeducativos de Vygotski sería:

- a) Relevancia y antelación que, respecto al desarrollo, adquiere el aprendizaje como internalización progresiva de instrumentos mediadores, especialmente semióticos, a través de la formación sistemática escolar (formación de conceptos científicos), a través de un proceso de relación interpersonal y grupal, activa, cooperativa y transformativa. Tránsito de actividad exoregulada a actividad autorregulada, es decir, al aprendizaje autónomo y metacognitivo.
- b) necesidad de centrar la acción intencional educativa en todas sus fases y dimensiones (programación, metodología, evaluación dinámica) más que en los saberes ya logrados, en los procesos que advienen a través de ZDPs, en perspectiva de futuro, lo que tensa y potencia el quehacer de todos los actores que participan en el drama educativo;
- c) significación determinante de la interacción y de los contextos socioculturales históricos concretos, con sus homogeneidades y heterogeneidades (diferencias) y de las relaciones sociales en el proceso educativo, lo que demanda reestructuraciones tanto curriculares como formativo docentes. Ello, ya que aquí el profesor es efectivamente el director escénico y coautor de la trama cultural que propone en su andamio de aprendizaje; es líder y comunicador, articulador de signos, saberes culturales y dominios específicos y, en fin, constructor de estrategias cognitivas;
- d) ya que el aprendizaje es por definición cooperativo, solidario, interpersonal y grupal la tarea docente se centra en el 'aprendizaje-enseñanza', el cual, como co-aprendizaje, incluye al enseñante. La tarea docente adquiere una condición profesional social-humanista, estructurante, creativa y autorrealizadora personal-social, exigiendo cambios formativo-docentes e institucionales, y
- e) como modelo es aplicable en todos los niveles y áreas del sistema, y también ámbitos extraescolares (familia, trabajo) de acuerdo al principio de educación universal y permanente. Así en educación diferencial ('Defectología'), rural y técnica, lecto-escritura, metodología y didáctica especial, modelamientos y juegos, lenguaje y comunicación, aprendizaje científico, educación informal y universitaria.

Tales dispositivos teórico-prácticos son especialmente pertinentes para la acción educativa en América Latina y en Chile, zonas privilegiadas dados sus procesos en constructiva autoafirmación de sus identidades sociales y culturales. Como predicamentos psicosociales pueden tener su correlato en múltiples prácticas y estrategias pedagógicas, ensayadas contemporáneamente, entre ellas, por ejemplo, el aprendizaje colaborativo, la participación guiada, el andamiaje, la enseñanza recíproca, el aprendizaje situado, el aprendizaje de oficios las técnicas grupales, en particular, el 'grupo operativo' (E. Pichón Rivière, 1985).

5.2 Nuevas exigencias y eventuales prácticas desde este paradigma

En lo institucional: La aplicación de este modelo sociopedagógico que otorga prioridad a las relaciones sociales, grupales e interpersonales, requiere de instituciones en las cuales opere la democracia y la participación comunitaria, con climas organizacionales acogedores y favorables para el desarrollo psicosocial de sus integrantes. Deben constituir un encuadre espacio temporal y organizativo en que exista una conciencia colectiva de que, en su práctica educativa, el conocimiento no se imparte y se adquiere, sino se construye en un contexto social.

En términos funcionales precisa de grupos de mediano tamaño (25 alumnos), con docentes formados integralmente tanto en lo disciplinar como en lo profesional docente ('saber pedagógico'), con óptimas condiciones laborales, e igualmente, con dotación de una adecuada infraestructura y apoyo logístico técnico pedagógico (TICs.).

En relación profesor-alumno: dado que el foco de atención de la actividad de enseñanza-aprendizaje se concentra en las ZDPs las actitudes y estrategias pedagógicas tienen connotaciones específicas, diferentes a las habituales prácticas docentes verticalistas, memorísticas, individualistas, competitivas y discriminatorias que suelen reinar en el aula escolar. Aquí el vínculo profesor-alumno (curso) y las relaciones intragrupales adquieren una significación determinante, ya que es en su seno donde se produce, transforma y potencia la dinámica dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. El resultado apunta al crecimiento integral del estudiante, del grupo, para lograr al final aprendizajes significativos, autónomos y autorregulados (meta cognitivos).

En el caso de la escolaridad formal el maestro significa un adulto (distancia cronológica) y experto (distancia pedagógica) que mediatiza los saberes culturales (principalmente ciudadanos y científicos) que requieren ser internalizados (apropiados) por el aprendiz, especialmente aquellos que necesitan de andamiaje para ser procesados pronto como funciones autonómicas del sujeto.

En el escenario escolar el vínculo interpersonal ocurre en una situación dialógica e interactiva por la cual el alumno debe reconstruir significados culturales, a partir de la promoción de ZDPs con el saber pedagógico que aporta, como apoyo y soporte, el docente ('andamiaje', según Bruner). Se espera entonces la apropiación y autonomización de las funciones y contenidos tratados en las tareas grupales.

En la primera fase el rol docente equivale a un ejercicio más directivo, y en la medida que se reconstruyen y procesan los contenidos trabajados (andamiaje compartido), el ejercicio de rol se hace más flexible, de asistencia solidaria, menos directivo, acompañando empáticamente al grupo y al alumno.

En formación docente: tales expectativas que se tienen respecto al Profesor implican algunas exigencias respecto a la 'formación docente', así descritas por Álvarez-Del Río:

“El conocimiento de las actividades y personas significativas para los alumnos, de sus contextos sociales y de las estructuras y relaciones de interacción en que se produce la educación, así como de los instrumentos psicológicos con que el niño recoge y maneja la información, son aspectos esenciales en la formación del educador sin lo que éste difícilmente podrá comprender a fondo su actuación y mejorarla, en la que esa ZDP en que no sólo el niño, sino el maestro, deben superar cada día su particular hecho humano creando cultura” (1993: 119).

Desde esta perspectiva una actividad privativa y permanente de la escolarización es crear contextos sociales (ZDPs) para el dominio y uso conscientes de las herramientas culturales, que se transformarán en actividades de alto orden cognitivo y metacognitivo.

Para el profesor es importante: investigar: el contexto sociocultural de donde proviene el estudiante, y en el que transcurre su vida fuera de la escuela, las interacciones verbales y no verbales entre quienes configuran la comunidad escolar, los materiales de enseñanza e instrumentos evaluativos.

En diseño e implementación curricular: en el área curricular ha sido César Coll, el psicólogo educacional, quien más ha bregado por un cambio estructural respecto al currículo escolar, proponiendo diseños curriculares abiertos y ‘flexibles’, implementando actividades generadoras de vínculos entre aprendizaje, desarrollo y relaciones interpersonales, en procura de aprendizajes significativos grupales e individuales. Coherentemente con el constructivismo cultural, Coll define la Educación como “conjunto de prácticas mediante las cuales el grupo social promueve el crecimiento de sus miembros, es decir, les ayuda a asimilar la experiencia históricamente acumulada y culturalmente organizada con el fin de que puedan convertirse en miembros activos del grupo y agentes de cambio y creación cultural” (1999: 131).

En evaluación: el tema más complejo de la actividad curricular, se trata de avanzar hacia una evaluación dinámica, relacional, grupal, en contacto con otros (no individual ni competitiva, como sucede en los tests psicométricos o en las tan ponderadas SIMCE o PSU, en Chile). Aquí no sólo se mide o valora el ‘producto’ sino importan los procesos interaccionales, en desarrollo e interacción continua, por lo cual, no cabe la mera cuantificación externa y estandarizada, importa mucho la propia opinión, la de los otros del grupo, expresadas a través de expresiones cualitativas. Se trata de diagnosticar los potenciales de aprendizaje, o mejor, de pronosticar el desarrollo en función de futuros logros (‘amplitud de la ZDP’).

Hace más de una década, en el pasado siglo, Jerome Bruner nos decía: “Vygotski nos habla desde el futuro”; estamos ya en ese futuro y llegado es el tiempo que aprendamos en forma colaborativa a decir y desarrollar próximamente su teoría en tiempo presente. Es la invitación que estamos haciendo a través de esta resumida presentación de su pensamiento psicoeducativo.

Bibliografías

- Álvarez, A.-Del Río P. (1993) 'Educación y desarrollo. La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo', en Coll, C., otros, *Desarrollo psicológico y educación*, II, (93-120), Alianza, Madrid.
- Baquero, R. (2004) *Vygotsky y el aprendizaje escolar*, Aique, Buenos Aires.
- Bouzas, P. (2004) *El constructivismo en Vygotsky*, Longseller, Buenos Aires.
- Bruner, J. (1987) *Vygotsky revisited*, Ponencia City University, New York.
- (1995) *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza, Madrid.
- (2000) *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid.
- Carretero, M.(1993) *Constructivismo y educación*, Luis Vives, Zaragoza.
- Cole, M. (1999) *Psicología cultural*, Morata, Madrid.
- Coll, C. (1999) *Psicología y curriculum*, Paidós, Barcelona.
- Chadwick, C. (1997) 'La psicología del enfoque constructivista', en *Revista de Educación*, N° 242, Mineduc, Santiago (50-55).
- Good T.-Brophy J. (1997) *Psicología educativa contemporánea* (cap. VII), Mac Graw Hill, México.
- Kozulin, A. (1994) *La Psicología de Vygotski: biografía de unas ideas*, Alianza, Madrid.
- Moll, L.(comp.)(1993) *Vygotsky y la educación*, Aique, Buenos Aires.
- Pichón-Rivière, E. (1985) *Teoría del vínculo*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Ratner, C. (2002) 'Qué es la psicología de la liberación?. Es psicología cultural'. *Revista interdisciplinar de desenvolvimiento humano, cultura y educación*, N° 3, junio, Brasil.
- Rivière, A.(2002) *La Psicología de Vygotsky*, Visor, Madrid.
- Rubilar, L. (1997) 'El constructivismo socio-cultural de L.S.Vygotski', en *Temas Pedagógicos*, UMCE, Santiago (15-24).
- (2004) 'Nuevos aportes de la psicología a la formación docente', en *Perspectivas Educativas*, N° 2, Fac.de Filosofía y Educación, UMCE (105-119).
- Siguán, M. (coord.) (1987) *Actualidad de Lev S. Vygotsky*, Anthropos, Barcelona.
- Trilla, J. (Ed.) (2002) *El legado pedagógico del siglo XX*, Grao, Barcelona.
- Vygotski L. (1984) 'Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar', en *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, N° 27-28 (105-116).
- (1995) *Obras escogidas*, 5 Vols., Visor, Madrid.
- (2000) *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Barcelona.
- (2003) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Madrid.
- Wertsch, J.(1995) *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona.
- Woolfolk, A. (2006) *Psicología educativa*, Pearson Educación (cap. 2 y 6), México.