



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

VIGOTSKI, DESARROLLO INFANTIL Y APORTES PARA EL AULA COSTARRICENSE

VYGOTSKY, CHILD DEVELOPMENT AND CONTRIBUTIONS TO THE COSTARRICAN
CLASSROOM

Volumen 9, Número Especial
pp. 1-15

Este número se publicó el 15 de noviembre 2009

Maurizia D' Antoni

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



VIGOTSKI, DESARROLLO INFANTIL Y APORTES PARA EL AULA COSTARRICENSE

VYGOTSKY, CHILD DEVELOPMENT AND CONTRIBUTIONS TO THE COSTARRICAN
CLASSROOM

Maurizia D' Antoni¹

Resumen: En el presente ensayo es producto de un curso sobre Vigotski con la profesora Wanda Rodríguez Arocho en el marco del Congreso sobre Vigotski y Freire de 2007, donde se buscó trabajar dos conceptos vigotskianos, zona de desarrollo próximo y situación social de desarrollo, sirviéndome de mi experiencia personal, de un lado para denunciar y de otro para proponer. Uno de estos ámbitos de experiencia nace del Módulo de Psicología Educativa II, de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica, donde nos enfrentamos al desconcierto de los estudiantes y las estudiantes del curso, quienes tienen que realizar prácticas en Escuelas de Atención Prioritaria, del Gran Área Metropolitana, y cuyo uso de instrumentos de medición tradicionales implican el riesgo de etiquetar y lastimar a los niños y las niñas que participan en la actividad. En ese sentido, proponemos que la incorporación de los conceptos vigotskianos citados llevan a una práctica de aula más favorecedora, justa y equitativa del desarrollo cognitivo en estudiantes costarricenses. Por el momento, hemos obtenido el alcance de poner en el debate la inquietud teórica para integrarla a los planes de estudio y al trabajo concreto de aula.

Palabras clave: VIGOTSKI, PSICOLOGIA EDUCATIVA, PSICOLOGIA DIALECTICO MATERIALISTA, EDUCACION LIBERADORA

Abstract: This essay is a product of a class taken with the professor Wanda Rodríguez Arocho during the 2007 Vigotski and Freire Congres. Based on my personal experience, I worked with two vigotskian concepts: Zone of Proximal Development y Social Situations of Development, to denunce first and to propose later. Part of my experience takes place in the II Educative Psychology Module, in the University of Costa Rica's School of Psychology, where I have faced the student's astonishment when using traditional measuring instruments in Primary Schools, instruments that imply to label and to hurt the children involved in the activity. My proposition is the incorporation of the cited vigotskian concepts leads to a better cognitive development of children in the classroom. Until now, I have bring to a debate this theoretical interest in order to integrate it to school's curriculum and class work.

Key words

VIGOTSKI, EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, DIALECTICAL MATERIALISTIC PSYCHOLOGY, LIBERATING EDUCATION

¹ Doctorado en Comunicación de la Universidad de La Laguna, España Licenciada en Psicología de la Universidad de Bolonia, Italia. Realizó estudios de especialización en la Universidad de Ginebra, Suiza, en la Facultad de Psicología y ciencias de la Educación. Profesora de la Escuela de Orientación y Educación Especial, Sección de Psicopedagogía de la Universidad de Costa Rica. Profesora e Investigadora del Centro de Investigación y Docencia en Educación, de la Universidad Nacional. Está interesada en la acción social (coordina un Trabajo Comunal Universitario sobre derechos de los niños y las niñas), mientras las investigaciones que está realizando abarcan temas tales como la educación inclusiva, la multiculturalidad y las problemáticas actuales de la escuela secundaria.

Dirección electrónica: maurizia.dantoni@gmail.com

Artículo recibido: 28 de mayo, 2009

Aprobado: 9 de noviembre, 2009

Introducción

En cuanto docente de psicología, en mi práctica profesional siento que necesito instrumentos para la comprensión del desarrollo infantil que tomen en cuenta las condiciones sociales y todos los elementos que rodean ese desarrollo. Lo anterior en mi práctica laboral es difícil, ya que como se verá en el ensayo de se hablará del Modulo de Psicología Educativa, por ejemplo, se establece el uso de pruebas y no una visión más integral de los niños y niñas con los que se trabaja. Tanto es así que el concepto de desarrollo infantil es tan poco abordado en nuestra práctica profesional y en el ideario mismo, es por eso que utilizo el término rodear, pues "rodean" es el rastro de una visión del mundo que nuestra formación nos ha dado, ya que estaríamos más cerca de la comprensión de los fenómenos, representándonos las circunstancias del desarrollo como compenetradas con este.

Por lo anterior, me encuentro coordinando, en la universidad, un trabajo comunitario y una práctica profesionalizante de un curso de Psicología educativa. En ambos casos, los estudiantes y las estudiantes a mi cargo se encuentran trabajando en escuelas primarias públicas que el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica define como "de atención prioritaria", pero que las personas siguen definiendo con la vieja y más explicativa etiqueta de "urbano marginales".

Asimismo, algunos colegas y yo estamos realizando una intervención a partir de la investigación-acción participativa en escuelas secundarias urbanas, tal es el caso del Liceo Humanista de la Universidad Nacional, el Liceo José Joaquín Vargas Calvo y el Liceo de Heredia. Esta investigación tiene el título de: *Alfabetización crítica en la cultura escolar*, que es un trabajo relativo a la cultura política en la escuela secundaria, entendiendo por política todo lo que tiene que ver con participación ciudadana en el contexto escolar.

En estos escenarios laborales, como psicóloga educativa experimento sentimientos de indignación y frustración por la dificultad de la universidad cuando se trata de impulsar acciones capaces de promover en la práctica las teorías socio constructivistas pregonadas, y la acción excluyente de la escuela.

En efecto, desearía que, en cuanto a institución pública, la escuela comprendiera los procesos de desarrollo de las personas más jóvenes y se aliara con ellas para hacerse instrumentos de bienestar, de rescate y promoción personal y social.

En las observaciones realizadas en la escuela secundaria en estos años, parte de las cuales convergieron en publicaciones (Aguar y D' Antoni, 2008, D' Antoni, 2006 y D' Antoni y Pacheco, 2004) y emergieron de los talleres realizados con docentes del Liceo de Heredia

los días 9 y 10 de marzo de 2009 y el taller del 2 de junio de 2009 (materiales en curso de transcripción), mis compañeros de investigación y yo hemos encontrado a docentes que provienen de estratos sociales muy parecidos a los de sus estudiantes y que, sin embargo, en algunos casos parecen promover exclusión, integración sumisa a un modelo, a través de prácticas educativas ferozmente verticales, en las observaciones en uno de los Liceos se midió con cronometro el tiempo de participación de profesores y estudiantes, se llegó a la conclusión que solo un 3% de la participación provenía de los estudiantes, exceptuando aquellas interrupciones como: "¿cuándo hay que traer el dinero", "¿cuándo es la fecha del examen?", o un chiste. A la vez, se observan en las aulas prácticas que no apoyan al grupo de jóvenes en su proceso de desarrollo cognitivo, tal es el caso de ignorar por completo los conocimientos previos que tiene gracias a los medios de comunicación o el acceso a la red mundial. (Soto, en curso de publicación, Ensayos Pedagógicos).

Docentes y el mismo Ministerio de Educación Pública, sin embargo, afirman estar interesados en el constructivismo y en la obra de Lev Vigotski. En la misma academia este interés es muy vivo, sin que se llegue, a mi parecer, a vincularlo con las consecuencias prácticas "subversivas" de la investigación y aplicación al aula de tales supuestos teóricos. En especial, la mixtura más "explosiva" de ideas se realiza, creo, si la lectura de Vigotski se integra con la de autores latinoamericanos, en especial la de Freire.

La traducción y difusión de la obra completa de Lev Vigotski se está realizando paulatinamente hace algunos decenios, a una distancia sorprendente del fallecimiento del psicólogo ruso. La distancia mencionada ha sido producida por eventos sociales, tomas de decisión en el plano político que han logrado desencadenar cuestionamientos y procesos particulares, que tienen relación con el momento histórico (y el lugar) en el que las teorías de Vigotski son aplicadas hoy.

Probablemente, al mismo Vigotski le hubiera gustado que en la América Latina de nuestros días, de un lado seguramente inscrita en un proyecto geopolítico de corte neoliberal y globalizador y del otro llena de efervescencias culturales y políticas (desde el gobierno progresista electo en Bolivia, hasta los Zapatistas de Chiapas), se retomaran con tanto interés sus teorías.

Es crucial, en el momento presente, la vinculación que se intenta realizar entre las personas estudiosas de la psicología socio-cultural activos en América Latina, en los Estados Unidos y en otras partes del mundo. Igualmente oportunos ahora son los intentos de

evidenciar los vínculos latentes entre las teorías y sus aplicaciones, explicitando la complementariedad de aportes como el de Vigotski y el de Freire, en varios planos.

Unos de ellos son la alfabetización, porque tanto Freire como Vigostki han trabajado la alfabetización popular; el papel del y la docente, como facilitadores del proceso de aprendizaje y, por último, la continuidad que existe entre aprendizaje y desarrollo en las personas, en el sentido de que el aprendizaje dispara el desarrollo y este, a su vez, permite diferentes alcances del aprendizaje. Ambos, Vigotski (1997) y Freire (1970) se han referido a esos temas desde su propia perspectiva y en el momento histórico en el que les ha tocado vivir, logrando, a pesar de esas "distancias", sorprendentes convergencias que se siguen descubriendo.

En América Latina, el papel de la Escuela como institución "normalizadora" ha sido tomado en cuenta por diversos autores (Tedesco, 1985; Morrow y Torres, 1995, Merani, 1983). A partir de ese contexto crítico, quienes se den a la tarea de investigar las culturas escolares terminarán preguntándose acerca del proyecto político que direcciona la institución escolar en la sociedad. Se interrogarán, probablemente, también acerca de cuáles repercusiones existen en el plano cognitivo de la labor de una institución, como lo es la escuela, construida y preparada, como diría Alberto Merani, para la ignorancia.

Como parte de un grupo de investigación que se ha propuesto de investigar las culturas escolares, he sido testigo de un proceso que nos llevó a focalizar nuestro interés sobre tres ámbitos principales del trabajo en las escuelas secundarias, vinculados entre sí.

En primera instancia, se evidenciaron en nuestras observaciones un trabajo y una práctica de aula fragmentados, excluyentes, antitéticos con respecto a los enfoques constructivistas presentes en los mismos documentos ministeriales que guiarían la práctica docente, es decir, las interrupciones son parte de la cultura, como cuando se cambia un bombillo en el mismo momento de la clase, o cuando un estudiante entra para dar un recado de la dirección o de otro profesor, lo que significa que, en efecto, la clase se fragmenta, dando al traste con el constructivismo; hay otro tipo de fragmentación que es la de los profesores, por ejemplo, nunca se notó un resumen, enlace, de lo que se vio la clase pasada lo que supone discontinuidad; en cuanto a lo excluyente, estaría el discurso de la deserción, pero basta con decir que las observaciones hasta el mes de noviembre, fecha en que termina el periodo lectivo costarricense, se pedía la compra de materiales en asignaturas llamadas especiales.

En un segundo momento surgió la inquietud relativa a las formas de *resistencia*: es decir, los investigadores e investigadora se cuestionaron acerca de las reacciones (¿inconscientes?) el aburrimiento y la falta de sentido en el aula que el estudiantado denuncia. Se planteó el tema de la concienciación sobre el papel ideológico de la operación descrita, pero también en el aula emergieron algunas reacciones que se interpretaron como formas de resistirse, tal es el caso de los chistes, como para rehuir de la clase, es decir, "hacer fuga"; otra forma de resistencia clásica es negarse a asumir la apariencia, *infrigiendo* la normativa en el uso del uniforme.

Finalmente, se desea reflexionar sobre el papel del maestro y maestra. Se trata de una persona que tendría la formación y los instrumentos para construir en el aula Zonas de Desarrollo Próximo, de *andamiar* procesos de aprendizaje, de utilizar la imitación y la colaboración entre pares, para fomentar el crecimiento del estudiantado, aplicando con entusiasmo principios aprendidos en el recorrido de su formación. Un ejemplo de ello es la ausencia de un trabajo colectivo, es decir, en grupo, que aun cuando se diera la posibilidad el profesor o profesora no formaba parte del proceso de ese tipo de trabajo de aula.

Al contrario, como se menciona al comienzo de este escrito, se percibe el riesgo de que se trate de profesionales que pueden aliarse con un proyecto político y cultural potencialmente destructor (más que destructivo), que comprende aulas donde se ven contenidos superados, aulas poco motivadoras, "ideológicas", con metodologías soporíferas, etc. El juicio de la población estudiantil sobre el escaso atractivo de las clases se encuentra presente en un instrumento con un gran volumen de investigación de tipo cuantitativo y cercano a posiciones conservadoras nos referimos al Estado de la Educación (2008), es decir, el propio Estado de la Educación sostiene, mediante instrumentos validados, que ciertamente los estudiantes afirman que las clases son aburridas.

El cuerpo docente tiene también la función del mantenimiento de la "disciplina", que puede ser entendida como la toma de responsabilidad de su papel de guía, pero también como instrumento para la normalización del estudiantado y de filtro para la exclusión, por ejemplo, cuando el cuerpo docente, en pleno, revisa el uniforme completo de los estudiantes y no admiten el ingreso de aquellos que no lo llevan debidamente, sin tomar en cuenta que, quizás, solo tienen un par de zapatos y ese día, por razones ajenas al estudiante, este tuvo que asistir con zapatos tipo tennis, es en este tipo de acciones donde inicia la exclusión.

Algunos podrían pensar en una supuesta "ingenuidad" de Vigotski, quien no se adentraría en el estudio de la ideología aplicada al trabajo de aula y de sus efectos en el

plano cognitivo. Es evidente que el proyecto de Vigotski estaba dirigido más específicamente a la integración de una psicología genética, con base marxista, que funcionaría como instrumento esclarecedor de la relación continua entre aprendizaje y desarrollo, en el ámbito de la conciencia humana. Esa conciencia es, a todas luces, producto de una humanización colectiva, social. Sabemos que Vigotski estaba viviendo un momento histórico muy especial en el cual, aún con dificultades, se hacía posible experimentar y aplicar teoría en un contexto social donde la alfabetización de masas de personas era un proyecto emocionante y novedoso.

Al respecto, me encuentro asesorando proyectos en Escuelas de atención prioritaria, y también acompañando docentes en formación en sus prácticas; a estudiantes que realizan su Trabajo Comunal Universitario de la Universidad de Costa Rica en diversas comunidades o investigando en diversas instituciones de enseñanza secundaria en la gran Área metropolitana. Allí, mis compañeros y compañeras y yo nos encontramos frente a personas, niños, niñas y adolescentes, quienes viven en un contexto social empobrecido, en situaciones de exclusión en muchos aspectos. Aquí la escuela, en cuanto institución, no va más allá de intentar representar una promesa (¿una ilusión?) de rescate social, dentro de cierta franja de posibilidad, para las estudiantes y los estudiantes que serán capaces de adaptarse al sistema. Para ilustrar, en la cultura costarricense existe la idea de que la instrucción es un medio para el ascenso social, pero es así solamente para los que logran adaptarse, porque el sistema deja continuar solo a aquellos que se integran según sus normas, y no toma en cuenta a aquellos que insisten en la pregunta, los llamados distractores, o que, por necesidades económicas, no cumple con las normas. Traemos a colación el caso de una niña que recibe una mala calificación, pues en la sección de *completar* de su examen una frase decía: "La ballena vive en: _____" y la niña anota "el agua", por lo que recibe una mala calificación, ya que lo que debía anotar era: "el Océano".

Ante el panorama presentado, surgen dos preguntas, una relativa al aporte de Vigotski en el ámbito de las aplicaciones latinoamericanas de la psicología educativa; mientras que la otra, que tiene implicación con la primera, se refiere al *telos*, a la finalidad de nuestro quehacer en cuanto a las personas profesionales en este entorno.

1.1 El método de Vigotski y sus aportes para la psicología educativa

El análisis anual que realiza el estudio *El estado de la nación* (2008) muestra que estudiantes "desertores" dejan las aulas por razones económicas y porque la institución les

desmotiva, es aburrida y sin sentido para ellas y ellos. Quienes saben salir airoso y airoso de tal situación podrán acceder a la universidad, a las universidades privadas, que ofrecen cursos muy "compactos" en el tiempo y en horarios que permiten su frecuencia y contemporáneamente realizar un trabajo. De allí esos y esas estudiantes podrán aspirar a un trabajo "de escritorio", en el campo de la educación o en las profesiones liberales. ¿Cuántas personas se pierden en este camino y nunca llegan? eso lo muestran las estadísticas.

A diferencia de Vigotski, quien analizaba con sus compañeros de qué manera la alfabetización en el Asia soviética incide en la construcción de la capacidad simbólica y otros aspectos de las funciones mentales superiores, a nosotros nos intriga, con la ayuda del mismo marco conceptual, verificar de qué manera la escuela primaria y superior de hoy, en Costa Rica, contribuye a frenar el despliegue de las mismas funciones.

La curiosidad se extiende al cuestionamiento sobre la conciencia -o la intuición- que la población de jóvenes tiene de los efectos de exclusión y, por lo tanto, la vinculación posible de las formas de resistencia observadas en las aulas y en las instituciones, con esa conciencia.

Aquella de Vigotski era una escuela que alfabetizaba y emancipaba, era la historia de un pueblo que salía recién de los siglos del abandono zarista. Esa experiencia histórica se opone a esta de hoy que estamos observando, una escuela que parece usarse más bien como instrumento de normalización y exclusión de las personas.

En este momento, la alfabetización en Costa Rica es alta, sin coincidir con la cobertura casi total que a veces se cree haber alcanzado. En lo que la institución educativa falla es en la promoción de una alfabetización *crítica*, en el fomento de una cultura política que podría transformarse en instrumento para la acción comunitaria. Una muestra de ello se apreció durante la coyuntura política costarricense de 2007, específicamente con el Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos (TLC), cuando un grupo de estudiantes de colegio decide pronunciarse sobre el tema y, a cambio, recibe una amonestación.

En este contexto podría ser clave una relectura de la obra de Vigotski, vinculándola también con los aportes latinoamericanos de Freire y todas las personas estudiosas de la educación que se esfuerzan por comprender cómo se aprende y para qué se aprende, en ese contexto socio histórico.

A manera de ejemplo, me acerco a los temas indicados a partir de mi quehacer cotidiano, tratando de explicar lo que veo en las aulas y de qué manera la propuesta de Vigotski es viva todavía y puede representar una guía para nuestro trabajo.

Se me impone confrontarme con el "fracaso" escolar o con el "éxito escolar" de niños y niñas de Escuelas de Atención Prioritaria, donde mis estudiantes de Psicología hacen su práctica de los Módulos de Psicología Educativa. Esas escuelas pertenecen a áreas urbanas en exclusión social (Corea y Duschatzky, 2002) de San José. Una decisión de cátedra relativa al Módulo mencionado nos encomienda pasarles a niños y niñas de escuela primaria una batería de pruebas psicológicas "clásicas".

Para mis estudiantes estas pruebas representan una práctica del curso que están llevando, mientras que mi trabajo es el de supervisar el proceso. Luego de pasar las pruebas, calificarlas e interpretarlas los estudiantes y las estudiantes confeccionan un "plan remedial". Para participar a esta experiencia los niños y las niñas son seleccionados a menudo por la maestra que los señala en el aula con el dedo índice, agregando a veces un comentario que todo el mundo, incluido el señalado, oye. Se trata de niños y niñas de quienes se dice, usualmente, que "ya perdieron el año", que son "insoportables", "dispersos", "inquietos". Arrastran una profecía de exclusión anterior al diagnóstico de inteligencia inferior al promedio, que a menudo estudiantes universitarios obtienen de sus test. Sobre esos niños y niñas se emitirá un juicio relativo a su inteligencia y su bienestar psíquico.

En cuanto a los instrumentos para la medición utilizados serán materiales preparados en otro lugar y tiempo, y nuestra narrativa sobre la persona juzgada se apropiará de fragmentos de su biografía y su vida, para terminar comparándola, de todas maneras, con estándares preparados, preexistentes. Aún midiendo de manera tradicional la inteligencia de esos niños y niñas usando las pruebas psicológicas de mayor renombre, no tendremos información sobre la Zona de Desarrollo Próximo, por dónde va el desarrollo de esa persona, cuáles aspectos es necesario *andamiar*, sirviéndonos de la experticia docente, porque las pruebas tradicionales de inteligencia, como el WISC, ubican a cada estudiante en un punto donde se le compara con el promedio de los niños y las niñas de su edad, pero de otro país, ya que la prueba nunca ha sido estandarizada para la población infantil costarricense. La zona de desarrollo, en cambio, muestra en qué proceso cognitivo se encuentra la niña o el niño en ese momento, aunque no haya completado la tarea.

Recurrente en las supervisiones de estudiantes de psicología el comentario: "Yo no creo en las pruebas". Ellos y ellas son impactados por los malos resultados de estos sus primeros pacientes, mientras que la relación terapéutica, que se está gestando, les proporciona datos discordantes con lo que sale de los *test*. Por ejemplo, la medición en niños y niñas de 8 años ha tenido como resultado una ubicación desde la prueba en un nivel de

edad de 3, 4 ó 5 años, lo cual es preocupante; por el contrario, la relación humana, las pruebas proyectivas, la transferencia y la contratransferencia revelan recursos y capacidades de aprendizaje sorprendentes y que, como puede suponerse, no salen en la medición. De ahí el desconcierto en los estudiantes y las estudiantes de psicología.

En efecto, la propuesta de Vigotski integraría el análisis clínico con una serie de tareas que requieren actividad cognitiva: el método genético experimental. El centro de este procedimiento es el análisis del proceso y no del objeto (Rodríguez, 2007). Se trata de una característica definitoria de un método que no pretende recopilar indicios externos, sino ofrecer un análisis explicativo más que descriptivo. De no ser así perderíamos la profundidad dinámica y las especificidades de los procesos que pretendemos enfocar.

Las pruebas psicológicas, que tanto malestar provocan en los y las estudiantes de psicología, tienen criterios de validez y confiabilidad que la práctica investigativa en Psicología ha destacado tradicionalmente como aspectos altamente positivos y, sin embargo, no dicen mucho acerca de los procesos cognitivos que están detrás de la respuesta producida.

No conoceremos sobre la memoria o el procesamiento de la información del niño y niña testada en esa comunidad pobre, ni qué decir de la escasez de pistas sobre de qué manera la pobreza, la violencia estructural, la situación de abandono social contribuyen a formar una organización cognitiva y promueven unas pautas de desarrollo sobre otras en la persona, pues ya Vigostki había notado que la falta de recursos y las carencias materiales tenían efectos en la capacidad de simbolizar sobre la estructura cognitiva, esto se sabe en la teoría, pero no se incorpora al dictamen o evaluación que se realiza con estos niños y niñas.

Ese desasosiego, muy inteligente por cierto, de mis estudiantes ante las pruebas que aplican a los niños y a las niñas podría tener eco en la siguiente observación de Rodríguez (2007, p. 13): *...casi nunca reconocemos que el instrumento en sí encierra una concepción del concepto de inteligencia que tendrá a privilegiar determinadas formas de solucionar problemas, problemas que muchas veces están distantes de la realidad del sujeto evaluado.*

Esos niños y niñas están sometidos a pruebas que tienen, de alguna manera, el papel de hacer que expertos avalen y ratifiquen procesos de exclusión de los cuales ya son objeto (los comentarios públicos de la maestra, ese indicar a dedo...). Aún así, ellos y ellas esbozan intentos de solución alternativa o creativa, como cuando la niña que no estaba familiarizada con el alfabeto mayúsculo, en una actividad en la cual se le propone construir palabras con adhesivos que representan letras mayúsculas, trata de utilizar (creativamente)

las letras del alfabeto mayúsculo a su disposición como recursos gráficos para componer letras cursivas. Esa niña, según la maestra, no sabía leer.

Parece que nosotros somos menos perspicaces que la niña citada cuando construimos pruebas a partir, como decía Vigotski (citado por Rodríguez, 2007), de la lógica de la mecánica, de los cuerpos sólidos y nos representamos las estructuras cognitivas, en este caso infantiles, como piezas duras de un mosaico, donde tienen que encajar necesariamente en el lugar preordenado, es decir, sabemos que es parte de la inteligencia producir, pero no es parte de esa inteligencia utilizar, de manera creativa, los elementos que se tienen a disposición.

El propósito del análisis dinámico, para Vigotski, está en la búsqueda del proceso de aparición, del establecimiento de la forma superior del desarrollo, tomada en su funcionamiento: los procesos no se pueden describir y estudiar como completos y acabados, más bien como unidades en función que están transformando un sistema.

El análisis tradicional, el acercamiento a niños y niñas con carencias educativas a partir de una batería de pruebas "clásica" y la descripción de su desempeño enfocada en la causalidad lineal, nos dejan con el malestar de quien siente no haber alcanzado un análisis esclarecedor sobre la situación (social) del desarrollo de esas personas, que ayude a crear abordajes educativos capaces de promover sus capacidades y bienestar.

Aplanar motivos, intenciones y vivencias que den sentido a lo que conocemos de esos niños y niñas produce malestar, además, porque lo hacemos utilizando formatos completamente ajenos a su vida, formatos en los cuales, sin embargo, esos niños y niñas deberían encajar para alcanzar el "éxito escolar", salir airoso del primer grado de la escuela primaria, ser declarados "inteligentes" y capaces de ser socializados al aula que existe. Digo "que existe" para indicar que no me refiero a un aula posible.

De allí surge el problema teleológico: ¿qué hacer, hacia dónde dirigirnos con lo que sabemos de la teoría vigotskiana? Creo que se trataría de vincular nuestra tarea con un proceso de "alfabetización crítica", o de sobrevivencia, en el aula y en el mundo... que existe.

1.2 Sobre el problema teleológico y la "ingenuidad" de Vigotski

La acción mediata, típicamente humana, está históricamente situada. Podemos entender muchos aspectos de la cognición humana, si partimos del recorrido histórico y de las transformaciones que sufrió nuestra organización cognitiva. El objeto que estudiamos

tiene que ser tomado en cuenta en todas sus etapas y cambios, literalmente del nacimiento a la muerte.

"Desarrollo" es un concepto que se aplica, en este contexto, a la acción mediata, e "inteligencia" una "habilidad mejorada", un atributo del sistema que se crea de la dialéctica entre el agente y los modos de mediación (Wertsch, 1998).

En cuanto especie, estamos desarrollándonos a partir de una serie de casualidades y acontecimientos contingentes (y no según un gran diseño general), pero seguramente también somos guiados por la idea de un objetivo final, de intencionalidad intrínseca. Cualquier posición teórica que asumamos con respecto al desarrollo, nos obliga a plantearnos afirmaciones a priori sobre *hacia dónde* este se dirige.

Respecto a nosotras y nosotros los psicólogos y nuestro papel, la de *τελος* me parece una noción central, parte de cualquier noción de desarrollo, que implícita o explícitamente designa un conjunto de virtudes, de valores, de puntos de llegada.

Esa misma noción puede aclararnos la función que tenemos en el contexto latinoamericano, a la vez que podría ubicarnos con respeto a las polémicas sobre una teoría vigotskiana en la cual el maestro, la maestra y la educación formal apoyan el desarrollo de estructuras mentales más complejas y eficaces, mientras que nuestra práctica profesional nos lleva a contactos con otras prácticas, demoledoras de las personas y de exclusión social, realizada a través de la educación formal.

La maestra puede tener una función liberadora o represora en el aula: la "visión bancaria" freiriana de la educación trata al grupo de estudiantes como receptáculos vacíos en los cuales los maestros y las maestras depositan trocitos de conocimiento y no se toman en cuenta sus culturas, sus conocimientos o intereses, mientras que, dicen Goodman y Goodman (1990, p.279) parafraseando a Freire: *la pedagogía liberadora ve a los alumnos en una relación de poder con la sociedad. Si la educación consiste en ayudarlos a liberarse, debe dar poder.*

En este contexto, esperamos que la experiencia misma de la alfabetización o el desarrollo del lenguaje sean parte de un proceso de liberación. Por un lado, sabemos que los estudiantes y las estudiantes aprenden más cuando son dueños de su proceso de aprendizaje y que el contexto socio económico, por el otro lado, es excluyente y constrictivo cuando se centra la atención en él. No se pretende prescindir de esas condiciones, sino de evitar agregarles los controles de la educación tradicional.

Al leer sobre la propuesta de autodesarrollo de las personas en su comunidad (Goodman y Goodman, 1990) me vienen a la mente esas prácticas destructivas que observo a veces en las aulas, que considero lesivas de un desarrollo armónico y de la construcción de una persona creativa e independiente. Pienso en la historia de la maestra, que una estudiante que observaba en el aula me relató, que pasó los 45 minutos de la lección de inglés escribiendo *Good morning* en la pizarra y esperando que sus estudiantes lo copiasen. Se observan prácticas fragmentadoras, prácticas que emboban, la costumbre de dedicar espacios largos haciendo listas, copiándolas, dando indicaciones puntillosas sobre cómo realizar conductas muy sencillas. Los niños y las niñas de primaria que no sacan el cuaderno indicado cuando la maestra les dice que lo hagan ¿cómo se portarían si se les diera, en cambio, voz? Sobre esto, debo anotar que entendiendo por "voz" participar de las decisiones, por ejemplo, identificar los cuadernos con un elemento personal que sirva de cuota de cada uno y una en su clase. Los niños y las niñas que no sacan el cuaderno, no copian, que brincan por el aula o que parecen estar en otra parte cuando la maestra "explica" son a veces quienes están destinadas al fracaso, los que ya han oído decir a sus docentes que perdieron el año y que no hay nada que hacer, en suma, son el resultado de una propuesta ideológica de exclusión.

Discusión final

Uno de los ejemplos que se utilizó en este documento, el de las pruebas de inteligencia aplicadas a sectores sociales infantiles y marginales, demuestra su insuficiencia para dar instrumentos acerca del potencial de aprendizaje y de la situación del desarrollo de las personas jóvenes. Casi siempre, aunque no en la totalidad de los casos, empata con la "profecía" de exclusión del niño y niña por parte de la maestra, pero nunca dice qué está sucediendo en el desarrollo de la persona y de qué manera se está acercando al conocimiento.

Algunas maestras reciben apelativos duros por parte de las personas practicantes de psicología, por ejemplo, una de las estudiantes de psicología encontró a una niña cubana en la clase y, esa misma estudiante, se encontró que habían otros seis niños de diferentes nacionalidades; como iniciativa, la estudiante de psicología organizó una actividad para plantear el tema de las nacionalidades, desafortunadamente la maestra no colaboró, por el contrario, abandonó el aula durante el planeamiento de la actividad, no "dejó de tarea traer

los materiales para la actividad" y no participó el propio día del evento. En ese sentido, la población de estudiantes de psicología se dan cuenta que esas actitudes tienen un efecto negativo en el desarrollo de los niños y las niñas a mediano o largo plazo.

Es urgente incluir conceptos como el de *situación social de desarrollo* en las prácticas con infancia de los cursos del estudiantado universitario. Tenemos la tarea de construir y adaptar nuevas pruebas que incluyan la posibilidad de medición de la Zona de Desarrollo Próximo. Todo esto, como parte de una visión que cree que la escuela como institución pueda todavía ir más allá de ser instrumento de exclusión, más bien constituirse en parte de un proyecto liberador.

No podemos escudarnos con el sueño de prescindir de las constricciones de marginación y carencias en las que viven los niños, las niñas y jóvenes, más bien evitar agregarles los controles de la educación tradicional, evaluar las formas de resistencia como un indicador del fracaso de la institución, no de ellos y ellas.

Las aulas tradicionales obligan a realizar tareas alienantes y repetitivas, sobre temas sin relación con la vida cotidiana de los sujetos y sus intereses (Soto, en curso de publicación). El aula es un lugar feo, sucio, como reconoce el mismo Ministerio de Educación que pone la recuperación de la infraestructura en su lista de prioridades. No se podría reprocharles a los jóvenes y las jóvenes si sintieran cómo las pobres condiciones de la infraestructura educativa costarricense tienen relación con el nivel de "inversión" histórica, en todo sentido, de respeto y de interés de las autoridades hacia quienes allí trabajan y aprenden.

A partir de la teoría socio constructivista y de los aportes freirianos relativos a una educación liberadora, de verdad se necesita a una nueva y nuevo docente, dispuesto, a partir de las teorías estudiadas y de la lectura crítica del papel de la institución escolar en la sociedad, a *dar voz* y a *escuchar*, en todo sentido, lo que quiero decir, es que el maestro y maestra no debe ser el centro del aula, más bien debe ser un facilitador, un coordinador atento a la inclusión, me refiero a la inclusión de personas con discapacidad, extranjeras, de clase social desfavorecida, así sería más eficaz en su enseñanza, más justo en el tema de la discriminación y más equitativo en lo tocante a la igualdad de oportunidades.

Del otro lado, se puede esperar que las aulas se conviertan en organizaciones sociales para que las interacciones sociales sean de apoyo y creen puentes hacia las diferentes culturas y valores sociales que las niñas y los niños traen a la escuela. De esa manera, esa

escuela sería constructora de sentido y estructuradora de fortalezas en la gente, verdaderamente liberadora.

Nosotras y nosotros los psicólogos también tenemos que aceptar un papel liberador, y no uno de agentes de la conformidad. En efecto, ya que estudiamos de qué manera los seres humanos nos vamos construyendo en el entorno y de qué manera se aprende mejor, como docentes, o psicólogos y psicólogas nos compete el papel de empoderar a las personas, de fortalecer la autorregulación en el sentido de proporcionar pistas sobre la diferencia entre la asimilación pasiva a un modelo y la capacidad de moverse entre sus hilos. La tarea que nos compete es la de revisar los instrumentos que se utilizan en las aulas como las pruebas, en el sentido de renovación e de inclusión de las ideas de Vigotski anteriormente citado y de seguir investigando incluyendo en las investigaciones la voces de todas las personas actoras de la institución escolar: estudiantes de todos los niveles, cuerpo docente y personal de la escuela, madres y padres de familia.

Referencias

- Aguiar, Tatiana y D'Antoni, Maurizia. (2008). Taller de mediación cultural para maestros y maestras costarricenses. **Reflexiones**, 87, (1), 113-126. San José: Editorial UCR.
- D'Antoni, Maurizia. (2006). Derechos humanos de la infancia en un Trabajo Comunal Universitario. **Actualidades investigativas en educación**, 6, (1). Recuperado 1 de septiembre de 2009, de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2006/infancia.php>.
- D'Antoni, Maurizia y Pacheco, Xenia. (2004). Más inteligentes de lo que el colegio cree. **Educare**, 6 (1), 159-171 Heredia: EUNA.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina. (2002). **Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones**. Buenos Aires: Paidós.
- Goodman, Yetta M. y Goodman, Kenneth S. (1990). Vigotski desde la perspectiva del lenguaje total (whole-language). En Luis Moll, **Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación** (263-292). Buenos Aires: Aique.
- Freire, Paulo. (1970). **Pedagogía del oprimido** (versión digital). Recuperada el 1° de septiembre de 2009, de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido/pdf>
- Merani, Alberto. (1980). **Educación y relaciones de poder**. Grijalbo: México

- Moll, Luis C. (comp.). (1990). **Vigotski y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistorica en la educación.** Buenos Aires: Aique
- Morrow, Raymond Allan, y Torres, Carlos Alberto. (1995) **Las teorías de la reproducción social y cultural.** Manual crítico. Madrid: Editorial Popular
- Programa Estado de la Nación. (2008). **Decimotercero Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible.** San José, Costa Rica: Programa estado de la Nación.
- Rodríguez Arocho, Wanda C. (2007). **Los aportes de Vigotski a la investigación educativa.** Conferencia dictada en el Primer encuentro internacional de investigación educativa: el aporte de Freire y Vigotski. Universidad de Costa Rica. 23-26 octubre.
- Soto A., J. F. (comp.). (curso de publicación). **Educación secundaria: procesos inacabados.** Heredia: Ensayos pedagógicos, Universidad Nacional.
- Tedesco, Juan Carlos. (1985). Reproductivismo educativo y sectores populares en América latina. En: Reicher Madeira, Felicia y Namó de Mello, Guiomar (comp.), **Educação na América latina** (pp. 33-60). San Paulo: Cortez editora-Autores Asociados.
- Universidad Nacional, Centro de Investigación y Docencia en Educación. (2009). Transcripción de intervenciones del **Talleres Proyecto Alfabetización crítica en la cultura escolar**, División de Educología, CIDE, Universidad Nacional, 9 y 10 de marzo y del 2 de junio de 2009. Liceo de Heredia.
- Vigotsky, Lev. (1997). **Obras completas** (Vol. 2). Barcelona: Antonio Machado libros.
- Vigotsky, Lev. (1997). **Obras completas, Tratado de defectología** (Vol. 5). Barcelona: Antonio Machado libros.
- Wertsch, James V. (1998). **La mente en acción**, Buenos Aires: Aique.