

Desarrollo humano e infancia

*Graciela Quinteros Sciurano**

UNA CONCEPCIÓN DE LA INFANCIA que parta del reconocimiento de los derechos de la niñez, conlleva la necesaria transformación de una visión de los niños y niñas como objetos sociales hacia una que los reconozca como sujetos. Asumir esta perspectiva también implica modificar la idea que nos forjamos de la infancia como una etapa del desarrollo, que parte de una noción de “adultez” como un periodo “estático”, origen y destino del proceso. Por lo tanto, para pensar en la niñez como sujeto social es necesario partir de una concepción de desarrollo humano diferente, desde la cual el niño y el adulto se resignifiquen mutuamente.

Gran parte de las definiciones de la niñez pecan de “adultocentristas” porque la identifican como una “preparación para la vida adulta”. ¿Cómo salirse de esto?, ¿cómo pensar en la infancia como un momento del desarrollo humano con su propia especificidad y no sólo como un “pre”?, ¿cómo pensar en una niñez capaz de organizarse y participar con capacidad de autodeterminación? ¿Es posible?

No pretendo responder estas preguntas sino plantearlas, y presentar una visión del desarrollo humano que permita resignificar la relación adulto-niño que, por otra parte, no dicotomice lo particular y lo universal, lo individual y lo social, lo global y lo cultural. Una concepción que, creo, puede enriquecer la discusión. Esta perspectiva es una visión del desarrollo humano histórica, social y cultural que comprende el desarrollo no sólo desde el punto de vista psicogenético, sino también filogenético, sociohistórico y microgenético.

* Profesora-investigadora. Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Desde esta perspectiva, ser un “ser cultural”, y hacer arreglos para que otros también lo sean es el fin del proceso de desarrollo humano”. El funcionamiento psicológico típicamente humano está constituido por formas de actividad culturalmente organizadas y adaptadas (Cole, 1984).

Estas formas de actividad culturalmente adaptadas tienen las características de ser acciones voluntarias y deliberadas y, por lo tanto, involucran la conciencia, la intención y la planificación. Las funciones psicológicas superiores son formas de acción mediatizada por artefactos culturales y aprendidas en la interacción con otros miembros de una comunidad. No hay que olvidar que tanto la cultura como las conductas mediadas surgen de un mismo proceso de hominización.

Para comprender el funcionamiento de esta conducta culturalmente mediada, es necesario dar cuenta del proceso de cambio y transformación que se da en los diferentes dominios de los sistemas vitales humanos, en el desarrollo del sujeto humano como tal: filogenia, historia cultural, microgénesis y ontogénesis (Cole, 1997).

Si nos corremos de una visión adultocentrista y entendemos la adultez como uno de los sistemas vitales humanos, pero no el único, tres conclusiones pueden ser asumidas y enriquecen nuestra discusión: *a)* si la niñez es definida como una etapa del desarrollo, tiene que serlo con respecto al desarrollo humano en su totalidad, y no sólo desde el punto de vista ontogénético; *b)* si es una etapa de preparación, entonces todo el sujeto humano también lo es; *c)* si la adultez es un referente para pensar a la niñez, también la niñez es un referente para pensar la adultez. El niño es el padre del hombre —decía Piaget de forma contundente, y Freud encarnó esta idea hasta el punto de convertirse en una herida narcisista muy dolorosa. Hablar de “preparación” es postular la idea errónea de un origen y un fin predeterminado y un mundo adulto y cultural estático sin cambios. Este punto es importante, porque concebir a los niños y niñas como sujetos de derecho significa cambiar esta noción de adultez.

El proceso de ser persona

El objeto de estudio de Vygotsky fue la génesis de la conciencia, de ese contacto social con uno mismo, gracias al cual nuevas formas de acción

intelectual surgen al incorporar formas de acción culturales (prácticas y sistemas simbólicos de significación social) que primero se llevan a cabo con los otros, con la ayuda de otros, en formas de acción interpsicológicas, y luego se internalizan y pasan a un plano intrapsicológico:

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como característica interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, la formación de conceptos, y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones... Por ello el resultado fundamental de la historia del desarrollo cultural del niño podría denominarse como la sociogénesis de las formas superiores del comportamiento [Vygotsky, 1995:150].

Cuando Vygotsky formuló esta ley, una de sus preguntas centrales era cómo se constituye la persona, lo que en sus términos significaba cómo se constituye la conciencia individual. Su tesis sobre el origen social y cultural de las funciones psicológicas superiores se basa en la creencia de que estas funciones son “relaciones interiorizadas de orden social”; por este motivo, habla de esta historia como la sociogénesis de las formas superiores del comportamiento. Este punto es central para dar cuenta de las tres conclusiones mencionadas en párrafos anteriores.

La constitución de la persona, entonces, está íntimamente ligada a la idea de que una característica específica de la especie humana es la de habitar en un mundo transformado por la actividad de las generaciones anteriores de nuestra especie, un mundo culturalmente organizado. Las transformaciones de los *habitats* culturales de la especie humana surgen por la capacidad de los seres humanos de crear y usar artefactos o instrumentos (prácticas y sistemas simbólicos de significación social), que nos permiten coordinarnos con nuestro entorno social y físico al mismo tiempo, mediatizando así nuestra relación con los otros, con nosotros mismos y con el mundo. A través del lenguaje, por ejemplo, podemos hablar de nosotros mismos, representarnos y, al hacerlo, utilizamos las representa-

ciones sociales codificadas en las palabras sobre el *self* de una determinada cultura; de esta manera, nos pensamos a nosotros mismos de una u otra forma. Es decir, este simple hecho cambia nuestra relación con nosotros mismos.

Sólo los seres humanos inculturizados pueden organizar los entornos de sus hijos para que se apropien de los recursos culturales existentes; y sólo mediante las interacciones con los otros y la participación en prácticas sociales, los novatos pueden aprender de los expertos. Este proceso de apropiación no termina nunca y no se divide en etapas de preparación-aplicación: con respecto a la relación niño-adulto, más que un proceso de preparación, es un proceso de integración social con posiciones y responsabilidades diferentes, según los momentos y los espacios sociales que se ocupan. De hecho, no existe una infancia sino una diversidad de infancias, aun cuando esto no quite el hecho de que niñez y adultez son dos sistemas vitales humanos con su propia especificidad.

La dimensión sociohistórica del funcionamiento psicológico, la interacción social y el proceso de aprendizaje, son aspectos centrales para comprender el proceso de desarrollo humano. Desde este punto de vista, se pone de manifiesto la importancia de incluir el mundo social en una teoría que dé cuenta de los cambios necesarios de nuestro funcionamiento psicológico para integrarnos como personas a la vida social en su conjunto. De estos planteamientos se deriva la necesidad de negar la separación estricta entre el individuo y su entorno social, y la de proponer en su lugar una relación dialéctica entre el mundo social y el cambio individual. De esta idea se desprenden las siguientes:

- El cambio no se ubica en un sistema cerrado, determinado, sino que tiene lugar en interacciones socialmente mediadas.
- La actividad humana es la unidad de análisis, no el individuo
- El conocimiento es generado por la humanidad en su conjunto
- El desarrollo cognitivo es concebido como un proceso para adquirir cultura.

La tesis fundamental es la consideración de que las mentes humanas se desarrollan en situaciones sociales, utilizando las herramientas y medios representativos que ofrece la cultura para apoyar, ampliar y reorganizar el funcionamiento mental (Newman, D.; Griffin, P.; Cole, M., 1991).

Decíamos, con Vygotsky, que toda función psicológica superior aparece primero en un plano social externo, distribuido entre las personas, para luego aparecer en un plano intrapsíquico, en la esfera de un mundo social que habita debajo de la piel, por decirlo de alguna manera. Planteado así el problema, es fácil derivar que, desde esta postura, es necesario dar cuenta de cómo un fenómeno social externo se transforma en un fenómeno social interno, o especificar el proceso por el cual las formas culturales adecuadas de resolver un problema o de comunicarse con los otros son interiorizadas por un sujeto, convirtiéndose en un conocimiento. Para Vygotsky, el proceso de esta transformación es la *internalización*. Dar cuenta de la internalización, en definitiva, es dar cuenta de cómo es posible el aprendizaje y su relación con el desarrollo en el dominio ontogenético.

Wertsch interpreta este proceso de internalización como la creación de una forma de actividad que no existe hasta que es creada con los otros. Es el proceso mediante el cual el niño logrará tener un mayor control voluntario intrapsíquico sobre un comportamiento, una forma de actividad, que anteriormente sólo había existido en la interacción social. Así, Wertsch interpreta la internalización como el proceso de control sobre las formas de signos externos. Por ello, dice este autor:

Cuando un niño empieza a dominar una forma semiótica como el señalamiento para dirigir la atención del adulto hacia el objeto, el niño ha empezado a desarrollar un aspecto del plano interior de la conciencia, aun cuando este hecho sea muy primitivo [1985:82].

Así, la internalización es el proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. Pero es importante aclarar que Vygotsky no concebía los procesos psicológicos superiores internalizados como meras copias de procesos externos interpsicológicos. En su formación de la ley genética general del desarrollo cultural, afirmaba que la internalización transforma el proceso en sí, cambiando la estructura y la función de las actividades mediadas.

[...] los procesos de internalización no consisten en la transferencia de una actividad externa a un plano interno preexistente, un plano de conciencia: son los procesos mediante los cuales este plano es formado [Leontiev, 1981:56; citado en Wertsch, 1988:80].

De alguna manera, la vida es un fluir permanente; el ser humano “se está haciendo” adulto desde el momento en que nace porque se integra a la vida social, modificando sus patrones biológicos de vigilia y sueño, regularizando su sistema digestivo, significando progresivamente sus sistemas gestuales, sintonizando sus sistemas de comunicación, intelectualizando su pensamiento, aprendiendo a vivir en el mundo. Por tal motivo, la niñez no puede ser concebida como una etapa preparatoria definida desde y por la adultez, como si esta otra etapa fuera un punto de llegada inmóvil. El referente no es el adulto sino el sistema social en su conjunto, del cual el adulto es un mediador primordial.

Los tiempos de cambios que se suscitan en la niñez son mucho más acentuados cuanto más nos acercamos al momento de concepción; sin embargo, esto no significa que sea una etapa preparatoria. El niño, antes que ser comparado con el adulto, debe ser conceptualizado por lo que es, en tanto un sujeto humano con su propia especificidad, un sistema vital desde el cual se ubica en un entorno social en función de sus necesidades y sus derechos como persona. El grado de responsabilidad que asuma y el tipo de participación que tenga en las estructuras políticas, económicas y sociales de una determinada comunidad dependerán no de sus “carencias” o “incapacidades”, sino de sus potencialidades y ubicación en el sistema social en su conjunto. En nuestro sistema social, los niños y las niñas, deberán ser protegidos legalmente por las diferencias de poder existentes entre este sistema vital y otros, como los adultos, con el fin de preservar sus derechos como sujetos humanos y asegurar la cobertura de sus necesidades de vida en función de su especificidad y diferencias frente a otros grupos. El principio de igualdad frente a la ley no puede sostenerse sin el reconocimiento de las diferencias, que no son *handicap* sino condiciones de existencias.

Zonas de desarrollo y aprendizaje

El estrecho vínculo entre interacción social, aprendizaje y desarrollo es observable en lo que Vygotsky denomina la zona de desarrollo próximo. El aprendizaje se ubica precisamente en esta zona: lo que en un principio el niño es capaz de hacer o conocer únicamente con la ayuda de un

adulto o de otro niño o niña más experto, con el aprendizaje llega a ser capaz de realizar tal acción, resolver tal problema, por sí mismo.

El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el que los niños crecen dentro y hacia la vida intelectual de aquellos que les rodean. Así esta noción de Zona de Desarrollo Próximo nos permite proponer una nueva fórmula, en concreto que el único proceso de enseñanza-aprendizaje bueno es el que constituye un avance en el desarrollo [Vygotsky, 1979:138].

El aprendizaje posibilita el despertar de procesos internos de desarrollo que no tendrían lugar si el individuo no estuviese en contacto con un determinado ambiente cultural y social. Su concepción de aprendizaje siempre considera las relaciones entre individuos; incluso, la interacción del sujeto con el mundo se concibe desde la mediación de otros sujetos.

ZDP es 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 [...] lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo [...] 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. Una vez internalizados, estos procesos se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño [...] Un simio no tiene ZDP, nunca podrá aumentar su inteligencia; es decir, no se le podrá enseñar a resolver de modo independiente problemas que excedan su capacidad [Vygotsky, 1979:133].

Una característica de la especie humana es su capacidad para habitar en un mundo lleno de instrumentos culturales, que ponemos a disposición de las nuevas generaciones para que logren niveles más altos de control o autorregulación intelectual de sus acciones, dominio voluntario y consciente de su propio accionar. Con estos instrumentos (sistemas de signos matemáticos, lengua escrita, sistemas de memoria e incluso computación, y también objetos cargados de sentido, como una cuchara

o un juguete) el sujeto humano, no sólo el niño, logra progresivamente representarse y reflejarse de una manera diferente. Bruner lo explica de la siguiente manera:

Vygotsky dice sobre la conciencia: la conciencia y el control aparecen sólo en un estadio tardío del desarrollo de una función, después que ésta se ha empleado y practicado inconscientemente y espontáneamente. Para poder someter la función al control intelectual debemos antes poseerla. Lo que nos sugiere que, previamente al desarrollo de control autodirigido, consciente, la acción está, por así decirlo, gobernada por un modo más directo de responder a los acontecimientos del entorno.

La categoría de Zona de Desarrollo Próximo, de Vygotsky, es planteada por su posición crítica con respecto a la forma como se evaluaba la inteligencia (psicología psicométrica) en su tiempo y por su interés en descubrir los procesos intermentales o interpsicológicos capaces de dar cuenta de cómo se internalizan los productos culturales (Baquero, 1997). Él pensaba que los tests de inteligencia evaluaban sólo el desarrollo real del sujeto, su competencia, pero no “ponderaban los efectos de la interacción en situaciones de desempeño y, crucialmente, desconocían la capacidad del sujeto para mejorarlo apelando a auxilios encontrados en el funcionamiento intersubjetivo”. De esta manera, los tests psicométricos o la evaluación clásica del desarrollo intelectual, predecirán erróneamente el desarrollo subjetivo posible y futuro porque ignoran el impulso y dirección que los efectos del funcionamiento intersubjetivo imprimen al desarrollo del niño. Cabe recalcar que no se refiere a los efectos de los adultos sobre los niños sino a los efectos de un encuentro, de un mundo compartido en algún sentido.

El carácter genérico del concepto de ZDP ha originado un gran debate; muchos son los estudios e interpretaciones que buscan especificar la naturaleza de este concepto o categoría. Así han surgido versiones que han remarcado los aspectos relativos a la función social de la transmisión de conocimientos, como los aspectos instruccionales, por ejemplo, en detrimento de los aspectos constructivos de los procesos de desarrollo y aprendizaje (Baquero, 1997).

Una de estas interpretaciones se refiere al concepto de andamiaje. Su formulación original corresponde a Woods, Bruner y Ross, en 1976. El andamiaje supone la interacción entre un sujeto experto (o más experimentado en un dominio) y otro novato (o menos experto) con el fin de que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber del experto. El formato de la interacción contempla dos funciones diferentes para el novato y el experto: el novato se reconoce como un sujeto que, desde el comienzo, participa activamente sobre aspectos parciales o locales de la actividad global, entendida como una tarea compleja. El experto tendrá por función andamiar la tarea de aprendizaje, interactuar como un “tutor”, que crea puentes que faciliten la participación del menos experto o aprendiz y posibiliten un aprendizaje.

Si se posibilita el avance del niño mediante la tutela de un adulto o de un compañero más competente, entonces el tutor o el compañero que le ayuda sirven al aprendiz como una forma vicaria de conciencia, hasta que llegue el momento en que el aprendiz sea capaz de dominar su propia acción a través de su propia conciencia y de su propio control. Cuando un niño adquiere el control consciente sobre una nueva función o sistema conceptual, es entonces cuando deviene capaz de utilizarlos como una herramienta. Según esto, el tutor desempeña la función crítica de andamiar la tarea del aprendizaje, para hacerla posible para el niño. Es decir, internalizar el conocimiento externo y convertirlo en una herramienta para el control consciente.

El sujeto más capaz, no necesariamente un adulto, andamia o sostiene las actividades del menos capaz —no incapaz—, integrándolo a una “zona de desarrollo” mediante el juego y ayudándole a conseguir el control consciente de lo que va aprendiendo, gracias a las relaciones sociales establecidas entre ellos.

La idea de andamiaje se refiere 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. Este formato de andamiaje debe resultar:

- a) Ajustable, de acuerdo con el nivel de competencia del sujeto menos experto y de los progresos que se produzcan.
- b) Temporal, porque un andamiaje que se torna crónico no cumple con otorgar autonomía en el desempeño al sujeto menos experto.
- c) El andamiaje debe ser audible y visible (Cazden, 1988): a efectos de que se delegue un control gradual de las actividades sobre el sujeto menos experto y que éste reconozca, desde su inicio, que su proceso de adquisición se refiere a una actividad compleja; 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 deberá ser un dispositivo explícito y tematizado.

Se ha señalado que el andamiaje deja abierto el problema de la creatividad en el niño y un sesgo fuertemente teleológico en el modelo general de desarrollo, toda vez que son los logros de los más capaces los que regulan las adquisiciones posibles de los menos capaces, muchas veces mal ubicados como necesariamente niños (Griffin y Cole, 1984). Ergstrom, por ejemplo, apunta que la categoría de andamiaje se refiere más a “lo dado”.

Al respecto, es interesante que la palabra que Vygotsky utilizó para dar cuenta del proceso de aprendizaje que posibilita el desarrollo cultural del sujeto es *obuchenie*, que en realidad significa “el proceso de enseñanza-aprendizaje”. El concepto original no se refiere sólo al aprendizaje; es un proceso global de relación interpersonal que, al mismo tiempo, incluye a alguien que enseña, alguien que aprende y a la relación de enseñanza-aprendizaje como la relación social entre ellos (Kohl de Oliveira, 1996). Por lo tanto, las lecturas que plantean que en la perspectiva vygotskiana el “aprendizaje jala al desarrollo”, como se suele decir, son incorrectas. Muchos de los debates que se sostienen entre posiciones piagetianas y vygotskianas, con respecto a la relación entre desarrollo y aprendizaje también pierden su sentido por partir de premisas mal planteadas y lecturas incompletas, tanto de la posición vygotskiana como de la de Piaget.

Aprendizaje colaborativo y Zona de construcción

Michael Cole, por otro lado, pone el acento en los procesos constructivos que se desarrollan en la zona, razón por la cual utiliza el término de “Zona de construcción”, para denominarla y caracterizarla en términos metafóricos como el lugar donde la cultura y el conocimiento se generan mutuamente.

Esta mirada de Cole nos interesa particularmente, porque el hecho de que los sistemas simbólicos de significación social sean transmitidos y se constituyan en organizadores del pensamiento, no quita que deban ser reconstruidos en tanto objetos de conocimiento —por el sujeto— en el desarrollo de su apropiación.

Es importante tener en cuenta de que no se trata de la apropiación de técnicas aisladas que no guardan relación clara con los procesos de desarrollo, sino que se trata de los procesos creativos que dan lugar a la adquisición de competencias para el dominio de prácticas complejas capaces de transformar el curso del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Este proceso de apropiación dura toda la vida dependiendo de los contextos institucionales en los que participa cada sujeto; es decir, la apropiación es un proceso que se actualiza a nivel microgenético, y presupone múltiples intercambios entre sujetos durante periodos largos, dependiendo del grado de complejidad de las prácticas y del sistema social.

En sociedades tan complejas como la nuestra se han institucionalizado las prácticas de enseñanza-aprendizaje estableciéndose periodos de “educación formal”. En primer lugar, ésta no es una condición del desarrollo humano en tanto especie, sino una construcción sociohistórica específica que da cuenta de una necesidad ineludible de nuestra sociedad y, en segundo lugar, la participación del sujeto en un periodo de educación formal no significa que debamos entenderlo como un momento de “preparación” para la vida adulta. Considero que en esta falacia radica gran parte de la dificultad de nuestro sistema educativo: el sujeto no aprende matemáticas durante un tiempo, por dar un ejemplo un poco burdo, para que finalmente pueda “hacer” matemáticas, sino que justamente porque hace matemáticas en colaboración con otros es que aprende a pensar matemáticamente. No pretendo abordar el problema educativo, es obviamente mucho más complejo, pero este aspecto es esencial. Basta

con ver un dispositivo escolar, los manuales de texto, y revisar cualquiera de sus unidades del tipo “lección”, para observar esta falacia fijada de manera clara en esa división del trabajo entre ejercicios para aprender y ejercicios para aplicar, en tanto metodología de evaluación. El acceso a la escuela debería entenderse como una forma de integración a la vida social y no como una forma de separación de la misma en pos de una futura participación. Si se entendiera así, los niños y las niñas deberían integrar los consejos de participación social en sus instituciones, los cuales lamentablemente están sólo estipulados para los padres de familia, los docentes y los directivos.

Volviendo a esta metáfora espacial de la zona de construcción, Cole analiza la comunicación, especialmente las diferencias que surgen por la manera como los participantes definen el problema o la tarea en la que colaboran para encontrar una solución. Este punto es importante porque permite caracterizar a este espacio como un lugar de co-construcción creativo y no como un proceso de “transmisión”, un espacio habitado por el encuentro entre personas que participan activamente desde sus propias perspectivas. Al respecto plantea:

Cuando interactúan personas con diferentes metas, papeles y recursos, las diferencias de interpretación proporcionan ocasiones para la construcción de nuevos conocimientos [...] el hecho de que cualquier acción sea siempre susceptible de más de un análisis hace posible el cambio cognitivo. Los niños pueden participar en una actividad de mayor complejidad que la que es comprensible para ellos, desarrollándose la actuación antes de que aparezca la competencia [Cole, 1991:80].

Como se puede inferir, la condición fundamental para el cambio no se remite a una posición de niño y/o adulto, sino a la co-existencia de perspectivas diferentes, que pueden estar representadas por las infancias diversas de las que se hablaba al inicio, y no sólo por una oposición niño-adulto.

De cualquier manera, está claro que cualquier encuentro educativo, cualquier interacción de este tipo, exige algún grado de definición conjunta de una situación, algún aspecto de la actividad debe compartirse para que sea posible el encuentro. Esto plantea un problema enormemente

complejo, porque las instituciones —la escolar, por ejemplo— limitan los grados de libertad de los participantes y, en segundo término, porque la definición conjunta de una situación presupone la creación conjunta de sentidos atribuibles a la actividad.

Al inicio de una actividad, la creencia de poseer representaciones conjuntas de la situación y compartir sus objetivos, es más bien una “ficción estratégica” de los participantes; en otras palabras: una ilusión necesaria. En muchos casos, si uno le preguntara a los participantes sobre sus representaciones de lo que están haciendo, seguramente no se podría decir que han participado en la “misma” tarea. Pero, a pesar de ello, los participantes inician la actividad como si compartieran una misma tarea y de esta forma permiten que la actividad se desarrolle. Esto se da tanto en el juego entre niños como en una clase de primer grado, en la que la maestra se para frente al pizarrón y escribe una infinidad de cosas mientras los niños copian.

Esta forma de comprender los procesos que se dan dentro de la ZDP cambia el foco, el cual ya 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 tomar control sobre su propio aprendizaje (Moll, 1993). Se trata de evaluar entonces la capacidad de los niños para participar en actividades colaborativas cualitativamente nuevas, en las que sus perspectivas son vistas como esenciales de ser respetadas para que sea posible enseñar y aprender.

Intersubjetividad, comunicación y ZDP

Wersch hace su propio aporte a la noción de ZDP analizando los mecanismos de comunicación que se dan en el proceso de la interacción social. Para su análisis se basa en el concepto de *intersubjetividad* aportado por Rommetveit en sus estudios sobre la comunicación humana. En sus palabras, la comunicación trasciende los mundos privados de los participantes; establece lo que podríamos llamar estados de intersubjetividad.

Esta noción es particularmente interesante porque en una relación de enseñanza-aprendizaje es un hecho que, al comienzo de una situación

educativa, el que enseña y el que aprende no definen la situación de la misma manera: ambos representan muchos aspectos de la situación (significado de la tarea, objetivo, objetos, etcétera) de formas diferentes, y esto genera muchos problemas en la interacción. Para el adulto, el reto está en encontrar el modo de comunicarse con el niño de manera que éste pueda participar, por lo menos mínimamente, en el funcionamiento interpsicológico, y pueda finalmente definir la situación de un modo culturalmente adaptado.

Cuando dos interlocutores, un adulto y un niño, abordan en la ZDP una situación con diferentes definiciones de la situación, resulta difícil averiguar cómo se comunican efectivamente. Para comprender este problema es bueno recurrir a la noción de intersubjetividad, según la cual “la intersubjetividad se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de situación. Esta coincidencia puede ocurrir a diferentes niveles” (Wertsch, 1985:172).

Durante las primeras fases del desarrollo no es posible crear la intersubjetividad al nivel de las formulaciones verbales y de las definiciones abstractas de la tarea. Contrariamente, la comunicación debe basarse en signos referidos al propio contexto. Esta comunicación, que opera con base en un nivel mínimo de definición de la situación compartida (es decir, de la intersubjetividad), constituye la base para la transición al funcionamiento intrapsicológico.

Para Rommetveit —dice Wertsch—, el diálogo sirve para explicitar una interpretación y para crear una realidad social temporalmente compartida. Este potencial de significado de las palabras proporciona el “borrador de un contrato”, de carácter general y negociado, que se puede definir por su papel en el contexto comunicativo. Así, cuando los interlocutores inician un contexto comunicativo, pueden tener diferentes perspectivas o interpretar sólo vagamente lo que se da por supuesto y lo que las producciones verbales intentan transmitir. Gracias a la negociación semióticamente mediada, crean un mundo social temporalmente compartido, un estado de intersubjetividad, que continuamente se modifica por los actos de comunicación.

Un estudio realizado por Wertsch con madres estadounidenses que interactuaban con sus niños de edad preescolar resolviendo un rompecabezas, muestra los puntos de intersubjetividad en la ZDP. Estos cuatro

puntos reflejan cuatro niveles en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico en la ZDP.

1. La definición de la situación de la madre es tan distinta a la del niño, que resulta imposible la comunicación. Aunque el adulto trate de dirigir al niño, la comprensión de los objetos y de la actividad del pequeño es tan limitada, que no logra entender las producciones verbales de la madre. No parece haber ni siquiera un mínimo de acuerdo sobre la definición del objeto.
2. El niño parece compartir con su madre la comprensión básica de los objetos, lo cual, en este caso, significa que cada pieza del rompecabezas representa piezas de un camión. No obstante, el niño no comprende la naturaleza de la actividad: hacer un rompecabezas. No puede comprender las producciones reguladoras de la mamá. Este momento está caracterizado por el hecho de que el niño comienza a participar con éxito pero no comprende la tarea al no coincidir completamente con el nivel de comprensión de la madre. Hay problemas de comunicación porque el niño no percibe todas las implicaciones reguladoras de la producción compartida.
3. En el tercer nivel de intersubjetividad, el niño puede responder adecuadamente haciendo las inferencias necesarias para interpretar las producciones directivas de la madre, incluso cuando éstas no son explícitas. Esto indica que el funcionamiento intrapsicológico empieza a explicar las posibilidades de actuación del niño. El niño ya tiene una definición de la situación bastante completa y el adulto se dedica a indicarle que lo está haciendo bien.
4. El niño toma la responsabilidad de llevar a cabo la tarea, gracias a que llega a dominar la definición de la tarea en los términos de la madre, apoyándose en procesos de autorregulación y de mediación semiótica, como el habla egocéntrica. Se vuelven innecesarios los procesos de regulación introducidos por la madre. Lo que se conseguía en el plano interpsicológico es realizado en el plano intrapsicológico, dándose una transferencia de responsabilidad. En lugar de comprender la tarea y luego llevarla a cabo, los niños parecen haber realizado primero la tarea y luego haberla entendido.

Los factores que provocan esta transición son:

1. Disposición cognitiva por parte del niño.
2. El deseo del adulto de transferir al niño responsabilidad estratégica.
3. El uso por parte del adulto de valoraciones reflexivas para informar al niño el significado de su conducta.
4. El hecho de que las directivas de los adultos son explícitas.
5. La posibilidad de dominar en el plano intrapsicológico la estructura dialogada del funcionamiento interpsicológico, mediante la diferenciación de las funciones del lenguaje.

El proceso supone participar en la interacción y redefinir la situación, hasta que una definición de la situación culturalmente adecuada proporciona los fundamentos para la autorregulación.

Participación: una condición para la apropiación

Bárbara Rogoff, por su parte, busca estudiar la participación de las personas en actividades de tipo comunitario, propias de la vida cotidiana y el entorno sociocultural del niño. Plantea que es posible abordar el estudio del aprendizaje “práctico” (*apprenticeship*) y del desarrollo, si comprendemos el modo en que cambia la forma de participación de los sujetos en una actividad compartida, analizando sus esfuerzos, oportunidades, condicionantes y cambios (Rogoff, 1992).

A través de la participación en actividades culturalmente organizadas, las nuevas generaciones progresan en su destreza y comprensión y logran, poco a poco, una participación más responsable en las actividades de su entorno sociocultural. Esta metáfora se centra en el papel activo de los recién llegados y en la organización de actividades y distribución de apoyos por parte de los miembros mayores para ayudar a los aprendices. Utiliza el término “participación guiada” para dar cuenta de este proceso interpersonal, que se da cuando las personas organizan actividades culturales colectivas propias a su vida cotidiana para aprender y cumplir con la meta” (Rogoff, 1997).

Para desarrollar una actividad colectiva, resulta central ese esfuerzo que los participantes hacen para lograr un entendimiento mutuo. Por tal razón,



Rogoff también considera que los procesos de coordinación son centrales en la noción de participación guiada, así como la comunicación tácita y los acuerdos para la toma de decisiones entre los participantes.

Es necesario un esfuerzo creativo para que los participantes novatos comprendan la situación en la que participan, y es necesaria la construcción de “puentes” entre las diversas formas posibles de comprender una situación. La comunicación y los esfuerzos compartidos implican siempre ajustes entre los participantes para ampliar la comprensión común. Es necesario adaptar las diversas perspectivas de los participantes que pueden surgir en el desarrollo de la actividad. *El proceso de desarrollo es esa ampliación que se da en el proceso de participación por la necesidad de adaptarse a muchas perspectivas con el objetivo de alcanzar algo juntos.*

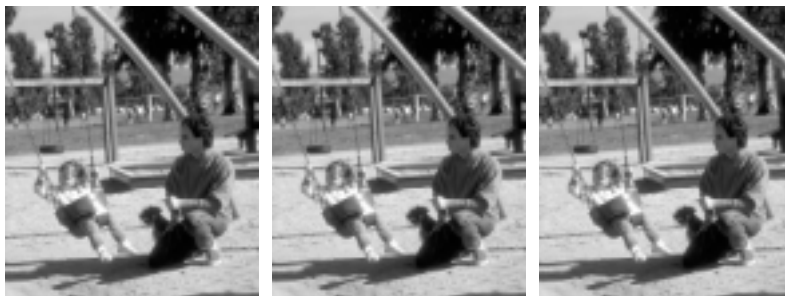
Rogoff utiliza el término de “apropiación participativa” para referirse al proceso mediante el cual los individuos transforman su comprensión de una actividad y su responsabilidad en el grupo a través de su propia participación. Al comprometerse en una actividad y al participar en su significado, las personas hacen contribuciones continuas y aprenden, pudiendo participar en otras actividades semejantes y asumiendo cada vez más responsabilidades en el desarrollo de una práctica comunitaria.

Rogoff plantea que prefiere utilizar el concepto de participación y no el de internalización, para enfatizar el hecho de que no se trata de un proceso de internalización en el que algo estático es transformado (idea de transmisión social), atravesando una frontera desde el exterior al interior, sino de un proceso de apropiación que se da por la participación del propio sujeto que se involucra de maneras diferentes en la situación a medida que cambia. *La apropiación es un proceso de transformación y no un pre-requisito para la transformación*. En otras palabras, el término apropiación se refiere al cambio que resulta de la propia participación de una persona en actividad, y no a la internalización por parte de una persona de acontecimientos o técnicas externas.

En resumen, la perspectiva de la apropiación contempla el desarrollo como un proceso dinámico, activo, mutuo e implicado, que se da en la relación establecida entre personas que participan de manera conjunta en diversas actividades o tareas, con lo cual se posibilita comprender a la niñez, no desde la adultez sino en su interacción e implicación mutuas.

Bibliografía

- Baquero, R. (1997), *Vygotsky y el aprendizaje escolar*, Aique, Buenos Aires.
- Bruner, J. (1981), "Vygotsky: una perspectiva histórica y conceptual", *Infancia y aprendizaje*, 14, Madrid.
- Cole, M. (1984), "Zona de Desarrollo Próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente", *Infancia y aprendizaje*, 23, pp. 3-17, Madrid.
- (1997), "La psicología socio-cultural histórica: algunos comentarios generales y una propuesta para una nueva metodología socio-cultural", Wertsch, J., Pablo del Río y Amelia Álvarez (eds.), *La mente sociocultural*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- Kohl de Oliveira, M. (1996), "Pensar la educación: las contribuciones de Vygotsky", *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós, México.
- Lave, J. (1989), *Cognition in practice: mind, mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge University Press, Nueva York (*La cognición en la práctica*, Paidós).
- Moll, L. (1990), *Vygotsky y la educación*, Aique, Buenos Aires.



MasterPhotos

Newman, D., P. Griffin y M. Cole (1991), *La zona de construcción del conocimiento*, Morata.

Rogoff, B.(1992), *Aprendices del pensamiento*, Paidós.

—— (1997), “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”, *La mente sociocultural*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.

Vygotsky, L. S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, México.

—— (1995/1931), “Génesis de las funciones psíquicas superiores. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”, *Obras escogidas*, tomo III.

Wertsch, J. (1985), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona.