

136 propósito de los procesos de reconstrucción interna implicados en la interiorización de las funciones psicológicas superiores, hemos visto que este proceso dista de poseer "necesariedad", en el sentido de que su consecución feliz parece depender de la no interrupción de las situaciones de interacción o de trabajo intelectual que motorizan más o menos indirectamente tales procesos. Wertsch ha señalado, también, la convivencia de procesos "rudimentarios" y "avanzados", según se desprende de otros textos vigotskianos; incluso, basado en buena medida en los trabajos de Tulviste, sospecha que en tal cuestión se encuentra, como hemos comentado, una de las discusiones más relevantes en el interior de los modelos genéticos.

Discusión que condensa el tipo de construcción genética y el componente valorativo, difícil o imposible de eludir, que ha definido, en gran medida, los vectores del desarrollo descritos en nuestros modelos evolutivos, privilegiando ciertos procesos psicológicos en detrimento de otros (cf. Wertsch, 1993 y también Kozulin, 1994). Entendemos, a su vez, que el trabajado tema en enseñanza de las ciencias acerca de la persistencia de las concepciones intuitivas y los problemas teóricos y empíricos del cambio conceptual remiten, en última instancia, a estas cuestiones.

olar

Baquero, R. (1997). "La zona de desarrollo próximo". En: *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Parte II. Cap. 5. Ed. Aique, pp.137-167

Vig

# 5.

## *La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas<sup>9</sup>*

### La Zona de Desarrollo Próximo

La categoría central en la que se han basado, o sobre la que han girado, diversos intentos referidos al análisis de las prácticas educativas o al diseño de estrategias de enseñanza ha sido, sin duda, la de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Es también sobre la amplia y muchas veces superficial difusión de su enunciado, que se han arriesgado posturas pedagógicas "vigotskianas" o intentos por descifrar las situaciones de enseñanza más diversas sobre su clave aparentemente simple (cf. Cole y Rogoff, 1984; Engeström, 1986; Moll, 1991 y 1993).

En la versión más difundida, de su formulación original en la obra de Vigotsky, se refiere la ZDP como:

"la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (cf. Vigotsky, 1988:133).

La idea central, no debería olvidarse, se completa con otras cláusulas que indican:

1- Lo que hoy se realiza con la asistencia o con el auxilio de una persona más experta en el dominio en juego, en un futuro se realizará con autonomía sin necesidad de tal asistencia.

2- Tal autonomía en el desempeño se obtiene, algo paradójicamente, como producto de la asistencia o auxilio, lo que conforma una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo.

En palabras de Vigotsky:

“Estos ejemplos ilustran una ley evolutiva general para las funciones mentales superiores, que puede ser aplicada en su totalidad a los procesos de aprendizaje en los niños. Nosotros postulamos que lo que crea la ZDP es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño” (*op.cit.*:138)

El contexto de la formulación era relativo a la discusión acerca de los procesos o concepciones en la evaluación de los niveles de desarrollo o capacidades cognitivas de un sujeto. Enunciaba una perspectiva crítica al uso de los Test de Intelligencia, los procedimientos de evaluación intelectual corrientes. Sin embargo, la categoría de ZDP una vez que comienza a ser examinada en relación con los conceptos centrales de la Teoría Socio-histórica, evidencia su carácter nodal para la comprensión de los procesos de constitución subjetiva y de apropiación cultural.

3- Conviene, por tanto, recordar que el concepto remite a los procesos de constitución de los Procesos Psicológicos Superiores que se ha examinado.

“Desde este punto de vista aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje.

Así pues el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas” (*op.cit.*:139).

4- El auxilio o asistencia suministrada por el sujeto con mayor dominio debe reunir una serie de características, las cuales no han sido claramente desarrolladas por Vigotsky. Obviamente (no toda situación de interacción entre personas de desigual competencia generan desarrollo) Sólo se afirma que se requieren instancias de “buen aprendizaje” o, mejor, de buen aprendizaje y enseñanza. Sabemos que “el ‘buen aprendizaje’ es sólo aquél que precede al desarrollo” (*op.cit.*:138) y permite su producción. Recuérdese que el término “obuchenie” utilizado por Vigotsky significa en verdad “enseñanza-aprendizaje”, es decir, aprendizaje en situaciones de enseñanza. De esto se deriva una de las “recomendaciones” pedagógicas de Vigotsky, en tanto el buen aprendizaje (o buena enseñanza) debería operar sobre los niveles superiores de la ZDP, es decir, sobre aquellos logros del desarrollo todavía en adquisición y sólo desplegados en colaboración con otro. De allí que la enseñanza debería ir “a la cabeza” de los procesos de desarrollo.

De alguna manera el tratamiento dado a la categoría en su difusión creciente en el terreno educativo, migrando de la evaluación de capacidades intelectuales a un intento por comprender las complejas relaciones entre enseñanza-aprendizaje

y desarrollo, sigue, en parte, los énfasis diferentes dados por el propio Vigotsky en su recorrido expositivo (cf. van der Veer y Valsiner, 1991). El tratamiento de este tema es retomado por Vigotsky sobre el final de su obra entre los años 1933 y 1934. Por ejemplo, el crucial capítulo 6 de *Pensamiento y Lenguaje*, que trata, según vimos, del desarrollo de los conceptos científicos en relación con los procesos de escolarización, se presume fue escrito en el verano de 1934. Importa esta cronología en la medida en que debe comprenderse la naturaleza "tardía" de la conceptualización de estos procesos y las "correcciones" o aclaraciones que opera, de hecho, y explícita el propio Vigotsky, sobre el tratamiento del desarrollo de los conceptos "artificiales". El capítulo en que describe estos procesos estuvo elaborado con anterioridad y, de hecho, presentaba cierto énfasis en los mecanismos "individuales" del desarrollo conceptual, que los resignificará en un intento de modelo genético más complejo, sobre el final del Capítulo 6, según hemos visto.

El desarrollo inicial del concepto de Zona de Desarrollo Próximo estuvo estrechamente ligado, en su inicio, a la discusión de las limitaciones que la medición de los cocientes intelectuales (CI) poseía para la predicción del desarrollo intelectual de los sujetos, aun midiendo éste en función de la variación de los mismos CI. La investigación empírica mostraba, a juicio de Vigotsky, que la evaluación de la ZDP (y aun su eventual "medición", es decir, las diferencias de "edad mental" cuantificables relativas a los desempeños de los niños con asistencia o sin ella), otorgaba mayores elementos para predecir la evolución de los CI que la medición de los CI según su performance sin auxilio. *(capac de aprender)*

Sin embargo, el contexto más general de la discusión estaba referido por partida doble, por un lado, a la posibilidad de determinar o establecer períodos "sensitivos" particular-

mente auspiciosos para la adquisición de ciertas habilidades intelectuales (como el caso de la adquisición temprana del habla) y, en segundo lugar, la posibilidad de determinar capacidades potenciales del niño para aprender en contextos de enseñanza conocimientos referidos a dominios particulares (cf. van der Veer y Valsiner, 1991).

En términos quizá aun más generales se trataba de determinar la relación entre las pre-condiciones establecidas por el nivel de desarrollo previo de los sujetos y las posibilidades de aprendizaje consecuentes. Operar sobre la Zona de Desarrollo Próximo posibilitaba trabajar sobre las funciones "en desarrollo", aún no plenamente consolidadas, pero sin necesidad de esperar su configuración final para comenzar un aprendizaje, ya que una posibilidad intrínseca al desarrollo ontogenético parece ser precisamente la de desarrollar capacidades autónomas en función de participar en la resolución de tareas, en actividades conjuntas y cooperativas, con sujetos de mayor dominio sobre los problemas en juego.

Si bien en algunos escritos de Vigotsky la generación de ZDP en los sujetos parece ser relativa con cierta exclusividad a la instrucción escolar, es conocido que la categoría de ZDP ha sido extendida en su uso, e, incluso, más desarrollada, en el ámbito de las prácticas de crianza (como en los procesos de adquisición del habla, el aprendizaje de ciertas rutinas en los juegos, la resolución de problemas en la interacción conjunta con un adulto, etc.) que en las prácticas escolares. En verdad es sabido que el propio Vigotsky afirmó que el juego era un poderoso creador de ZDP, las circunstancias de esta afirmación son de interés, por lo que les daremos más adelante un breve tratamiento.

Lo importante aquí es recordar que la ZDP obliga a pensar más que en una capacidad o característica de un sujeto, en las características de un sistema de interacción socialmente defini-

do. Aunque no resulte inmediatamente intuible, hay una creciente coincidencia en la interpretación de la ZDP en términos de "sistema social" más que de capacidades subjetivas.

La idea de sistema definido socialmente implica el reconocimiento de que una situación dada se define de acuerdo con las representaciones que de ella poseen los sujetos implicados. Tales representaciones pueden discrepar, y frecuentemente lo hacen.

Siguiendo a Wertsch, podemos considerar que se desarrolla un funcionamiento psicológico *intersubjetivo* en las situaciones en las que los interlocutores participan en una tarea o situación, compartiendo la misma definición de ella (que puede resultar del producto de una transacción) y, por otra parte, saben que comparten tal definición de la situación. Desde ya que puede hablarse de diversos niveles de acuerdo en el funcionamiento intersubjetivo. Finalmente, resulta de especial relevancia el papel que juegan los *instrumentos de mediación* en el desarrollo de los propios niveles de intersubjetividad. Es importante advertir, por ejemplo, cómo la interacción verbal colabora en la creación de intersubjetividad y no en su mera "expresión" (cf. Wertsch, 1984).

Parece de importancia destacar que, en primer término, la noción de ZDP resulta una categoría de interés para el análisis de ciertos sistemas de interacción definidos socialmente (dentro de los cuales la distinción de niveles actuales y potenciales de desarrollo puede ser pertinente o útil pero de ninguna manera excluyente del abordaje general).

En segundo lugar, si se trata de progresos en el desarrollo subjetivo, habría que ser sumamente cuidadosos en discriminar: a) aquellas situaciones que colaboren local o puntualmente con el progreso cognitivo de b) los progresos en el desarrollo en sentido estricto, que involucran, sin duda, plazos más extensos y reorganizaciones cognitivas de una relativa ge-

neralidad. No debe contemplarse la adquisición de habilidades elementales como conquistas en el desarrollo psicológico en sentido estricto, aun cuando se las juzgue compatibles con tal desarrollo e, incluso, coadyuvantes o posibilitantes suyos.

Seguramente alfabetizarse, por tratar un ejemplo, entendido como obtener competencias para la producción y comprensión de textos medianamente complejos, puede ser considerado un genuino progreso en el desarrollo en sentido estricto y también es probable que el proceso de su adquisición haya involucrado la apropiación de una serie de procedimientos, estrategias, etc., más locales, que, considerados en sí mismos, fuera de la perspectiva general, no consistirían en genuinos logros del desarrollo.

Lo importante es no confundir ambos niveles dando tratamiento de logro en el desarrollo a adquisiciones parciales o de habilidades elementales. Estas advertencias han sido de relevancia al analizar las consecuencias más frecuentes que han tenido los intentos en la utilización de la categoría.

### La Zona de Desarrollo Próximo y el juego

Recuérdese, en primera instancia, como afirmáramos al tratar los procesos de adquisición de la escritura, que el juego es, ante todo, una de las principales, o, incluso, la principal actividad del niño. Con esto Vigotsky señala el carácter central del juego en la vida del niño, subsumiendo y yendo más allá, de las funciones de ejercicio funcional, de su valor expresivo, de su carácter elaborativo, etc. En segundo término, el juego parece estar caracterizado en Vigotsky como una de las maneras de participar el niño en la cultura, es su actividad cultural típica, como lo será luego, de adulto, el trabajo. Es decir, según la perspectiva dada, el juego resulta una actividad cultu-

ral. Seamos más precisos, el juego que interesa a efectos de ponderar el desarrollo del niño en términos de su apropiación de los instrumentos de la cultura, es un juego regulado más o menos ostensiblemente por la cultura misma. Esto no agota los sentidos posibles y la variedad de formas de la actividad de juego del niño, sólo pretende acotar en cuáles de esos sentidos o variedades el juego protagoniza un rol central en el desarrollo del niño, en qué condiciones o cuáles de sus procesos implican la creación de Zonas de Desarrollo Próximo)

En segunda instancia, entonces, debemos observar qué características atribuye Vigotsky al juego en las circunstancias en que le otorga un papel potencialmente creador de Zonas de Desarrollo Próximo. Precisamente otra de las formulaciones más divulgadas de Vigotsky, en relación con la Zona de Desarrollo Próximo, hace referencia al juego, a propósito del cual señala: "Esta estricta subordinación a las reglas es totalmente imposible en la vida real; sin embargo en el juego resulta factible: de este modo el juego crea una ZDP en el niño" (Vigotsky, 1988d:156). Se presenta la necesidad de demarcar elementos comunes entre las situaciones de juego y las de aprendizaje escolar en la medida en que ambas parecen operar, según las tesis vigotskianas, como posibles generadoras de ZDP)

En tal sentido es conveniente introducir algunas aclaraciones preliminares. En primer lugar: no toda actividad lúdica genera ZDP (del mismo modo en que no todo aprendizaje ni enseñanza lo hacen). En segundo término, es necesario recordar la manera particular en que Vigotsky caracterizaba el juego. Como lo recuerda la cita, esencialmente todo juego (y se refería obviamente al juego que pasa a tener en las descripciones clásicas un carácter simbólico) comporta la instalación de una situación imaginaria y la sujeción a ciertas reglas de conducta ("reglas de juego" al fin).

Vigotsky aclara que no restringe la presencia de reglas a

los juegos clásicamente descritos como "reglados". La presencia de reglas aparece como elemento constitutivo de toda situación de juego simbólico. La diferencia radica en el carácter no sistemático, no anticipatorio y poco explícito de las reglas que regulan los juegos simbólicos genéticamente primeros.

La actuación dentro de este escenario imaginario obliga al niño a ponderar las regularidades del comportamiento sucedáneas de la representación de un rol específico según las reglas de su cultura. Una situación de juego puede considerarse entonces como generadora potencial de desarrollo (como generadora de zonas de desarrollo próximo) en la medida en que implique al niño en grados mayores de conciencia de las reglas de conducta, y los comportamientos previsibles o verosímiles dentro del escenario construido. Siempre atendiendo, de modo relativo, a las prescripciones sociales usuales para los roles representados o actuados en las situaciones que se presentan o (representan) plásticamente ante sí.

Como señala Vigotsky, el niño ensaya en los escenarios lúdicos, comportamientos y situaciones para los que no está preparado en la vida real, pero que poseen cierto carácter anticipatorio o preparatorio (seguramente a la par que elaborativo).

De esta manera, creemos que es interesante notar la aparición de ciertos elementos comunes en las situaciones de juego con las situaciones escolares:

1- la presencia de una situación o escenario imaginarios (la representación de roles o el ejercicio de habilidades oriundas o destinadas a contextos no presentes);

2- la presencia de reglas de comportamiento socialmente establecidas;

3- la presencia de una *definición social de la situación*.

Sin embargo, como elemento particular del juego, Vigotsky enuncia, precisamente, su *amplitud*: "Aunque la relación juego-desarrollo pueda compararse a la relación instrucción-desarrollo, el juego proporciona un marco mucho más amplio para los cambios en cuanto a necesidades y conciencia. La acción en la esfera imaginativa, en una situación imaginaria, la creación de propósitos voluntarios y la formación de planes de vida reales e impulsos volitivos aparecen a lo largo del juego, haciendo del mismo el punto más elevado del desarrollo preescolar. El niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica. Sólo en este sentido puede considerarse al juego como una actividad conductora que determina la evolución del niño" (Vigotsky, 1988d:156).

Debe insistirse en el hecho de que no es la naturaleza espontánea de la actividad lúdica la que le otorga fuerza motriz o características de vanguardia en el desarrollo, sino el doble juego de: 1) una puesta en ejercicio, en el plano imaginativo, de capacidades de planificar, figurarse situaciones, representar roles y situaciones cotidianas y 2) el carácter social de las situaciones lúdicas, sus contenidos y, al parecer, los procedimientos y estrategias que sugiere el desarrollo del propio juego en tanto se trata de un "atenerse a reglas" socialmente elaboradas. Tanto las reglas como las instancias de adecuación a las mismas, son de naturaleza social.

Vale la pena destacar de la cita efectuada, su apelación al *desarrollo de mecanismos subjetivos* relativos a la formulación de planes, el desarrollo de formas voluntarias de comportamiento y de grados crecientes de conciencia con respecto a las situaciones y al "dominio de sí". Es decir, al igual que en el caso del aprendizaje escolar, el desarrollo no pasa por la imitación externa de modelos de comportamiento o de acciones

puntuales, sino por el desarrollo interno de capacidades de control cada vez más complejas de los propios comportamientos. Tal complejidad implica la conciencia, sujeción y/u observancia de legalidades sociales que regulan los escenarios posibles. Tal legalidad social, reiteramos, alude también al tipo de procedimientos y estrategias socialmente valorados o meramente existentes, para la regulación del propio comportamiento.

Por lo visto, parece conveniente, en primera instancia, distinguir la idea de juego como una suerte de recurso pedagógico promovido o utilizado en situaciones de interacción adulto-niño, como una actividad deliberadamente propuesta en un contexto de enseñanza, de la noción de juego como una actividad espontánea, cotidiana y vital del niño. En segundo lugar, cabe recordar las características que el propio Vigotsky otorgaba al juego capaz de producir desarrollo subjetivo y podrá ponderarse, así, también sus aspectos similares a las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

### Zona de Desarrollo Próximo y andamiaje

En relación con las características que debería reunir el sistema de interacción a efectos de promover el desarrollo dentro y más allá de la ZDP, el dispositivo de *andamiaje* ha concentrado un interés central.

Como se sabe, su formulación original fue efectuada por Woods, Bruner y Ross en 1976 y, desde ese entonces, ha tenido un uso crecientemente difundido y con puntos de aplicación similares a los de la categoría de Zona de Desarrollo Próximo, al punto de, como señalan Griffin y Cole, ser utilizados en ciertas ocasiones como sinónimos (cf. Griffin y Cole, 1984). Sin embargo, creemos conveniente mencionar algunos reparos que se han señalado con respecto a ciertas modalida-

des de su uso o formulación, o bien, la apreciación existente acerca de las limitaciones de la propia noción para atrapar los matices y variedades de las prácticas educativas, fundamentalmente en los contextos escolares.

Se entiende, usualmente, por andamiaje a una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto; el formato debería contemplar que el novato participe desde el comienzo en una tarea reconocidamente compleja, aunque su participación inicial sea sobre aspectos parciales o locales de la actividad global y aun cuando se requiera del "andamiaje" del sujeto más experto para poder resolverse.

La idea de andamiaje se refiere, por tanto, a que la actividad se resuelve "colaborativamente" teniendo en el inicio un control mayor o casi total de ella el sujeto experto, pero delegándolo gradualmente sobre el novato. La estructura de andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo.

Por estas razones se ha señalado que el formato de andamiaje debe poseer como características las de resultar:

- a) *ajustable*, de acuerdo con el nivel de competencia del sujeto menos experto y de los progresos que se produzcan;
- b) *temporal*, ya que, como vimos, un andamiaje que se torne crónico, no cumple con otorgar autonomía en el desempeño al sujeto menos experto.

Finalmente, Cazden (cf. Cazden, 1988) recuerda un rasgo que parece crucial:

- c) El andamiaje debería ser *audible y visible*, es decir, a efectos de que se delegue un control gradual de las actividades sobre el sujeto menos experto y que éste reconozca, desde un inicio, que su proceso de adquisición se refiere a una actividad compleja, es evidente que debe ser consciente de que es *asistido* o auxiliado en la ejecución de la actividad. Debe conocer que los logros a los que accede son producto de una actividad intersubjetiva. En suma, el andamiaje debería ser un dispositivo explícito y en cierta medida tematizado, aunque porte características diferentes, sobre todo a este respecto, en cuanto a su grado de explicitación, en los dispositivos de crianza y en los de enseñanza.

Aun cuando se fuera cuidadoso con respecto a los reparos que el uso de la categoría parece requerir y que acabamos de mencionar, se han mostrado otro tipo de advertencias relativas a los alcances posibles y aun deseables, del uso de la categoría para el diseño de estrategias de enseñanza.

Por una parte, se ha señalado que el modo de intervención que el dispositivo requiere lo hace prácticamente privativo de las interacciones cara a cara entre dos sujetos; de allí la proliferación de estudios en que se observa la presencia de interacciones con este formato en los procesos de crianza. Si ésta fuera una instancia crucial tornaría muy limitada la utilidad del dispositivo en el contexto escolar habitual o reclamaría una revisión del dispositivo escolar mismo.

Griffin y Cole han señalado que la metáfora del andamiaje parece de mayor fertilidad y sentido claro, en su aplicación a tareas específicas, pero que comienza a plantear algunos problemas a la hora de ponderar los "cambios en el niño" (cf. Griffin y Cole, 1984:47). Es decir, a la hora de enhebrar-

se, de algún modo, con los procesos de desarrollo. En tal sentido han señalado que el formato de andamiaje deja abierto el problema de la creatividad en el desarrollo del niño y un sesgo fuertemente teleológico en el modelo general de desarrollo, toda vez que son los logros adultos los que regulan las adquisiciones posibles del niño (Griffin y Cole, 1984).

Retomando esta advertencia Engeström afirma que el dispositivo de andamiaje parece orientado en mayor medida a la adquisición de "lo dado", pero podría aparecer fuertemente limitado a la hora de explicar la posibilidad de un "salto" hacia una "idea nueva" (cf. Engeström, 1986 y Cazden, 1991). Engeström afirma que esta centración en "lo dado" es producto del estado de la agenda de la Psicología Socio-histórica misma, en el sentido de que refleja la secuencia de trabajos sobre la propia categoría de Zona de Desarrollo Próximo. Este autor estima que los trabajos iniciales de la Psicología Socio-histórica pusieron mayor énfasis en los procesos de adquisición, asimilación e internalización de las herramientas y sistemas de signos culturales, que en los procesos de "creación". Por ello indica que aun: "El concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky está, él mismo, en necesidad de desarrollo" (*op.cit.*:38).

A su vez, Cazden señala, en un sentido similar a los reparos que advertíamos a propósito del uso de la categoría de ZDP, que no hay que olvidar que "existe una diferencia esencial entre ayudar a que un niño dé una respuesta concreta, y ayudarlo a lograr una comprensión conceptual a partir de la cual pueda construir en el futuro respuestas a preguntas similares" (cf. Cazden, 1991:121).

Como se advertirá, insensiblemente nos hemos deslizado a un plano cuasi-prescriptivo o deliberadamente prescriptivo. De algún modo los usos posibles del formato de anda-

miaje, los límites en su aplicación, etc., se regularán por la concepción pedagógica que se suscriba y la manera en que se juzgue su valor pedagógico en situación. La pregunta que la misma Cazden deja formulada es acerca de si el dispositivo de andamiaje, en su propia estructura, no lleva implícitas concepciones acerca del conocimiento y la educación.

En nuestra opinión éste es un análisis necesario y pendiente. Seguramente debería tenerse la cautela que muestra Cazden en discriminar el componente explicativo del componente prescriptivo, es decir, el uso de la categoría a los efectos de explicar la naturaleza de los intercambios en los contextos y situaciones efectivas de crianza o enseñanza, de su uso a efectos de diseñar deliberadamente dispositivos instruccionales sobre su base.

Cabría una reflexión sobre la razón por la que un análisis de ciertas categorías de la Teoría Socio-histórica nos sitúa en este tipo de problemas. Por una parte, parece de suma importancia advertir que el modelo de desarrollo que la Teoría propone, y que hemos bosquejado arriba, deja como tema central el problema de su *dirección*. Dirección en un doble sentido: primero, como rumbo u orientación, "hacia dónde" se orientan los cambios cognitivos o qué tipo de progreso se produce; en segundo lugar, dirección como gestión o gobierno de los propios procesos de desarrollo.

Como vimos, los procesos de desarrollo que conceptualiza la Teoría, fundamentalmente en lo relativo a la constitución de los Procesos Psicológicos Superiores, son, en buena medida, contingentes, al menos en lo relativo al dominio ontogenético y a sus formas más avanzadas. La intervención educativa resulta inherente a los mismos procesos de desarrollo regulándolos de acuerdo con sus características. Hemos sostenido en otra parte (Baquero, 1995a) que tal concepción permite situar a la práctica pedagógica como una *práctica de go-*

*bierno* del desarrollo y constitución de los sujetos implicados en ellas. Es decir, el papel inherente que guarda lo educativo en los procesos de desarrollo impide una mirada naturalizada de estos procesos y los resitúa en un plano histórico, social y, al fin, político. Tal parece ser la discusión que en última instancia encarna el análisis de las características que deberían guardar, o efectivamente guardan, las interacciones adulto-niño en los contextos de enseñanza, estén o no adecuadamente expresadas por la metáfora del andamiaje.

### Zona de Desarrollo Próximo, actividad y apropiación

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo, como señalamos, se ha orientado, en el grueso de los estudios dirigidos a la teoría y práctica educativa, al análisis de los sistemas de interacción en donde se producen los progresos del desarrollo subjetivo. El dispositivo de andamiaje inauguró, en cierta forma, el análisis de tales sistemas de interacción y, de algún modo, los intentos de elaborar recomendaciones prescriptivas sobre su base.

En términos algo más amplios que los propuestos por la categoría de andamiaje, se han intentado capturar las relaciones entre el desarrollo ontogenético y las situaciones socialmente definidas, tal como lo bosqueja la noción de Zona de Desarrollo Próximo. Cole afirma que, en términos de su "concepción general", la ZDP puede entenderse como la "estructura de actividad conjunta en cualquier contexto donde hay participantes que ejercen responsabilidades diferenciales en virtud de su distinta pericia" (cf. Cole, 1989:155).

La categoría de ZDP se resignificaría, de algún modo, analizando las características concretas de las formas de actividad conjunta que aparecen descriptas como inherentes a

ella en tanto promotoras de desarrollo psicológico. Cole, analizando estas relaciones inherentes entre *cultura* y *cognición* (y por lo tanto entre sus formas específicas, como la cultura o cognición "escolarizadas"), en el marco de la Teoría Socio-histórica, señala:

- Habría una *unidad básica común* para el análisis tanto de los procesos psicológicos individuales como culturales.
- Tal unidad consistiría en un compromiso individual en *actividades dirigidas a metas* bajo restricciones convencionalizadas. Tal unidad suele denominarse "actividad", "tarea" o "evento".
- En lo principal, particularmente donde un niño está involucrado, estas actividades son pobladas (*peopled*) por otros, generalmente adultos.
- La adquisición de comportamientos culturalmente apropiados es un proceso de interacción niño-adulto, en el cual el adulto provee una guía a la conducta del niño, siendo éste un componente esencial de los procesos educativos. (Cf. Cole, 1989:158-159).

Cole retoma el concepto de *actividad* de Leontiev por su carácter de "bisagra" entre los niveles de análisis cultural e individual; es decir, la categoría de actividad ofrecería la posibilidad de constituirse en tal "unidad básica común" de análisis. Para Leontiev "En la actividad el objeto es transformado en forma subjetiva o imagen; al mismo tiempo, la actividad es convertida en resultado objetivo o producto. Mirada desde esta perspectiva, la actividad emerge como un proceso de trans-

formaciones recíprocas entre el polo del sujeto y el objeto” (citado en Cole, 1989:159). En suma, agrega Cole, se trataría de analizar las relaciones entre el “sistema de las relaciones sociales y el de la actividad cognitiva interna”.

Leontiev establecía una distinción entre los conceptos de *actividad*, *acción* y *operación*. La *actividad* alude a una unidad “molar”, no aditiva, “no es una reacción o agregado de reacciones, sino un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones internas y su propio desarrollo” (citado en Wertsch, 1988:210). Una actividad *particular* “responde a determinada necesidad del sujeto, tiende hacia el objeto de esa necesidad, desaparece cuando esa necesidad es satisfecha y vuelve a reproducirse, tal vez ya en condiciones totalmente distintas y modificadas” (cf. Leontiev, 1978:81). Lo que distingue a las actividades es su motivo, al punto que el propio concepto de actividad está necesariamente ligado a él. Por otra parte:

“Los ‘componentes’ principales de algunas actividades de los hombres son las *acciones* que ellos realizan. Denominamos acción al proceso subordinado a la representación que se tiene del resultado que debe lograrse, es decir, al proceso subordinado a un fin consciente. Del mismo modo que el concepto de motivo se correlaciona con el concepto de actividad, el concepto de fin se correlaciona con el concepto de acción” (cf. Leontiev, 1978:82).

La estructura de la actividad permite una serie de encajamientos y relaciones complejas entre las acciones componentes que pueden guardar relativa independencia. El desarrollo de una actividad puede presuponer la necesidad de un número significativo de acciones que respondan a sub-finalidades parciales. Ahora bien, la acción, a la par de poseer un aspecto “intencional” (ligado a los fines, a *qué* debe ser logrado) posee un aspecto “operacional” (ligado a los medios, a *có-*

*mo*, por qué medio puede ser logrado).

“...la acción *que se está ejecutando* responde a una tarea; la tarea es precisamente un fin que se da en determinadas condiciones. Por eso la acción tiene una calidad especial, su ‘efector’ especial, más precisamente, los medios con los cuales se ejecuta. Denomino *operaciones* a los medios con los que se ejecuta la acción” (cf. Leontiev, 1978:85).

Las actividades resultan una suerte de contexto socio-cultural definido, se propone, incluso, que tales actividades pueden facilitar la comprensión del propio desarrollo humano en la medida en que en la ontogénesis se produciría una apropiación de los motivos de actividades relativas, por ejemplo, al juego, al aprendizaje escolar, a la interacción entre pares y al trabajo.

Se ha propuesto que los desarrollos de Leontiev, discípulo de Vigotsky, fundando lo que se ha denominado “Teoría de la actividad”, se encuentran, de algún modo, en línea con los trabajos del propio Vigotsky (cf. Griffin y Cole, 1984; Engeström, 1986; Wertsch, 1988; Cole, 1989) sin considerar, sin embargo, que se trata de meras consecuencias de sus planteos, sino de construcciones compatibles con su concepción general del desarrollo de los procesos psicológicos. De tal manera que, y ése es uno de los motivos de nuestra breve detención en los planteos de Leontiev, los problemas formulados en el marco de la Teoría de la Actividad resultan legítimos dentro del marco de la Teoría Socio-histórica, aunque no deban suscribirse necesariamente todas sus consecuencias o formulaciones hipotéticas de manera “literal”.

El otro motivo por el cual nos detuvimos en la presentación de algunas de sus categorías es el uso frecuente que se encuentra de sus formulaciones en el terreno psico-educativo, enhebradas de hecho, con las formulaciones del propio Vigotsky. Autores como Wertsch y Cole son claros exponentes

de esta utilización de las categorías de Leontiev pero resignificadas, a su vez, en sus terrenos de indagación. Confróntese, como ejemplo, la necesidad planteada por Wertsch de ponderar el carácter esencial de los instrumentos mediacionales en la constitución y definición de la naturaleza de las actividades (cf. Wertsch, 1988, 1991).

Otro de los conceptos de Leontiev que ha tenido un uso creciente en Psicología del Desarrollo y Educacional es el de *apropiación*. El concepto de apropiación ha sido propuesto por Leontiev como un símil del de "adaptación", pero intentando resaltar las discontinuidades entre procesos culturales y naturales. Es decir, el concepto intenta atrapar las particularidades de los procesos de apropiación *cultural*.

"El proceso de apropiación realiza la necesidad principal y el principio fundamental del desarrollo ontogenético humano: la reproducción en las aptitudes y propiedades del individuo de las propiedades y aptitudes históricamente formadas por la especie humana, incluyendo la aptitud para comprender y utilizar lenguaje" (cf. Leontiev, 1983:136).

¿En qué consiste o qué características parecen portar tales procesos? Conviene destacar que se trata simultáneamente de la apropiación de un producto cultural objetivado externamente, como el lenguaje, pero simultáneamente es el desarrollo de una facultad o competencia psicológica. Al decir de Leontiev:

"Hay que destacar, ante todo, que siempre se trata de un proceso *activo*. Para apropiarse de un objeto o de un fenómeno, hay que efectuar la actividad correspondiente a la que está concretada en el objeto o el fenómeno considerado. Por ejemplo, cuando decimos que un niño se ha apropiado de un instrumento, significa que ha aprendido a utilizarlo correctamente, y que las acciones y operaciones motrices y mentales necesarias para ello se han formado" (cf. Leontiev, 1983:260).

Ahora bien, los procesos de apropiación, y allí radica su vinculación estrecha con la discusión a propósito de la Zona de Desarrollo Próximo, requieren de la participación del sujeto en actividades sociales, requiere de la participación del sujeto en situaciones de actividad conjunta:

"Ese proceso [de apropiación] se realiza durante la actividad que el niño desarrolla con respecto a objetos y fenómenos del mundo del entorno, en los que se concretan esas adquisiciones de la humanidad. Dicha actividad no puede formarse por sí misma en el niño; se forma mediante la comunicación práctica y verbal con las gentes que le rodean, en una actividad común con ellos. Cuando el objetivo de esta actividad consiste precisamente en transmitir al niño unos conocimientos, prácticas y aptitudes, decimos que el niño aprende y el adulto enseña.

En algunas ocasiones, parece como si el niño, en ese proceso, no hiciera más que poner en práctica aptitudes y funciones psíquicas que la naturaleza le ha dado, que su éxito depende de ellas, mas no es así. Sus aptitudes *humanas* se van formando durante el proceso" (cf. Leontiev, 1983:262).

Es interesante destacar el hecho mencionado de que los procesos de apropiación implican el dominio de un objeto cultural (por ejemplo, un instrumento semiótico como el lenguaje) y que dicha apropiación implica el reconocimiento de la actividad que condensa el instrumento (la "fuerza motivadora" de las cosas según la caracterización de Kurt Lewin que recordaba Vigotsky) y, con ella, los sistemas de motivaciones, el sentido cultural del conjunto. En otros términos, la apropiación de un objeto cultural parece ir acompañada de la apropiación de un régimen de prácticas específico de su uso culturalmente organizado. La tendencia "natural" al uso de los objetos no coincide, por su propio decurso, con las construcciones culturales específicas en relación con esos objetos. De allí

que resulte parte crucial de los procesos de apropiación, la apropiación de la naturaleza y sentido de la actividad que encarna el objeto. De todos modos esta apropiación se produce por la participación de hecho en la actividad que se realiza inicialmente en forma gradual y asistida. El dominio de la lengua escrita requiere la comprensión del sentido cultural de los diversos desarrollos de la práctica de la escritura y, por otra parte, requiere de la participación en actividades de escritura y lectura, que conserven su esencia compleja y no se diluyan en sus "componentes", las acciones y operaciones necesarias para su despliegue. Como se advertirá, no estamos apartándonos de la discusión central de las tesis de Vigotsky acerca de los procesos de desarrollo e interiorización.

Ahora bien, usualmente se piensan los procesos de apropiación, particularmente en el terreno educativo o de la psicología del desarrollo, desde la perspectiva del niño o del alumno, toda vez que los procesos de crianza y educativos parecen tener como finalidad específica que los niños/alumnos se apropien de los objetos culturales (normas, lenguajes, conocimientos, etc.). Sin embargo, desde esta perspectiva, muchas veces se pierde un rasgo sumamente relevante para comprender diversos aspectos de las prácticas educativas: los procesos de apropiación son *recíprocos y asimétricos*.

Esto significa que, en sintonía con las tesis ya trabajadas, en el mismo proceso en que el sujeto se apropia de los objetos culturales, la cultura "se apropia" del sujeto, lo constituye, lo constituye como "humano", al decir de Leontiev. Como veremos en el capítulo siguiente el reconocimiento de esta reciprocidad y asimetría, y la manera de significarla, será crucial para las lecturas que, desde una perspectiva vigotskiana, se ofrezcan de los procesos de desarrollo subjetivo y de escolarización.

## La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas

Recordemos los planos de análisis posibles que presenta, según hemos visto, la categoría de Zona de Desarrollo Próximo. Dentro de la aparente simplicidad de su formulación, condensa:

1- La posibilidad de ponderar "potencialidades de aprendizaje" (cf. Campione *et al*, 1984) o logros del desarrollo, de una manera más ajustada. Tal cuestión, como vimos, es fiel a los primeros trabajos sobre la ZDP del propio Vigotsky. Sin embargo, el desarrollo específico de la categoría a efectos de ponderar la evolución de los CI y la influencia de la escolarización en la nivelación de los mismos, se ha juzgado poco feliz ya que parecen en contradicción con las tesis de base de la Teoría Socio-histórica formuladas en otros sitios por el propio Vigotsky (cf. van der Veer y Valsiner, 1991).

2- La formulación de una suerte de *ley genética*, que intenta enfrentar el problema del progreso en el desarrollo, recuperando procesos intrapsicológicos (como los logros autónomos y las modalidades de significación de la situación que porta el sujeto que aprende) e interpsicológicos (los diversos niveles del funcionamiento intersubjetivo, la participación en dispositivos de interacción que permiten la apropiación gradual de instrumentos de mediación y formatos de actividad) en la constitución de las formas avanzadas del psiquismo.

No debería olvidarse que Vigotsky da tratamiento explícito de "principio" o "ley" del desarrollo a la formulación de la Zona de Desarrollo Próximo. Lo efectúa de esta manera en la discusión sobre la legalidad que rige la adquisición de con-

ceptos científicos en la infancia en el ya mencionado Capítulo sexto de *Pensamiento y Lenguaje*. Sitúa la hipótesis en la discusión acerca de la relación genética a establecerse entre logros del desarrollo de diferente nivel, pero referidos a sistemas análogos, como el caso de la adquisición de una segunda lengua. El interlocutor al respecto es Piaget.

"...existen únicamente dos posibilidades, que se excluyen mutuamente, para explicar cómo se produce, en la fase superior de desarrollo, un sistema estructural análogo, en comparación del sistema desarrollado en otra esfera durante una edad más temprana. Sólo existen dos vías para explicar las relaciones entre el desarrollo del lenguaje hablado y escrito, de la lengua materna y el idioma extranjero, de la lógica de los actos y del pensamiento, de la lógica del pensamiento visual y verbal. Uno de los caminos de explicación es el *principio de desplazamiento*, repetición o reproducción en la etapa superior de los procesos de desarrollo realizados con anterioridad... La otra vía de explicación es la que desarrollamos en nuestra hipótesis: *el principio de la zona de desarrollo próximo*, ley de sentido inverso al desarrollo de sistemas análogos en las esferas superior e inferior, ley de la relación mutua entre los sistemas inferior y superior de desarrollo" (cf. Vigotsky, 1934:257).

Importa, en este caso, ponderar el lugar otorgado a la Zona de Desarrollo Próximo. Como se recordará, los procesos de enseñanza-aprendizaje cumplen, a juicio de Vigotsky, un papel crucial en la apropiación de los sistemas conceptuales, al punto de que los procesos de desarrollo de las funciones psicológicas superiores, sólo parecen explicarse por un movimiento recíproco de procesos intra e inter-psicológicos, en el sentido de que las construcciones subjetivas toman como objeto y herramienta de construcción, sistemas elaborados con una legalidad que, simultáneamente, posibilita cons-

trucciones e impone restricciones. Como hemos visto, en un sentido similar al recuperado luego por Leontiev, los sistemas conceptuales condensan actividades intelectuales específicas, producto de la historia socio-cultural. Una auténtica apropiación de ellos implica, a su vez, apropiarse gradualmente del sentido particular que poseen, incluida la demanda de desarrollo de formas voluntarias y conscientes de trabajo intelectual que portan. Es precisamente en la Zona de Desarrollo Próximo, donde se conforman las modalidades de trabajo consciente y voluntario sobre las operaciones conceptuales espontáneas. Hay una suerte de conciencia asistida o "vicaria", al decir de Bruner (cf. Bruner, 1988).

3- Junto a los procesos de interiorización que implica, se sitúa en la interfase de los dominios ontogenético y socio-histórico, es decir, intenta atrapar los mecanismos por los que la cultura se apropia de los sujetos en la medida en que éstos se apropian de ella. Es decir, el sujeto se constituye como efecto de esta apropiación recíproca. Es en tal sentido que aparecen alusiones tanto a la existencia de ZDP, como si se trataran de propiedades subjetivas, como otras referidas al papel otorgado a las prácticas de enseñanza en su creación.

4- En línea con lo afirmado, plantea la existencia de dispositivos de interacción, asimétricamente definidos, que procuran regular el desarrollo "natural" del sujeto. Es decir, promueven, como hemos discutido ya, formas "artificiales" de desarrollo cultural. Tal carácter asimétrico en la definición de los dispositivos de interacción mismos, como hemos visto al analizar los procesos de apropiación, parecen inherentes a las prácticas de enseñanza. Tal asimetría no descansa sólo en el desigual conocimiento que poseen alumno y maestro, sino también en el desigual poder que poseen para imponer defi-

naciones canónicas de la situación, regular los criterios de trabajo y evaluación. Tal perspectiva, como hemos señalado en otra parte, reduce la posibilidad de leer la práctica educativa como una mera práctica comunicativa (cf. Baquero, 1995a y b).

5- Por lo tanto, según lo observado, tales dispositivos promueven el arribo a definiciones comunes de la situación o de las actividades emprendidas. El proceso no parece limitarse a un cambio en la "información" que poseía originalmente el sujeto menos experto, sino, también, parece promover una apropiación de las motivaciones y valores más o menos implícitos en las actividades propuestas. El proceso implica una apropiación de los motivos, una toma de conciencia de las operaciones intelectuales puestas en juego y un desarrollo de la "voluntad". El aprendizaje que promueve desarrollo en situaciones de enseñanza parece requerir un considerable trabajo intelectual deliberado.

En el capítulo siguiente, recorreremos algunos ejemplos de usos de las categorías vigotskianas para el análisis, o, en ciertos casos, el diseño de situaciones de enseñanza. La categoría de Zona de Desarrollo Próximo aparece como el trasfondo inevitable de los análisis, por su lugar crucial, de encrucijada, de los procesos de interacción, de interiorización y de enseñanza. Sin embargo, como hemos ya señalado, ha existido también un uso de la categoría algo simplista o desvinculado de los problemas centrales de la Teoría y su concepción de desarrollo. Tal fue uno de los motivos que nos llevó a detenernos en su análisis como un paso previo al tratamiento de la categoría.

Al respecto resultan de gran interés las consideraciones de Luis Moll acerca de cómo evaluar los alcances y resonancias de la categoría de Zona de Desarrollo Próximo en la obra

de Vigotsky y en sus utilizaciones en el terreno educativo (cf. Moll, 1990, 1993). Como se recordará, Moll plantea tres "consideraciones teóricas" pertinentes para el análisis del sentido pleno de la categoría en el conjunto del planteo vigotskiano. En primer lugar, el problema de delimitar las *unidades de análisis* de los procesos que se indagan; en segundo término, el papel de la *mediación* en la organización de las interacciones y en el progreso del desarrollo y, por último, el lugar del "*cam-bio*" en el análisis de la ZDP.

Con respecto a las unidades de análisis para abordar procesos como, por ejemplo, los de aprendizaje de la lecto-escritura, se enfatiza aquí la necesidad de no reducir tal abordaje a una descripción o secuencia de adquisiciones, de habilidades o sub-habilidades elementales. Desde la perspectiva de la psicología socio-histórica, afirma Moll, siguiendo a Griffin y Cole, se deberían analizar *actividades básicas* en lugar de "habilidades básicas". Ya que si bien las habilidades pueden formar parte de las actividades complejas, es la organización y sentido de estas últimas las que les otorga a ellas su propio sentido (cf. Moll, 1990).

En tal sentido Moll enfatiza la necesidad de: "rechazar la conceptualización de la zona como la enseñanza o la evaluación de habilidades y sub-habilidades discretas, separables. Por ejemplo, un problema en la aplicación del concepto de la zona al análisis de la instrucción en el aula es que una definición de la zona que enfatice la transferencia de conocimiento y, especialmente, de habilidades, de aquellos que saben más a aquellos que saben menos, puede caracterizar a casi cualquier práctica de la enseñanza" (cf. Moll, 1993:20).

Según Moll, el concepto de Vigotsky no apuntaba al tipo de enseñanza centrada en tal adquisición de habilidades elementales, cuestión que el propio Vigotsky, agreguemos,

trató en cierta medida expresamente, tanto a propósito de la adquisición de la escritura y la lectura (cf. Vigotsky, 1988) como de la relación entre instrucción y desarrollo, en términos más generales, al diferenciar "la instrucción del niño, cuyo objetivo consiste en el desarrollo multilateral, de la enseñanza de los hábitos especializados, técnicos (escribir a máquina, montar en bicicleta) que no ejercen ninguna influencia importante en el desarrollo" (cf. Vigotsky, 1934:243).

En cuanto al aspecto *mediacional*, Vigotsky analizó en particular el problema de la adquisición de conocimientos en los contextos de enseñanza, que tiene lugar en un "sistema social definido". Como características de este "sistema social definido" que conformarían los procesos de escolarización, según hemos visto, Vigotsky enfatizó la dirección impresa al desarrollo del sujeto hacia formas crecientes de control voluntario y consciente de los procesos intelectuales y, en segundo término, destacó las particularidades del uso del lenguaje en las situaciones escolares: "el discurso escolarizado representa una forma de comunicación cualitativamente diferente, ya que las palabras no actúan sólo como medio de comunicación, como en el discurso cotidiano, sino como objeto de estudio" (cf. Moll, 1993:23).

Coincidimos con Moll en que los análisis que hoy denominamos de "el discurso en el aula" o del "discurso escolar", son inherentes al tipo de abordaje que Vigotsky bosquejó de las prácticas escolares, en tanto promotoras de desarrollo a través del diseño de actividades conjuntas entre sujetos de competencias diferentes sobre dominios particulares, donde los instrumentos mediadores juegan un papel central.

Por último, Moll plantea una discusión que es central a la hora de utilizar la categoría de Zona de Desarrollo Próximo para el análisis, evaluación o diseño de estrategias de enseñanza. Hemos discutido ya el problema de la delimitación de lo que habrá de entenderse como un logro o progreso en el de-

sarrollo, desde la perspectiva del requisito establecido por Vigotsky para la delimitación de lo que se entenderá por un "buen aprendizaje". Es decir, aquél que debe ir a la vanguardia de los procesos de desarrollo en los niveles superiores de las ZDP. Proponíamos distinguir, sin ambiciones de rigor, entre procesos de desarrollo en sentido estricto, de aquellos progresos que, si bien podían contribuir a la consecución de logros significativos en el desarrollo, en sí mismos no representaban tales progresos.

Moll plantea, de hecho, el problema de apelar a criterios vinculados, por una parte, en forma bastante estrecha a las adquisiciones de un dominio particular, como el de la lecto-escritura y, por otra, a la lógica que parece requerir la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje mismos. Con respecto a esto último parece de especial importancia el grado de control que logre el sujeto sobre los propios procesos de aprendizaje, lo que incrementaría los niveles de autonomía, control consciente y voluntario de los propios procesos intelectuales. Algunas de las asepciones dadas o de los requisitos pedidos a los dispositivos de andamiaje, contemplaban la posibilidad, como vimos, de que no sólo se delegue mayor responsabilidad en la resolución de las tareas, sino también en la organización o control mismo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Por último, Moll, en sintonía con otros autores como Cazden, Goodman, etc., pone en evidencia, lo que a nuestro juicio resulta un uso paradójico que suele hacerse de la categoría de ZDP cuando, partiendo de una visión holística o molar de los procesos de desarrollo cognitivo (ya que la unidad de los procesos individuales y sociales se expresa privilegiadamente en esto que llamamos ZDP), se concluye en ponderar los logros del desarrollo sobre la base del desempeño autónomo del sujeto. Lo paradójico estriba en que hemos comenzado to-

da la elucubración al respecto de la ZDP, con una crítica a la evaluación de los logros del desarrollo detenida en la ponderación de los desempeños solitarios. No puede desconocerse que *un progreso del desarrollo debería implicar poseer mayor competencia para participar en actividades colaborativas*:

“...quiero sugerir una perspectiva diferente del cambio dentro de la Zona de Desarrollo Próximo. El foco estaría puesto en la apropiación y el dominio de las formas de mediación, tales como la escritura, evaluada no sola o necesariamente a través del aprendizaje independiente después de la práctica guiada, sino mediante la capacidad de los niños para participar en actividades colaborativas cualitativamente nuevas. El foco, en consecuencia, no está puesto en la transferencia de las habilidades de los que saben más a los que saben menos sino en el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido... en ayudar a los niños a apropiarse o tomar el control de su propio aprendizaje” (cf. Moll, 1993:26).

A nadie escapa que, en este último análisis, se están estableciendo interesantes cuestiones acerca de cómo debería encararse el trabajo en relación con la enseñanza de la lengua escrita en la escuela y, tampoco escapa que tal análisis extiende la interpretación de la categoría vigotskiana de ZDP hacia el debate de lo que se consideraría un “buen aprendizaje”. De algún modo el análisis y la propuesta formulados, no sólo por Moll, aunque lo hemos elegido por ser un vocero claro y legítimo, van “más allá” de los planteos explícitos en la obra de Vigotsky, pero se sitúan, a nuestro juicio, dentro del campo de problemas a que obligadamente tales planteos remiten.

Recuérdese que, desde la perspectiva que hemos adoptado en el presente trabajo, se trata menos de juzgar sobre los beneficios de las propuestas pedagógicas que se insinúan, que sobre los problemas que plantea la utilización de la teoría socio-histórica en la fundamentación de tales propuestas o en el

análisis de las prácticas escolares cotidianas. En el capítulo siguiente procuraremos mostrar cierta variedad de usos de las categorías de la teoría y, en cierto modo, incluso, posturas contrapuestas acerca de temáticas similares, considerándose ambas genuinamente “vigotskianas”. Algunas ambigüedades de los textos de Vigotsky y las particularidades que ha presentado la difusión, siempre fragmentaria, de su obra, han facilitado esas cuestiones. Tampoco se trata, obviamente, de juzgar sobre el grado de “autenticidad” del carácter vigotskiano de las propuestas pedagógicas. Tal análisis sería contradictorio con nuestra concepción acerca de la relación entre los dominios psicológico y pedagógico (a los que reclamamos respectivos desarrollos relativamente autónomos). No consideramos que de la obra vigotskiana se “deduzcan” prescripciones pedagógicas sistemáticas, ni que, aunque esto pudiera parecer, se deba operar la construcción de una pedagogía espejada o derivada casi excluyentemente de las elaboraciones psicológicas.

Las decisiones pedagógicas, como el uso de las elaboraciones psicológicas en educación, poseen una argamasa político-cultural que define muchas veces, sin duda, el destino y desarrollo de los sujetos y las poblaciones. Operar una reducción de la complejidad que demanda la decisión pedagógica, a las explicaciones que brinde la teoría psicológica puede resultar, muchas veces, erróneo y peligroso, puede llevar a disimular un problema de decisión político-ideológica en una toma de decisiones racionales de tipo técnico-instrumental. Por supuesto que nuestro planteo al respecto no es original ni novedoso (cf. por ejemplo, Habermas, 1990).