

Rodriguez Arocho, Wanda C.

Los aportes de Lev S. Vygotsky a la investigación educativa

Lev S. Vygotsky's contributions to educational reseach

Revista de Psicología Vol. 4, N° 8, 2008

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Rodriguez Arocho, W. C. (2008). Los aportes de Lev S. Vygotsky a la investigación educativa [en línea]. *Revista de Psicología*, 4(8). Disponible en:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/aportes-vygotsky-investigacion-educativa-arocho.pdf> [Fecha de consulta:....]

Los Aportes de Lev S. Vygotsky a la Investigación Educativa

Lev S. Vygotsky's Contributions to Educational Research

Wanda C. Rodríguez Arocho
Universidad de Puerto Rico

Resumen

En este artículo se refutan las reflexiones de Vygotsky acerca de que el estado de la psicología de su época fue lo que lo condujo a reconocer las dinámicas culturales e históricas en la producción del conocimiento, y a identificar las limitaciones conceptuales y metodológicas para enfocar el estudio de la conciencia. Se analizó su propuesta para superar estas limitaciones. Para enfocar la complejidad se enfatizaron, desde lo conceptual, las deficiencias del análisis tradicional y la defensa de las unidades de análisis. Desde lo metodológico, el examen de la propuesta se remite al proceso en vez de al análisis del objeto, a la explicación en vez de a la descripción, y al análisis de las dinámicas en vez del análisis de los estados fosilizados. Se discuten las connotaciones respecto de la investigación educativa.

Abstract

This article argues that Vygotsky's reflections on the state of the psychology of his time lead him to recognize the cultural and historical dynamics of knowledge production and to the identification of conceptual and methodological limitations to approach the study of conscience. His proposal to overcome those limitations is examined. At the conceptual level, the emphasis is placed on the shortcomings of traditional analysis and the advocacy for units of analysis to approach complexity. At the methodological level, the exam of the proposal turns to the process instead of analysis of the object, explanation instead of description, and analysis of dynamics instead of analysis of fossilized states. Implications for educational research are discussed.

Correspondencia: Wanda C. Rodríguez Arocho
Universidad de Puerto Rico
e-mail: wandac@caribe.net

Palabras claves: Vygotsky, investigación educativa, métodos de investigación psicológica, unidades de análisis.

Key words: Vygotsky, educational research, psychological research methods, unities of analysis

Introducción

En este trabajo se examinan algunos de los aportes de Lev S. Vygotsky a la investigación educativa. Se comienza con algunos señalamientos sobre el contexto histórico y sociocultural en que se produce la obra de Vygotsky. Luego, se destacan las señas principales de su legado a la investigación psicoeducativa y, por último, se argumenta respecto a la pertinencia actual del mismo. Con esta finalidad se referencian varios textos originales del autor. Esta estrategia obedece a una preocupación personal en tanto educadora, respecto a la frecuencia con que el conocimiento de la obra de Vygotsky depende de interpretaciones. Algunas de estas interpretaciones, si bien han aportado de modo significativo a la divulgación de sus ideas, no deben sustituir la riqueza de la relación dialógica intertextual que se produce entre un lector o una lectora y el texto original.

Vygotsky en contexto

Vygotsky es hoy conocido como líder fundador de la perspectiva histórico-cultural, esfuerzo en lo cual le acompañaron destacados contemporáneos como Alexander R. Luria y Alexei N. Leontiev, entre otros (Leontiev, 1982/1991; Luria, 1979). La tesis principal de esta perspectiva es que la consciencia no es una propiedad inherente a la naturaleza humana sino el destilado de la vida en sociedad, de la apropiación y uso de las herramientas y símbolos compartidos para realizar las actividades que dan forma a la realidad. En la medida en que cambian las herramientas y los signos y el uso que se hace de ellos, cambian los motivos, las formas de actividad, la consciencia y la personalidad (Luria, 1976; Leontiev, 1964/1983; Vygotsky, 1931/1995). Esta idea del origen históricocultural de la consciencia fue revolucionaria en su tiempo y, aún hoy, no ha sido asimilada en la psicología tradicional, la cual sigue buscando explicaciones al comportamiento humano en los vericuetos del cerebro o en el

despliegue de una esencia espiritual. La profundidad de esta idea y su centralidad en los planteamientos de una psicología no tradicional que comenzó a configurarse en el último cuarto del siglo XX y que se representa en los discursos de varias formas de construccionismo social, psicología discursiva, y constructivismo, entre otros, le dan una resonancia contemporánea a algunas de las ideas de Vygotsky que han llevado a varios autores a caracterizarlo como un genio. Pero, es importante subrayar que Vygotsky fue hombre de su época, el cual debe entenderse el contexto de su producción intelectual para valorar su legado y otorgarle sentido en virtud de los problemas y exigencias de nuestra propia época.

Alexander R. Luria, estrecho colaborador de Vygotsky y figura central en dar a conocer su obra en occidente, señala en su autobiografía: “No es una exageración decir que Vygotsky era un genio. A lo largo de cinco décadas en la ciencia nunca encontré una persona que se acercara a su claridad mental, su habilidad para poner al descubierto la estructura esencial de problemas complejos, y su habilidad para prever el desarrollo futuro de su ciencia” (p. 38). La caracterización que hace Luria de Vygotsky es avalada por varios biógrafos y estudiosos de su obra, que destacan su sensibilidad humana y su interés en las artes, particularmente la literatura, su extraordinaria capacidad de lectura, su memoria prodigiosa y dominio de seis idiomas, de su conocimiento de la Historia y los desarrollos de Filosofía, Antropología, Sociología, Lingüística, y Educación como también de su capacidad de análisis, integración y síntesis (Blanck, 1990; Rivière, 1984; Kozulin, 1990; Ratner, 1991; van der Veer & Valsiner, 1991; Werstch, 1985). Sin duda, este conjunto de características personales parecen dar buena cuenta de los atributos de un hombre que, como también han señalado estudiosos de su obra, en el breve plazo de diez años tuvo tiempo suficiente de analizar a profundidad las propuestas teóricas de la psicología de su tiempo, señalar sus problemas conceptuales y metodológicos, y elaborar una nueva concepción sobre el origen y la naturaleza de las funciones psíquicas. No obstante, y a partir de sus ideas respecto al origen histórico-cultural de la consciencia y el carácter social de las actividades que la conforman y posibilitan su transformación, Vygotsky tenía una particular visión de la genialidad. Así lo dejó saber al señalar que: “Cada inventor, aún un genio, es siempre el producto de su tiempo y su ambiente. Su creatividad emana de las necesidades que se crearon antes de él, y descansa en aquellas posibilidades que, nuevamente, existen fuera de él” (Vygotski, 1930). En su escrito sobre la genialidad Vygotsky abunda sobre este tema al decir:

Mientras que la herencia posibilita la genialidad, sólo el medio social hace realidad esa posibilidad y crea al genio. Todo gran descubrimiento o invento o cualquier otra manifestación genial es preparada en el transcurso del desarrollo que la precede, es condicionada por el nivel cultural de la época, sus demandas y exigencias (Vygotsky, 1929/1998, p.11).

Las nociones de *unidad epocal* y *temas generadores* trabajadas por Paulo Freire (1972) en su *Pedagogía del Oprimido* son cónsonas con la idea de la genialidad de Vygotsky y nos ayudan a entender importancia de la historia en que se inserta su quehacer, el nivel cultural de su tiempo y las demandas y exigencias que enfrentó en la sociedad en la que vivió. La unidad epocal establece las condiciones particulares y la especificidad históricosocial, es decir, el contexto de la actividad. De ella surgen los temas generadores, que son temas tan fundamentales para la comprensión de la realidad que tienen la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que provocarán tareas que deberán ser resueltas.

Para Vygotsky una de las tareas que imponía su momento histórico era una replanteamiento de la ciencia psicológica como consecuencia del replanteamiento del orden social como un todo. Este replanteamiento implicaba ver la producción científica como práctica sociocultural. Su análisis de esta situación es, en si mismo, un pronunciamiento epistemológico de gran profundidad en el que se plantea la posibilidad de una metodología científica sobre una base histórica. En palabras de Vygotsky:

La regularidad en el cambio y desarrollo de las ideas, la aparición y la muerte de los conceptos, incluso el cambio de categorizaciones, etc., todo ello puede explicarse científicamente si se relaciona la ciencia en cuestión: 1) con el sustrato sociocultural de su época, 2) con las leyes y condiciones generales del conocimiento científico, 3) con las exigencias objetivas que plantea al conocimiento científico la naturaleza de los fenómenos objeto de estudio en el estado actual de la investigación. Es decir, en último término, con las exigencias de la realidad objetiva que estudia la ciencia en cuestión” (Vygotsky, 1927/1991. p.270).

La ciencia, y la investigación mediante la que se instrumenta, no son formas neutrales de buscar un conocimiento que existe fuera de nosotros sino de buscar comprender y, eventualmente intervenir, nuestra realidad social.

La realidad objetiva que constituyó la unidad epocal en Vygotsky está marcada por la Gran Revolución Socialista de Octubre de 1917 en Rusia (Yaroshevsky, 1982) y las demandas y exigencias de su época de crear un nuevo orden social, económico y político. Kozulin (1984) señala que la revolución fue entendida como “un evento cósmico que podría cambiarlo todo, desde la tecnología hasta la propia naturaleza de la gente, su conducta y su cultura” (p.15). Luria (1979), por su parte, testimonia en su autobiografía que su generación entera fue infundida por el cambio revolucionario con “la energía liberadora que siente la gente cuando es parte de una sociedad que es capaz de tremendo progreso en un periodo muy corto de tiempo” (p.17).

Es en este contexto que la obra de Vygotsky cobra su sentido primero. Muchos de los conceptos fundamentales de la psicología vygotskyana, como los de mediación, práctica, actividad, o la naturaleza histórica de los procesos mentales superiores, son adaptaciones de ideas elaboradas anteriormente por Marx y Engels” (Rosa & Montero, 1990). Su apuesta a la educación liberadora como la vía para la constitución de un nuevo ser humano y su compromiso ético-político con la misma se expresan con claridad en su texto titulado *La modificación socialista del hombre*, publicado originalmente en 1930, aunque inédito en lengua castellana hasta 1998 (Blanck, 1998). En este texto, como en el resto de su obra, Vygotsky demuestra un conocimiento profundo de la filosofía marxista y del método dialéctico.

La genialidad de Vygotsky estribó en utilizar creativamente los temas generadores del marxismo y la dialéctica para desarrollar una propuesta que nos lleva a mirar la conciencia de una forma diferente. La consciencia y las funciones psíquicas que la constituyen no debían entenderse como la concatenación de actividad refleja en el cerebro o el despliegue de una espiritualidad imposible de ser estudiada, sino como el resultado de prácticas socioculturales históricamente situadas. Dedicó buena parte de sus esfuerzos de investigación a demostrar cómo medios artificiales creados por la cultura, como el lenguaje hablado, la lectura y la escritura, se convierten en herramientas psicológicas que dan forma particular a funciones de la consciencia como la atención voluntaria, la memoria lógica, el razonamiento y al ejercicio de la voluntad. Las prácticas sociales, particularmente la educación, se convierten así en herramientas fundamentales para la transformación de la consciencia. No es difícil relacionar esta concepción con la que guió la pedagogía liberadora de Paulo Freire (Rodríguez Arocho, 2000).

Vygotsky entró oficialmente en el escenario de la Psicología académica en 1924, aunque cuando llegó a Moscú en ese año ya había desarrollado algunos trabajos de investigación psicoeducativa como parte de su gestión como educador en Gomel, ciudad donde comenzó su vida profesional (Veresov, 1999). En su biografía de Vygotsky, Yaroshevsky (1989) señala que la práctica como maestro en un nuevo sistema le permitió ver ese rol como el de alguien que puede crear las condiciones para cambios en la psique. Realizó estudios en los que correlacionó los métodos de enseñanza de la literatura con la especificidad de la consciencia del alumno para organizar el proceso de aprendizaje. Aunque se trataron de investigaciones de modesto alcance realizadas por un maestro que buscaba entender mejor los procesos de aprendizaje de sus alumnos para mejorar su práctica pedagógica, dejan ver desde temprano una de las características de la obra de Vygotsky: su compromiso con la psicología aplicada, la cual no veía separada de la psicología investigativa ni de la educación por ser ésta la actividad social dirigida a la formación de la personalidad y al desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Algunos estudiosos de su obra han planteado que, aunque se publicó en 1926, su texto *Psicología pedagógica: Un curso breve* ya estaba terminado en 1924 (Blanck, 2001; van der Veer & Valsiner, 1991). Esto apunta a un interés particular por la investigación de procesos relacionados a la enseñanza y el aprendizaje que se mantuvo constante en toda su obra.

Dos aportes claves a la investigación educativa

Entre los muchos aportes de Vygotsky a la investigación educativa, se destacan dos que parecen ser fundamentales. El primero es su aporte epistemológico, con particulares implicaciones para la metodología, es decir, la ciencia que trata del método o modo de razonamiento. El segundo tiene que ver con el método genético experimental; es el resultado de su reflexión epistemológica y de las características de dicho método.

Vygotsky abordó frontalmente el problema epistemológico. Señaló una tendencia en la Psicología a confundir el problema epistemológico o gnoseológico (que alude al origen del conocimiento) con el problema ontológico (que alude a la naturaleza de la realidad, incluida la realidad de ser). A su juicio esta tendencia implica el problema de identificar lo subjetivo con lo psíquico y

lleva a la equivocada conclusión de que lo psíquico no puede ser objetivo. Este problema dejaba fuera la posibilidad de entender la consciencia, la que a su juicio debía ser objeto de estudio de la ciencia psicológica. Para Vygotsky éste era un problema fundamental porque, al ignorar el problema de la consciencia, la Psicología cerraba el camino a la investigación de los aspectos complejos del comportamiento humano y limitaba su radio de actividad a explicar sólo procesos elementales. Para enfrentar este problema había que hacer dos cosas: Primero, redefinir la consciencia como expresión de la realidad objetiva y, segundo desarrollar un método de estudio que permitiría la aproximación a su complejidad.

Su principal aporte fue reconocer la complejidad del problema y plantear que, por ello, “se impone la necesidad de plantear el problema del propio análisis antes de analizar el problema” (Vygotsky, 1931/1995, p. 97). En uno de los pocos textos dedicados a examinar los aportes de Vygotsky a la Educación, Gredeler & Claytor Shileds (2008) destacan el énfasis que Vygotsky puso en que la investigación psicoeducativa debe analizar e interpretar los eventos que está investigando *antes* de diseñar estudios e interpretar resultados. El análisis crítico y reflexivo no se da en la etapa final de la investigación sobre los datos que se han recopilado, sino que es un proceso que debe estar presente en todo el proceso investigativo, en su concepción, en su realización y, por supuesto, también en su conclusión. Este análisis, apuntó, debe incluir la reflexión sobre las creencias y valores del investigador o investigadora, así como de sus supuestos teóricos.

Vygotsky enfrenta el problema del análisis desde el comienzo de sus trabajos académicos. En sus ensayos *La consciencia como problema de la Psicología* (1925) y *Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos* (1926) ya se lo ve aproximarse a este problema con una mirada crítica, aún hacia la psicología más adelantada de su tiempo. La llamada Psicología científica se había construido y consolidado como práctica social en rechazo a tendencias orientadas al subjetivismo, al introspeccionismo y al psicoanálisis. La respuesta a ese rechazo fue la adopción de un empirismo atado al positivismo, filosofía que plantea la imposibilidad de conocer la realidad y la necesidad de enfocarse en verdades obtenidas de la observación y la experimentación, técnicas de investigación que obligan al reduccionismo. Vygotsky no aceptaba esta imposibilidad; antes que renunciar a la complejidad del objeto de estudio había que pensar en abordarlo de otro modo.

El materialismo histórico que suscribía Vygotsky como filosofía lo llevó a otra conclusión sobre la realidad y al método dialéctico como modo para aproximarse a su conocimiento. En sus palabras:

La dialéctica abarca la naturaleza, el pensamiento, la historia: es la ciencia más general, universal hasta el máximo. Esa teoría del materialismo psicológico o la dialéctica de la psicología es lo que yo considero psicología general. Para crear teorías intermedias –o metodologías o ciencias generales– será necesario develar la *esencia* del grupo de fenómenos correspondientes, las leyes sobre sus variaciones y sus características cualitativas y cuantitativas, su causalidad y crear las categorías y conceptos que les son propios, crear su “El Capital” (1927/1991, p.389).

Esa nueva aproximación sería una manera distinta de hacer ciencia fundamentada en una forma diferente de entender la realidad y la posibilidad humana de conocerla, la cual Marx había elaborado en su texto seminal.

Vygotsky planteó en los referidos textos sus objeciones a la subordinación del objeto de estudio de la Psicología al método empírico. Argumentaría que

...la negación de la conciencia y la tendencia a construir un sistema psicológico sin ella, conduce a que los métodos se vean privados de los medios más fundamentales para investigar esas reacciones no manifiestas ni aparentes a simple vista, tales como los movimientos internos, el habla interna, las reacciones somáticas, etc. Limitarse a estudiar las reacciones que se ven a simple vista resulta estéril e injustificado incluso en lo que se refiere a los problemas más simples del comportamiento... (1925/1991, p. 40).

Más adelante, en su ensayo titulado *El sentido histórico de la crisis de la Psicología: Una investigación metodológica*, escrito en 1927, Vygotsky hará otros aportes de carácter epistemológico a los que no podemos hacer justicia en esta breve exposición, pero cuya resonancia contemporánea hace pertinente señalarlos. Además de abundar en las limitaciones del empirismo, Vygotsky describió con detalle las dinámicas en la producción científica e hizo una interpretación de las mismas en la que integró filosofía de la ciencia y sociología del conocimiento e hizo un análisis incisivo del rol del lenguaje en la construcción de “los hechos” (Rodríguez Arocho, 2007). Es este análisis crítico y reflexivo de la producción psicológica de su tiempo, el que lo lleva a la creación de un método nuevo.

En cuanto al método propuesto, lo primero que hay que establecer es que Vygotsky abogó por el análisis por unidades frente al análisis por elementos. Con esta proposición no admitía como posibilidad la simplificación de la complejidad (Robbins, 1999). Pero, de acuerdo a Vygotsky, eso es lo que hace la psicología tradicional al fragmentar la atención, la memoria, el pensamiento y otras funciones complejas en sus elementos. Al analizar este problema en su último trabajo, *Pensamiento y lenguaje*, Vygotsky utiliza la analogía del análisis químico del agua cuando la decompone en partículas de hidrógeno y oxígeno para demostrar que en el análisis de los constituyentes por separado se pierden las propiedades dinámicas que dan vida al conjunto. Esta forma de análisis no reconoce que las relaciones entre las propiedades funcionales de la conciencia son variables y siguen complejas dinámicas. La alternativa para abordar estas propiedades es el análisis por unidades. La unidad es una categoría que abarca “todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituyen una parte viva e indivisible de la totalidad” (1934/1993, p.19). Para estudiar el comportamiento general propondrá la actividad instrumental, para estudiar el pensamiento lingüístico (producto de la interacción entre pensamiento y lenguaje) propondrá la palabra-significado como unidad de análisis, y para estudiar la integración de personalidad y medio ambiente propondrá la unidad de vivencia. Subraya el imperativo de aproximarse al estudio de estas unidades como sistemas funcionales integrados regidos por las leyes de la dialéctica.

Vygotsky propondrá el método genético-experimental como alternativa para el abordaje de funciones psicológicas complejas. Este método combina el análisis clínico con la realización de tareas que demandan actividad cognitiva. Vygotsky señaló como las características definitorias de este método:

...el análisis del proceso y no del objeto, que ponga de manifiesto el nexo dinámico-causal efectivo y su relación en lugar de indicios externos que disgregan el proceso; por consiguiente, de un análisis explicativo y no descriptivo que vuelva a su punto de partida y reestablezca todos los procesos de desarrollo de una forma que en su estado actual es un fósil psicológico... (Vygotsky, 1931/1995, pp. 105-106).

¿Qué implican estas características para la práctica investigativa? Con respecto al análisis de proceso versus análisis del objeto, la preocupación es que al enfocarse en el resultado o producto de actividad, se pierde su dimensión di-

námica y las particularidades de ésta. Una investigación, por ejemplo, que busque estudiar la inteligencia puede utilizar como indicador de ésta el resultado en una prueba estandarizada de inteligencia porque se entiende que la medida cumple con criterios de validez y confiabilidad altamente estimados por la práctica investigativa tradicional. Pero, ese indicador, nos dirá poco con respecto a los procesos cognitivos particulares que producen la respuesta inteligente. Poco sabremos con respecto a la forma en que la persona particular que está siendo evaluada atiende, recuerda, procesa información, planifica y soluciona problemas. Más aún no reconocemos que el instrumento en sí encierra una concepción del concepto inteligencia que tenderá a privilegiar determinadas formas de solucionar problemas, problemas que muchas veces están distantes de la realidad cotidiana del sujeto evaluado. Este tipo de práctica puede encubrir variabilidad en procesos específicos. Para Vygotsky esto era un problema grave. Al respecto expresa:

Hasta ahora, en el análisis psicológico el proceso analizado casi siempre era un cierto objeto. La formación psíquica se entendía como una cierta forma estable y sólida; la tarea de análisis se reducía a descomponerla en partes aisladas. Por este motivo ha prevalecido hasta la fecha en este análisis psicológico la lógica de los cuerpos sólidos. Koffa dice que el proceso psíquico se estudiaba y analizaba como un mosaico de partes sólidas e invariantes... El análisis del objeto debe contraponerse al análisis del proceso el cual, de hecho, se reduce al despliegue dinámico de los momentos importantes que constituyen la tendencia histórica del proceso dado... No es la psicología experimental, sino la genética la que nos lleva a esa nueva concepción del análisis (p.100).

Además de considerar la dinámica de los sistemas cognitivos complejos, la investigación psicoeducativa debe enfocarse en el análisis explicativo más que en el análisis descriptivo. Esta tampoco es una tarea simple porque, según indica Vygotsky :

El paso del concepto descriptivo al explicativo no se realiza por medio de la simple sustitución de unos conceptos por otros... El análisis fenomenológico o descriptivo toma el fenómeno tal cual es externamente y supone con toda ingenuidad que su aspecto exterior o la apariencia del objeto coinciden con el nexo real, dinámico-causal que constituye su base. El análisis genético-condicional se inicia poniendo de manifiesto las relaciones efectivas que se ocultan tras la

aparición externa de algún proceso. El último análisis se interesa por el surgimiento y la desaparición, las causas y las condiciones y por todos los vínculos reales que constituyen los fundamentos de algún fenómeno” (pp. 101-103).

Con este planteamiento, Vygotsky llama la atención a no confundir la causalidad lineal con la explicación causal. La casualidad lineal busca relaciones de causa y efecto cuyo criterio de verdad es la frecuencia y fuerza de su asociación temporal visible. La explicación causal busca trascender el límite de lo observable al abordar motivos, intenciones y vivencias que dan sentido a lo observable. Volviendo al ejemplo de las pruebas estandarizadas de inteligencia, se trataría de ir más allá de la información que ofrece el dato para entender las condiciones que pueden incidir sobre ese dato. No obstante, los protocolos de evaluación, que persiguen la uniformidad y la normalización, no admiten desviación de los procedimientos estipulados en los mismos. Las preguntas de ‘por qué’ y ‘cómo’ se realizan las acciones inteligentes quedan sin responder.

En cuanto al análisis dinámico, no fosilizado, Vygotsky apuntó:

Y, finalmente, nuestra tercera tesis fundamental consiste en lo siguiente: en psicología solemos encontrar con bastante frecuencia procesos ya fosilizados, es decir, por haber tenido un largo periodo de desarrollo histórico, se han petrificado. La fosilización de la conducta se manifiesta sobre todo en los llamados procesos psíquicos automatizados o mecanizados. Son procesos que por su largo funcionamiento se han repetidos millones de veces y, debido a ello, se automatizan, pierden su aspecto primitivo y su apariencia externa no revela su naturaleza interior; diríase que pierden todos los indicios de su origen. Gracias a esa automatización su análisis psicológico resulta muy difícil. Por ello, consiguiente, no debemos interesarnos en el resultado acabado, ni buscar el balance o producto del desarrollo, sino el propio proceso de aparición o el establecimiento de la forma superior tomada en su aspecto vivo. Para ello, el investigador debe transformar frecuentemente la índole automática, mecanizada y fosilizada de la forma que nos interesa, a sus momentos iniciales para tener la posibilidad de observar el proceso de su nacimiento. En ello, tal como ya dijimos, radica, la misión del análisis dinámico (p.105).

Las características del método de investigación propuesto por Vygotsky subrayan la dimensión histórica de las funciones psicológicas y, en consecuencia, se enfoca en el origen, formación y transformación de estos procesos. Cuando se aplican medidas de (o se realizan tareas para investigar) la aten-

ción, memoria, razonamiento, solución de problemas se deben evitar examinar estos procesos como completos y acabados. Cada uno de estos procesos está sujeto y sufre transformaciones importantes como sistema y en lo que hace a su vinculación con otros sistemas de la vida psíquica. Más aún la investigación debe descubrir los puntos de inflexión de estos procesos para ayudar en su transformación.

Los textos de Vygotsky, Luria y Leontiev, así como los de muchos de sus colaboradores, contienen numerosos ejemplos de investigaciones realizadas con el método genético-experimental. Las personas relacionadas a la investigación psicológica y educativa ya deben haberse dado cuenta que muchas de las propuestas de investigación cualitativa, investigación acción e investigación participativa con las que hoy realizamos nuestros trabajos tienen un sólido sostén en las reflexiones epistemológicas de Vygotsky y en el método que propuso. No obstante, en contadas ocasiones se hace reconocimiento de ello, con lo que se contribuye a la falta de reflexividad histórica con respecto a las producciones teóricas y metodológicas en la disciplina (Rosa & Valsiner, 1994), por un lado, y a ignorar o devaluar el análisis epistemológico (González Rey, 2003), por otro. Es en el contexto de estas omisiones que cobra su vigencia actual la obra de Vygotsky.

El legado de Vygotsky a la investigación

En la introducción de su libro *Vygotsky y el aprendizaje escolar*, Ricardo Baquero (1996) hace una reflexión interesante con respecto a la vigencia de su obra. Plantea que no es que Vygotsky elaboró ideas que han encontrado su tiempo, sino que se vive un tiempo que ha seleccionado sus ideas.

La actual valoración de esta obra se da en una unidad epocal distinta, marcada por la globalización, con sus implicancias en el ordenamiento social, económico y político, y nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con todo lo que implica su uso como herramientas psicológicas para la construcción de subjetividades y relaciones intersubjetivas. En el contexto de estos cambios, se posibilita una lectura de la Psicología y la Educación posterior a Vygotsky y, al mismo tiempo, una actualización de sus propuestas. Si bien es cierto que tanto la globalización como las nuevas tecnologías plantean problemas diferentes en su forma a los que enfrentó Vygotsky, hay que reco-

nocer que el desarrollo de una psicología que supere el análisis por elementos y asuma el proyecto de la complejidad es un proyecto inacabado. En sus corrientes de mayor fuerza, el cognitivismo, que enfocó su interés en los procesos internos, ha privilegiado los modelos computacionales o de redes neuronales para dar cuenta de las funciones mentales. Las corrientes contestatarias de este planteo han elaborado discursos teóricos en los que el sujeto cobra preeminencia, pero se trata de un sujeto fragmentado, descentrado o saturado. La necesidad de relacionar ese sujeto con las formas de conciencia sigue siendo una tarea que la Psicología académica sólo ha enfrentado tangencialmente.

Los aportes de Vygotsky a la Epistemología y a la Metodología que hemos examinado tienen vigencia porque remiten a asuntos que no están resueltos. Pese a que los desarrollos de los últimos años en la investigación psicoeducativa han dado cierta legitimidad en la comunidad académica a la perspectiva históricocultural, a los métodos cualitativos y a los análisis dinámicos, basta analizar las producciones publicadas en las revistas que se consideran de mayor prestigio para comprobar que el modelo dominante de producción científica no ha sufrido transformaciones sustantivas. Encontramos hoy en Psicología investigaciones que continúan privilegiando el análisis del objeto frente al análisis del proceso, la descripción en lugar de la explicación y el estudio de la conducta fosilizada frente al estudio de las dinámicas. Los resultados de estas investigaciones alimentan políticas públicas, particularmente políticas educativas, e impactan la práctica. El análisis epistemológico que hizo Vygotski y su propuesta metodológica ofrecen herramientas para analizar el alcance y los límites de las investigaciones que se nos presentan antes de conferirles valor de autoridad. Su propuesta metodológica ofrece posibilidades de abordar los problemas de la psicología y la educación desde una perspectiva más compleja.

Aunque la concepción vygotskyana del origen de las funciones psíquicas superiores ha servido de marco conceptual a muchas investigaciones contemporáneas en el área de educación desde mediados de la década de 1980 (Álvarez, 1997; Arias, 2001; Daniels, 1993; Moll, 1990, Lee & Smagorinsky, 2002; Wertsch, 1985b), la producción de textos que enfoquen de una manera particular sus aportes a la investigación educativa es un fenómeno relativamente reciente. Como ejemplo de esta tendencia debe reconocerse el trabajo de Fernando González Rey en sus libros *Epistemología cualitativa y subjetividad* (2003) e *Investigación cualitativa y subjetividad* (2007), de Carl Ratner (1997) en su

libro *Cultural psychology and qualitative methodology*, y de Margaret E. Gredler & Carolyn Claytor Shields (2008) en el trabajo titulado *Vygotsky's legacy: A foundation for research and practice*. Aunque no específicamente orientados a la didáctica metodológica, merecen mención los trabajos recientes de Arias Beatón (2001) y Fariñas León (2005). El primero porque trabaja la temática de evaluación psicoeducativa con fines diagnósticos, la cual puede conceptuarse como una forma de investigación. El segundo por el efecto de demostración de la aplicación del método y su alcance analítico. A fines de este año circulará el libro *Vygotsky and research*, de Harry Daniels. Desde una perspectiva personal, ésta es una tendencia alentadora en tanto ofrece herramientas a quienes se ocupan de la enseñanza de la investigación.

Los educadores que buscan desarrollar conocimientos y destrezas en investigación desde una perspectiva histórico-cultural, deben preguntarse cómo acometer esa tarea. La enseñanza de la investigación, como demostró Vygotski, no puede reducirse en la enseñanza de técnicas y de instrumentación, sin por ello negar la centralidad de éstos como medios mediante los cuales se lleva a cabo la actividad. La enseñanza de la investigación debe comenzar con una reflexión profunda sobre qué significa investigar cómo práctica social, es decir, con un planteamiento de los fundamentos epistemológicos, ontológicos y éticos del conocimiento que producimos. Más aún, debe profundizar en las relaciones de estos fundamentos con las condiciones materiales específicas que inciden en las agendas y las prácticas de investigación educativa y sus determinantes, condiciones con dimensiones geopolíticas, socioeconómicas e históricoculturales. Es a partir de este análisis previo que la investigación cobra su sentido ulterior. Los aportes de Vygotsky a la investigación que se han discutido son herramientas valiosas como punto de partida del análisis y como guía en la búsqueda de sentido.

Conclusión

La difusión de las ideas de Vygotsky relacionadas al origen históricocultural de las funciones psíquicas superiores y sus aplicaciones a la educación, ha sido mayor que la de sus planteamientos respecto a la investigación psicoeducativa. En lo que hace a su contribución a la investigación, coincidimos con la apreciación de Van der Veer & Valsiner (1991) de que el examen que hizo Vygotsky

de la psicología de su tiempo tiene una fuerte resonancia contemporánea. Esta resonancia se observa en sus argumentos contra el enfoque empirista en la psicología y su argumentación por una ciencia psicológica unificada, en su descripción de las dinámicas en la producción científica y en la construcción de teorías, en la que integra filosofía de la ciencia y sociología del conocimiento, y en la importancia que concedió al lenguaje en la construcción de “los hechos”. Esta reflexión le llevó al desarrollo de un método que se centra en el análisis por unidades, rechazando con ella la tendencia al reduccionismo y el ‘escisionismo’. Este método privilegia el análisis de los procesos sobre el análisis de los objetos, el análisis dinámico frente al análisis fosilizado y el análisis explicativo frente al análisis descriptivo. La aplicación de esta metodológica requiere formación y adiestramiento. Aunque éstas no parecen haber sido prioridades en la divulgación de la obra de Vygotsky, se observa una tendencia a enfrentar el reto que presenta realizar investigación en el marco de un modelo de tan alta complejidad conceptual. Esta tendencia presenta importantes oportunidades para la investigación psicoeducativa actual.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, A. (ED.). (1997). *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotsky en la escuela*. Madrid: Fundación infancia: Aprendizaje.
- ARIAS BEATÓN, G. (2001). *Evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico-cultural*. Sao Paulo: Carnielo.
- BLANCK, G. S. (ED.). (1998). *Vygotsky, L.S.: La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- BLANCK, G. S. (ED.). (1998). *Vygotsky: Psicología Educativa*. Buenos Aires: Aique.
- BAQUERO, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- DANIELS, H. (ED.) (1993). *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky*. New York: Routledge.
- FARIÑAS LEÓN, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad: Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía do oprimido*. (Trad. Cat. Mellado, J.). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo : Tierra Nueva, 1970.
- GONZÁLEZ REY, F. (2003). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Sao Paulo: EDUC.

- GONZÁLEZ REY, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. México: Mc Graw Hill.
- GERDLER, M. E. & CLAYLOR SHIELDS, C. (2008). *Vygotsky's legacy: A foundation for research and practice*. New York: Guilford Press.
- KOZULIN, A. (1984). *Psychology in utopia*. Cambridge, MA: MIT Press.
- KOZULIN, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LEE, C. D. & SMAGORINSKY, P. (2000). *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry*. New York: Harvard University Press.
- LEONTIEV, A. (1956/1972). *Le développement du psychisme*. Paris: Éditions Sociales. (Trad. Cast. Calatayud, E.) El desarrollo del psiquismo.. Madrid : Akal, 1983.
- LURIA, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. MA: Harvard University Press.
- LURIA, A. R. (1979). *The making of a mind: A personal account of soviet psychology*. (M. Cole & S. Cole, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MOLL, L. C. (ED.). (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- RATNER, C. (1991). *Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications*. New York: Plenum Press.
- RATNER, C. (1997). *Cultural psychology and qualitative methodology: Theoretical and empirical considerations*. New York: Plenum Press.
- ROBBINS, D. (1999). Prologue. En R. Rieber (Ed.). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 6: Scientific Legacy*. New York: Plenum Press.
- ROSA, A. & MONTERO, I. (1990). The historical context of Vygotsky's work: A sociohistorical approach. En Luis C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, (pp.59-88). Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- ROSA, A. & VALSINER, J. (1994). Historical and theoretical discourse. En P. del Río, A. Alvarez & J. V. Wertsch (Eds.), *Explorations in sociocultural studies*, Vol. 1. Madrid: Fundación Infancia-Aprendizaje.
- RODRÍGUEZ AROCHO, W. C. (2000). El tema de la conciencia en la psicología de Vygotsky y la pedagogía de Freire: Implicaciones para la educación. En A.Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.). *10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación* (pp.178-192). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.

- RODRÍGUEZ AROCHO, W. C. (2007). ¿Qué es la perspectiva históricocultural? (2007). *Creecemos: Revista Hispanoamericana de Educación y Pensamiento*. 9(1): 67-76.
- VAN DER VEER, R. & VASINER, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Cambridge, MA: Blackwell.
- VERESOV, N. (1999). *Undiscovered Vygotsky*. New York: Peter Lang.
- VYGOTSKY, L.S. (1925/1991). *La conciencia como problema en la psicología del comportamiento*. En L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo I (pp. 39-60). Madrid. Aprendizaje Visor.
- VYGOTSKY, L.S. (1925/1991). *Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos*. En L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo I (pp. 3-22). Madrid. Aprendizaje Visor.
- VYGOTSKY, L.S. (1926). *Pedagogicheskaja psikhologia*. Moscú: Rabotnik Prosvescheniya. *Psicología pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aique, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. (1927/1991). El significado histórico de la crisis en la psicología. En L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo I (pp. 257-407). Madrid. Aprendizaje Visor.
- VYGOTSKY, L.S. (1929/1998). La genialidad. En G. S. Blanck, (Ed.). *Vygotsky, L.S.: La genialidad y otros textos inéditos* (pp. 9-12). Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- VYGOTSKY, L.S. (1930/1998). La modificación socialista del hombre. En G. S. Blanck, (Ed.). *Vygotsky, L.S.: La genialidad y otros textos inéditos* (pp.107-125). Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- VYGOTSKY, L.S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo III (pp. 11-325). Madrid. Aprendizaje Visor.
- VYGOTSKY, L.S. (1934/1993). *Pensamiento y lenguaje*. En L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo II (pp. 9-348). Madrid. Aprendizaje Visor.
- VYGOTSKY, L.S. (1998). *La genialidad y otros textos inéditos*. (Trad. Cast. : Skliar, L ; Van del Veer, R. y Blanck, G.) Guillermo Blanck (ed.). Buenos Aires: Almagesto, 1998.
- WERTSCH, J. V. (1985a). *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V., (ED.). (1985b). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- YAROCHEVSKY, M. (1989). *Lev. Vygotsky*. Moscú: Progress Press.