



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 24 No. 1

Marzo de 2021

UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LAS APORTACIONES DEL PARADIGMA SOCIOCULTURAL A LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Bernardo Ángel Delabra Ríos¹ y Elisa Paulina Romero Mancilla²

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Unos de los paradigmas que más aportaciones ha hecho a la psicología educativa es el sociocultural. En este escrito presentamos un breve repaso histórico a su desarrollo, tomando como punto de partida la obra de Vygotsky y sus colaboradores, para continuar con las propuestas que, tras el redescubrimiento de la obra vygotskiana, se han elaborado en décadas recientes, principalmente en Cuba y en Estados Unidos, no sólo por psicólogos sino también por antropólogos sociales y teóricos de la educación. Analizamos las aportaciones de algunos de los principales conceptos propuestos de Vygotsky, tales como la zona de desarrollo próximo y elaboraciones derivadas de este concepto, como la participación guiada de Barbara Rogoff y el aprendizaje situado de Lave y Wenger. Para dar cierre al escrito, presentamos algunos puntos que consideramos importantes respecto a la vinculación de los planteamientos de este paradigma con el contexto educativo mexicano señalando sus alcances prácticos y posibles aportaciones.

Palabras clave: Psicología educativa, educación, psicología sociocultural, Vygotsky.

¹ Profesor de Asignatura "A" de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo electrónico: delabra2303@gmail.com

² Profesora de Asignatura "A" de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo electrónico: mancilla.romero.elisa.paulina@gmail.com

A HISTORICAL APPROACH TO CONTRIBUTIONS OF SOCIOCULTURAL PARADIGM TO EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT

One of the paradigms that has made more contributions to educational psychology is the sociocultural perspective. In this paper we present a brief historical review of its development, taking as a starting point the work of Vygotsky and his collaborators, to continue with the proposals that, after the rediscovery of the Vygotskian work, have been elaborated in recent decades, mainly in Cuba and in the United States, not only by psychologists but also by social and theoretical anthropologists of education. We analyze the contributions of some of Vygotsky's main proposed concepts, such as the area of near development and elaborations derived from this concept, such as the guided participation proposed by Barbara Rogoff and the situated learning of Lave and Wenger. To close the paper, we present some points that we consider important regarding the linking of the approaches of this paradigm with the Mexican educational context, pointing out its practical scope and possible contributions.

Keywords: Educational psychology, education, sociocultural psychology, Vygotsky.

La educación es un fenómeno altamente complejo que, como atinadamente señala el pedagogo mexicano Enrique Moreno y de los Arcos, sólo puede ser explicado cabalmente si se incluyen en el análisis las dimensiones sociales, económicas, políticas, históricas, psicológicas, filosóficas y pedagógicas que lo constituyen (Moreno y de los Arcos, 1999). Lo anterior justifica que distintas disciplinas científicas colindantes con la pedagogía tomen parte de su estudio. Entre estas disciplinas por supuesto se encuentra la Psicología, específicamente la Psicología Educativa, la cual entenderemos en este escrito³ como una subdisciplina que vincula la psicología con el campo de la educación, que es de

³ Desde hace tiempo existe un debate en torno al estatus de la psicología educativa, si puede considerarse una ciencia de la educación, si se trata solo de una aplicación de la psicología general, una práctica educativa o un campo de estudio de la psicología. Dado que la amplitud y complejidad de este debate trasciende por mucho el objetivo y alcance de este escrito, nos apegaremos a la definición expresada y remitimos al lector interesado a textos que tratan el asunto a detalle como el segundo capítulo del libro *Paradigmas en psicología de la educación* de Hernández (2015) y el artículo de Coll (1983). Asimismo, para conocer una perspectiva crítica en torno a la noción de ciencias de la educación, proponemos el texto de Moreno y de los Arcos (1999).

naturaleza primordialmente aplicada y cuenta con un estatus de profesión propio (Fariñas, 1994; Monroy, Contreras y Desatnik, 2014).

En términos generales, la Psicología Educativa se interesa por analizar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, el comportamiento de distintos actores educativos -estudiantes, docentes, directivos, padres y otros familiares-, además de conocer los diversos contextos en donde se despliegan tales procesos (Monroy, et. al., 2014), algunos de los cuales son altamente institucionalizados, como el caso de la escuela en sus distintos niveles formativos (Fariñas, 1994).

La Psicología Educativa es, como apunta Hernández (2015), una subdisciplina pluriparadigmática, ya que se ha nutrido de las aportaciones teórico-conceptuales y metodológicas de distintos paradigmas psicológicos que se han desarrollado desde hace más de un siglo. Cabe aquí hacer la aclaración de que ninguno de los paradigmas ofrece una concepción total del fenómeno educativo, pues cada uno pone énfasis en distintos aspectos de este y sostiene diferentes concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, el estudiante, el maestro y las estrategias de evaluación, solo por mencionar algunos ejemplos. Por lo anterior, para el psicólogo educativo en su práctica es fundamental reflexionar detenidamente sobre los alcances y limitaciones de los distintos paradigmas psicológicos en su aproximación tanto a las múltiples dimensiones que conforman el fenómeno educativo como a los actores que toman parte de este.

Entre los principales paradigmas que han mostrado gran interés por las problemáticas educativas y han hecho importantes aportaciones tanto para su estudio como para la elaboración de propuestas de intervención se encuentran: 1) el conductismo y su planteamiento del *análisis conductual aplicado a la educación* de B.F. Skinner y sus seguidores; b) la epistemología genética de Jean Piaget y las propuestas prácticas que sus seguidores desarrollaron a partir de su obra; c) la psicología cognitiva surgida en los años setenta del siglo pasado, en la que destaca el planteamiento del aprendizaje significativo de David Ausubel, el cual ha tenido gran trascendencia en las prácticas educativas contemporáneas; d) el humanismo con la propuesta de la enseñanza no directiva centrada en el alumno

que tiene su fundamento en el trabajo de Carl Rogers; e) la psicología sociocultural, basada principalmente en la obra de L.S. Vygostky y que se ha visto enriquecida con el trabajo de distintos autores que en décadas recientes han recuperado sus planteamientos vinculándolos con diversas problemáticas educativas.

Partiendo de lo anterior, el principal objetivo de este trabajo es presentar una aproximación histórica al paradigma sociocultural en psicología poniendo énfasis en sus aportaciones a la educación. El escrito está organizado en tres apartados. En el primero presentamos un breve repaso histórico al desarrollo de la psicología sociocultural, tomando como punto de partida la obra de L.S. Vygostky y abarcando algunas de las principales propuestas contemporáneas que se han desarrollado a partir de sus planteamientos. En el entendido de que, como señala el sociólogo francés Pierre Bourdieu, para comprender el pensamiento de los autores debe tomarse en consideración el *campo de producción* de su pensamiento, es decir, las condiciones históricas, sociales y culturales en las que este fue producido (Bourdieu, 2011), a lo largo de la exposición destacamos algunos aspectos del contexto sociocultural y el momento histórico en el que se desarrolló la obra de Vygotsky y, posteriormente, su proceso de redescubrimiento y recepción en Occidente, enfatizando sucesos y circunstancias íntimamente vinculadas con los supuestos de este planteamiento por considerarlos necesarios para comprender sus aportaciones a la Psicología Educativa. En el segundo apartado, tras exponer la tesis central del trabajo de Vygotsky, nos centramos en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, incluyendo algunos de los principales desarrollos de autores que han recuperado este concepto, entre los que se encuentran Barbara Rogoff, Jean Lave y Ruth Paradise, para ilustrar algunas de las principales aportaciones de la obra de Vygotsky a la educación. En el tercer y último apartado, exponemos algunas cuestiones concernientes a la vinculación de los planteamientos de este paradigma con el contexto educativo mexicano actual, señalando sus posibles aportaciones y alcances prácticos.

BREVE REPASO HISTÓRICO AL DESARROLLO DE LA PSICOLOGÍA SOCIOCULTURAL

Autores como Cole (1999) y Pérez y Cuevas (2015) coinciden en que los antecedentes del paradigma sociocultural pueden rastrearse hasta la obra de pensadores de los Siglos XVIII y XIX en Europa, entre los que destacan Johann Herder, Wilhelm von Humboldt, Johann Herbart, Heymann Steinthal y el propio Wilhelm Wundt⁴, quienes, situados en un contexto de grandes transformaciones sociales, económicas y políticas⁵, compartían el interés por desarrollar una perspectiva fundada en la *Verstehen*, la comprensión, así como por estudiar la *Völkerpsychologie* o psicología de los pueblos, y las implicaciones de la diversidad lingüística y cultural en el análisis de los fenómenos psicológicos superiores. Hay también acuerdo entre los estudiosos respecto a que el trabajo de estos pensadores constituyó el terreno sobre el que germinó la obra de Vygotsky, quien es considerado el fundador de este paradigma psicológico.

Lev Semiónovich Vygotsky nació en el poblado de Orsha, Bielorrusia, en 1896, y creció en la ciudad de Gómel en el seno de una familia judía culta, gracias a lo cual desde su niñez estuvo en constante contacto con la Literatura, la Poesía y el Teatro, cuestión que fue de gran trascendencia para su obra, sobre todo porque, como señala Rivière (2002), sus intereses en torno a la psicología nacieron de una preocupación inicial por la génesis de la cultura. Por ejemplo, respecto del teatro es destacable la influencia que tuvo en su obra la teoría dramaturgica de Konstantín Stanislavski, sobre todo en el libro de Vygotsky *Psicología del arte*, así como en sus planteamientos sobre el lenguaje. En un inicio estudió Medicina en

⁴ Suele reconocerse a Wundt como el padre de la psicología experimental, ignorando las más de las veces su propuesta de desarrollar dos ramas de la psicología, la fisiológica, encargada del estudio de los procesos psicológicos elementales, y la *Völkerpsychologie*, que trataría las funciones psicológicas superiores. Ambas habrían de complementarse entre sí, en tanto que, desde la perspectiva de Wundt, sólo a través de una síntesis de sus logros podría alcanzarse una psicología más completa. Para una revisión detallada de este punto, proponemos al lector el capítulo primero del libro de Michael Cole *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*.

⁵ Para un análisis detallado de estas transformaciones y sus implicaciones no sólo en la psicología, sino en el conjunto de las ciencias y también en la educación formal, particularmente el desarrollo de la Universidad, recomendamos al lector la interesante compilación de textos realizada por Claudio Bonvecchio intitulada *El mito de la Universidad* (Bonvecchio, 2002).

Moscú, para luego cambiar a Leyes, aunque no se sintió especialmente atraído por ninguna de las dos disciplinas, dado que su interés estaba posado en las artes y las humanidades. Asistía a diversos cursos en otras Facultades y fue así como entró en contacto con el estudioso del pensamiento humboldtiano Gustav Shpet, quien, junto a Chelpanov, fundaría la Facultad de Psicología en la Universidad de Moscú. Tomó además cursos de Filosofía, Psicología y Educación en la Universidad Popular de Shanyavsky (Ivic, 1994; Medina, 1995; Hernández, 2015; Pérez y Cuevas, 2015).

Justo en la época en que se graduaba de la Universidad dio inicio la Revolución de Octubre⁶, suceso que a la postre fue trascendental para el desarrollo de su obra, sobre todo por la gran influencia de la filosofía marxista, la cual subyacía a la Revolución. De esta nuestro autor retomó la concepción del materialismo dialéctico que fundamenta el énfasis que varios de sus postulados ponen en la actividad práctica, así como la idea de que los seres humanos son seres eminentemente sociales, usuarios y constructores de herramientas capaces de transformar el mundo material y social a través de su actividad práctica y, a la vez, transformarse al incidir en el mundo (Pérez y Cuevas, 2015).

En los primeros años posteriores a la Revolución, Vygotsky se ocupó en Gómel, la ciudad donde creció, de labores docentes en diversas escuelas, impartiendo cursos de Psicología, Estética, Literatura e Historia del arte. Dictó conferencias y escribió múltiples artículos relacionados con la enseñanza. Aunado a lo anterior, estableció un laboratorio de psicología mientras laboraba en el Instituto de Instrucción de Profesores de Gómel, en el cual impartió un curso de Psicología cuyos contenidos y enfoque sentaron las bases de su posterior obra *Psicología pedagógica* (Medina, 1995; Hernández, 2015).

Tras estos años de labor docente, a poco de haber iniciado el año de 1924, Vygotsky presentó en el II Congreso Panruso de Psiconeurología llevado a cabo en Leningrado, un trabajo intitulado *Métodos en la investigación reflexológica y*

⁶ Se trata del movimiento social que generalmente es considerado como la primera revolución socialista del Siglo XX. Implicó la caída del imperio ruso de los zares y la fundación de la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS). El principal dirigente de este movimiento fue Lenin bajo una orientación marxista.

psicológica, el cual contenía argumentos que sostenían la idea de restituir a la psicología como el estudio de la conciencia, contraviniendo el hegemónico planteamiento de la reflexología pavloviana. A raíz de este trabajo, Vygotsky se integró al Instituto de Psicología Experimental de la Universidad de Moscú por invitación de Kornilov, su director, quien presenció su presentación y quedó asombrado por su propuesta. Fue ahí donde Vygotsky, en compañía de un grupo de colaboradores entre los que se encontraban dos de sus discípulos más reconocidos, Alexander Románovich Luria y Alekséi Nikoláyevich Leontiev, trabajó intensamente durante un decenio (1924-1934), desarrollando su teoría histórico-cultural de los fenómenos psicológicos, una forma de psicología revolucionaria y holística que retomaba la lógica dialéctica del marxismo para explicar el complejo papel de los procesos históricos y culturales en el desarrollo humano, abordando diversos objetos de estudio como el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, la creatividad, la vivencia, la relación entre arte y psicología, el lenguaje, las emociones y la defectología, entre otros tantos (Ivic, 1994; Gredler, 2009; Hernández, 2015). Durante este fructífero periodo de trabajo, Vygotsky no dejó su labor docente, pues continuó impartiendo clases en la Segunda Universidad Estatal de Moscú y el Instituto Pedagógico Herten de Leningrado (Medina, 1995).

Lamentablemente, el desarrollo de su obra se vio interrumpido repentinamente por su temprana muerte, acaecida a mediados del año de 1934, cuando aún no cumplía 38 años de edad. Tras su deceso, su obra fue censurada. Autores como Medina (1995) arguyen que esto se debió principalmente a dos razones. Por un lado, las tesis centrales de Vygotsky parecían contradecir algunos conceptos establecidos por Stalin. Por otro lado, las ideas de Pávlov sobre la reflexología, eran hegemónicas y deslegitimaban cualquier otro enfoque alternativo. Sean las que fueren las razones, esta censura duró más de veinte años, hasta aproximadamente 1956, tras el derrocamiento de Stalin.

Ahora bien, después de la muerte de Vygotsky sus colaboradores se ocuparon de varios de los distintos problemas que planteó. Estas elaboraciones implicaron el cuestionamiento, el desarrollo y la puesta en práctica de los principios teóricos en

distintos ámbitos, entre los cuales, por supuesto, se encontraba la educación. Leontiev, por ejemplo, además de dar continuidad al proyecto desarrollando investigaciones sobre la memoria y la atención, se enfocó en uno de los elementos que conforman la tesis central del planteamiento sociocultural: el papel de la actividad material como fuente del origen del desarrollo psicológico. Su obra tuvo un impacto importante, sobre todo en la escuela escandinava liderada por Yrjö Engeström, la cual ha desarrollado la Teoría de la Actividad tomando como unidad de análisis los *sistemas de actividad*, haciendo aportaciones importantes al estudio de las co-configuraciones de nuevas formas de organización del trabajo y el llamado aprendizaje expansivo en escenarios de actividad múltiple; este modelo teórico ha brindado también herramientas a los psicólogos educativos, sobre todo en relación con el papel de la actividad práctica con los procesos de aprendizaje y, por tanto, con posibles estrategias de enseñanza (Arias, 2005; Pérez y Cuevas, 2015).

Décadas después de la muerte de Vygotsky, sucedió un proceso de redescubrimiento y revaloración de su obra, principalmente en Occidente, a donde llegó tardíamente debido a cuestiones de índole política, específicamente la Guerra Fría⁷. En este contexto histórico, los vínculos entre la URSS y Cuba, que años antes, en 1959, había consumado su revolución, tuvieron implicaciones no solo políticas y económicas, sino también culturales y educativas, en tanto que muchos científicos e intelectuales cubanos, entre ellos psicólogos, se formaron en instituciones soviéticas bajo la tutela de varios de los discípulos y seguidores de Vygotsky, lo cual permitió un acercamiento directo a su obra (Pérez y Cuevas, 2015). Aunado a lo anterior, vale la pena recuperar lo señalado por Fariñas (2015) respecto a que el planteamiento histórico-cultural de Vygotsky concordaba con preceptos de la ideología cubana revolucionaria, entre los que se encontraba “*ser cultos para ser libres*”, en donde la educación se entendía como un recurso social para enraizar al sujeto en la cultura.

⁷ Así se le conoce a la situación de tensión surgida del conflicto ideológico, político, económico y militar generado después de la II Guerra Mundial y hasta inicios de los años noventa del siglo pasado entre dos bloques geopolíticos de poder: por un lado el Occidente capitalista liderado por Estados Unidos y, por otro lado, el Oriente comunista encabezado por la URSS (Pérez y Cuevas, 2015).

Es debido a lo anterior que se ha desarrollado una psicología fundada en las ideas de Vygotsky en Cuba. Entre los seguidores del planteamiento histórico-cultural que han trabajado cuestiones de educación en Cuba están Guillermo Arias Beatón, quien en la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana se ha dedicado al estudio del desarrollo infantil y la atención a los niños con necesidades educativas especiales, además de desempeñarse en el Ministerio de Educación de Cuba. Fernando González Rey fue otro eminente psicólogo cubano que se formó en Rusia bajo la tutela de Lydia Bozhovich, discípula de Vygostky. González Rey estudió a detalle la obra de este último, enfocándose en su desarrollo y sus contradicciones, elaborando además varias propuestas teóricas sobre la subjetividad, la personalidad y la metodología en investigación cualitativa. En cuestiones concernientes al aprendizaje y la educación escolarizada, específicamente la relación entre la educación y el desarrollo de la personalidad, destacan los aportes de Gloria Fariñas, quien estudió su doctorado en Ciencias Psicológicas en la Universidad M.V. Lomonósov en la URSS (Pérez y Cuevas, 2015).

La obra de Vygotsky también fue recibida en los Estados Unidos tardíamente, debido a los procesos políticos que hemos mencionado líneas arriba, aunque pronto ganó la atención de muchos académicos y estudiosos de la psicología. Cole (2015) argumenta que esto se debe a que las carencias de la Psicología contra las que Vygotsky luchaba en los años veinte del siglo pasado no se han resuelto, por lo que su planteamiento tiene una vigencia y pertinencia incuestionables.

Entre los psicólogos más destacables que han recuperado los planteamientos de la obra vygotskiana están Michael Cole, quien estudió en Rusia con Luria y, además de contribuir notablemente a la difusión de este paradigma psicológico, ha desarrollado una perspectiva que pone en el centro de la comprensión del desarrollo psicológico a la cultura, pensada no como una variable independiente externa al individuo, sino partiendo del supuesto de que el desarrollo psicológico y la cultura mantienen relaciones de interdependencia mutua. Respecto a la educación, este autor ha desarrollado propuestas interesantes de entre las cuales

destaca la *Quinta dimensión*, un programa remedial de actividades educativas y lúdicas mediadas por computadoras que vinculan la Universidad con una comunidad en particular, involucrándose a la vez con las prácticas de intervención e investigación sobre el desarrollo de los niños (Pérez y Cuevas, 2015). Recientemente esta propuesta ha permitido desarrollar programas de intervención y asesoramiento con distintos actores del escenario educativo, como los profesores, promoviendo el uso de herramientas para el trabajo colaborativo y contribuyendo así a la transformación de las dinámicas en el aula, lo cual es beneficioso para el aprendizaje de los estudiantes (Torres, Arrona y Crespo, 2013).

James Wertsch es otro psicólogo estadounidense que ha recuperado la obra vygotskiana, formulando ideas en torno a la acción mediada como unidad de análisis de la relación entre la acción humana y los contextos sociales, culturales e institucionales en las que se sitúa, contextos entre los que se encuentra la escuela en sus distintos niveles y tipos de organización. Otro importante autor es Jerome Bruner, quien participó activamente en la Revolución Cognitiva de los setenta del siglo pasado y ha jugado un papel sumamente importante en el desarrollo, consolidación y auge contemporáneo de la psicología cultural, elaborando planteamientos relevantes en torno a la psicología educativa, sobre todo en su libro *La educación, puerta de la cultura*, llevando a cabo investigaciones sobre el desarrollo en los niños de las habilidades y el lenguaje, trabajando a partir de conceptos derivados de la obra de Vygotsky como el de *andamiaje*, y desarrollando todo un planteamiento teórico sobre el papel de la narración en el desarrollo mental (Bruner, 1991; Cole, 1999; Pérez y Cuevas, 2015).

Un punto sumamente interesante que consideramos imprescindible destacar es que la obra de L.S. Vygotsky, específicamente en lo relativo al fenómeno educativo, ha trascendido las fronteras disciplinarias, influyendo en el trabajo de varios antropólogos y sociólogos. Jean Lave es una antropóloga estadounidense que desde los años ochenta del siglo pasado se ha interesado, entre otras cosas, en el análisis y la teorización del aprendizaje. A partir de su trabajo etnográfico en Liberia, África, y en colaboración con el teórico de la educación, Etienne Wenger,

desarrolló la teoría del aprendizaje situado, recuperando en gran medida el concepto de Zona de Desarrollo Próximo propuesto por Vygotsky y los supuestos de la Teoría de la Práctica Social.

Otro ejemplo es el trabajo de Barbara Rogoff, quien desde inicios de los noventa del siglo pasado ha enfocado sus estudios en los aspectos culturales del aprendizaje a través de la observación, los procesos de colaboración y el papel de los adultos como guías para la inclusión y participación paulatina de los niños en actividades culturalmente significativas y socialmente valoradas, particularmente en comunidades indígenas mexicanas y guatemaltecas. Ruth Paradise es otra autora que desde la antropología ha trabajado siguiendo los planteamientos vygotskianos durante varios años en México, desarrollando investigaciones centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje indígenas que se despliegan en contextos familiares, comunitarios y escolares, así como las interacciones entre los maestros y los alumnos, y los vínculos entre la escuela y la comunidad.

Habiendo bosquejado sucintamente el desarrollo histórico de la psicología sociocultural y su diversificación a lo largo de las décadas posteriores al fallecimiento de Vygotsky, en el siguiente apartado tomamos como punto de partida el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, el cual ha sido desarrollado por varios autores contemporáneos que han tenido gran impacto en la educación, para analizarlo e ilustrar algunas de las aportaciones más importantes de la psicología sociocultural a la educación.

CONCEPTOS CENTRALES Y APORTACIONES A LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

De acuerdo con Cole (2015), la tesis central de la teoría histórico-cultural desarrollada por Vygotsky y sus colaboradores es que *“la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos surge en el proceso de la actividad práctica, mediada culturalmente y desarrollada históricamente.”* (p. 48). Una primera cuestión a la que se debe prestar atención es que Vygotsky se opuso rotundamente tanto a los intentos de biologizar a la psicología, como a la concepción de los procesos psicológicos como productos de una vida psíquica

autónoma, completamente abstraída del medio, concepciones tan en boga en la psicología de su época (Vygotsky, 1987; Pérez y Cuevas, 2015). De ahí la importancia de la mediación cultural. A partir del análisis de la filosofía marxista y sus premisas, Vygotsky y sus colaboradores llegaron a proponer que los procesos psicológicos humanos surgieron simultáneamente con la capacidad del ser humano de modificar los objetos materiales como medio para regular su interacción con el mundo y entre personas (Cole, 2015).

En este planteamiento se distingue la mediación por herramientas, orientada a la acción y/o transformación de los objetos o la naturaleza, de la mediación semiótica o actividad mediada por signos, entre los que destaca el lenguaje, que no transforma el objeto de la acción psicológica, sino que permite al ser humano dominar sus propias fuerzas y regular su comportamiento y el de los demás (Holland y Lave, 2009; Pérez y Cuevas, 2015).

Se asume que el origen de las funciones psicológicas superiores es eminentemente social. Así, los procesos psicológicos surgen a partir de la actividad externa interpsicológica, en tanto que el mecanismo central del desarrollo es la apropiación de las diferentes formas de la actividad humana, así como de los medios e instrumentos materiales, cultural e históricamente desarrollados y socialmente valorados, esto como parte de un proceso dinámico siempre mediado por las relaciones sociales con quienes rodean al sujeto en su contexto social inmediato (Cole, 2015; Pérez y Cuevas, 2015). Es importante señalar que lo anterior implica la especificidad histórica del desarrollo psicológico de los sujetos que viven en distintas épocas y forman parte de diferentes culturas (Matos, 1996, como se citó en Chaves, 2001). Esto último tiene implicaciones de no poca importancia en el contexto mexicano, las cuales trataremos en el último apartado de este escrito.

Cabe señalar que esta concepción de los orígenes sociales de los procesos psicológicos plantea la necesidad de prestar atención a la capacidad de los adultos de organizar el entorno, tanto material como social, de los niños a modo de optimizar su desarrollo (Cole, 2015). Esta es la base sobre la que se erigió el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En el conjunto de la obra de

Vygotsky, el concepto de ZDP es casi seguramente el más conocido y al que se recurre más frecuentemente para repensar diversos aspectos del desarrollo humano y la educación (Chaves, 2001). La premisa básica es que los niños son más capaces de realizar tareas de mayor complejidad o dificultad con el apoyo de otros más expertos de lo que son capaces de lograr por sí mismos (Grimmett, 2014). En palabras del propio Vygotsky (1984), *“lo que el niño puede hacer hoy con ayuda de los adultos lo podrá hacer mañana por sí solo”* (p. 113).

En ese sentido, el proceso educativo puede entenderse como la creación de las condiciones sociales necesarias para posibilitar que las destrezas, conocimientos y capacidades que se están desarrollando en lo que se ha denominado Zona de Desarrollo Potencial, es decir, lo que podemos hacer con el apoyo de otras personas, recursos o artefactos, se conviertan paulatinamente en conocimientos, habilidades y destrezas que uno pueda hacer por sí solo, es decir, la zona de desarrollo real (Esteban, 2011).

El concepto de ZDP ha dado pie a múltiples elaboraciones en las últimas décadas. Estas propuestas posibilitan superar la idea de que la educación, y los procesos inherentes a ella como el aprendizaje y la enseñanza, dependen necesariamente de un docente y un estudiante⁸, y que la enseñanza debe apegarse ineluctablemente a un currículo formal e institucionalizado pues, tal como argumentan Lave y Wenger (2016), el énfasis desde este planteamiento está más bien en un currículum de aprendizaje, entendido como un campo de recursos de aprendizaje en la práctica cotidiana, no necesariamente en un currículum de enseñanza, es decir, una serie de actividades planeadas que pueden limitar los recursos del aprendizaje en tanto que lo controlan desde un punto de vista que no es el de los aprendices y, por tanto, puede llegar a ser impositivo de un modo particular de concebir la enseñanza, el conocimiento y las habilidades valiosas.

⁸ Pues tal como indican Lave y Wenger (2016), es *“típico del ser aprendiz que los aprendices aprendan mucho más en relación con otros aprendices”* (p. 68), es decir, desde las perspectiva que ofrece la ZDP, el experto no necesariamente es un docente o un adulto, pues los demás aprendices también cuentan con un bagaje cultural y práctico que puede constituir posibilidades de aprendizaje para otros aprendices. Esto por supuesto ofrece muchas opciones para la organización del trabajo al interior del aula, permitiendo además el desarrollo de relaciones de colaboración entre alumnos.

En este tenor, el planteamiento sociocultural permite pensar a la educación como un fenómeno que trasciende por mucho a la escuela y no necesariamente se supedita a ella, cuestión que ha sido problematizada y analizada ampliamente desde la Pedagogía (Morenos y de los Arcos, 1986; García, 2011) y la Antropología Educativa (Paradise, 1991; Bertely, Gasché y Podestá, 2008; De León, 2016), pero muy poco desde los distintos paradigmas que nutren a la Psicología Educativa.

Tal es el caso de los llamados procesos educativos informales que tienen lugar en contextos diversos que no necesariamente son escolarizados ni institucionalizados, como el aprendizaje de oficios o la conducción de la vida cotidiana en el medio en el cual se nace (Lave y Wenger, 2016; Dreier, 2017). Como señala Rivière (2002), para Vygotsky, dado que las funciones psicológicas superiores son resultado del proceso de enculturación, solo pueden explicarse en su génesis situándose en un contexto particular. De este modo, la humanización es producto de los procesos de educación tanto formal como informal, concebida en términos de interacción. En este sentido, la noción de *aprendiz* que han propuesto autores como Lave y Wenger (2016) permite comprender que el aprendizaje es producto de las interacciones en situaciones de participación guiada (Rogoff, 1993), donde el aprendiz, un niño por ejemplo, tiene un papel activo participando en una situación organizada, implícita o explícitamente, por sus cuidadores, concebidos como *expertos*, es decir, personas con un mayor bagaje social y cultural. De este modo, el paradigma sociocultural ha contribuido a repensar el aprendizaje como un proceso grupal colectivo, y no como una actividad meramente individual (Hernández, 2015; Romero, 2019).

Para dar cierre a este apartado, un punto que quisiéramos destacar de los aportes e implicaciones educativas del paradigma sociocultural, la ZDP y los desarrollos actuales en torno a estos, es el énfasis en la actividad práctica. Así, la enseñanza y el aprendizaje y, por tanto, la educación, involucran no únicamente procesos de apropiación de conocimientos, sino el desarrollo de habilidades y capacidades que necesariamente implican la corporalidad. Esto se funda en la filosofía marxista y el materialismo dialéctico que, como hemos mencionado ya, dieron pauta para que

Vygotsky y sus colaboradores enfatizaran el papel de la actividad práctica en el desarrollo de los procesos psicológicos. Así es como se han propuesto nociones de aprendizaje que implican a la persona concebida como totalidad, no como mente (o procesos psicológicos) y cuerpo por separado, sino como un *“nexo de acción, emoción y comprensión, anclado y articulado prácticamente, en una relación que no es lineal ni necesariamente armónica, pero no obstante es indisoluble.”* (Pérez, 2014, p. 7), lo cual implica pensar que la educación, diríamos, se corporeiza, a la vez que el cuerpo se educa. Nos parece importante señalar que esta idea es congruente con concepciones de la educación como un proceso holístico que necesariamente incluye el aspecto corporal, no sólo el intelectual y el moral (Moreno y de los Arcos, 1986), las cuales encuentran sus raíces en el pensamiento pedagógico de autores de la Grecia clásica como Platón y Aristóteles, y que fueron recuperadas por pensadores de épocas posteriores, desde Michel de Montaigne durante el Renacimiento en el siglo XVI hasta Immanuel Kant en el siglo XVIII.

NOTAS SOBRE EL PARADIGMA SOCIOCULTURAL Y EL CONTEXTO EDUCATIVO MEXICANO

Dado que el objetivo de este escrito es presentar una aproximación histórica al paradigma sociocultural en la Psicología Educativa, consideramos importante darle cierre mostrando que un repaso histórico a la obra de un autor y sus desarrollos ulteriores no debe ser un acto similar al recorrido por un museo, donde uno simplemente observa objetos que fueron usados décadas, siglos atrás, pero que han perdido su sentido y posibles usos, sino que debe ser un acto que nos invite a volver a mirar las circunstancias actuales para problematizarlas y reflexionar en búsqueda de estrategias de intervención y posibles soluciones. Como atinadamente señala Cole (2015), *“nuestra tarea es la de nutrir las propiedades de la teoría que son más adecuadas a nuestra situación y entendimiento actuales de cómo promover condiciones mejoradas de desarrollo para las próximas generaciones”* (p. 44). Por lo anterior, a continuación, presentamos algunos puntos que consideramos importantes respecto a la

vinculación de los planteamientos de este paradigma con el contexto educativo mexicano señalando sus alcances prácticos y posibles aportaciones.

- La concepción de estudiante fundamentada en este planteamiento, esto es, como un agente activo en los procesos de aprendizaje y formación de los que toma parte, pone en entredicho la idea de un estudiante pasivo que ha caracterizado a la planeación educativa y la práctica docente en el aula en nuestro país durante varias décadas, especialmente en el nivel básico de educación (Martínez, 1999). En ese sentido, los aportes teóricos y metodológicos del paradigma sociocultural pueden fundar propuestas educativas que pongan en el centro la construcción del conocimiento de forma activa y colaborativa por parte de los estudiantes por medio de cuestionamientos a los contenidos, propuestas de alternativas de solución a problemas, uso de ejemplos de la práctica cotidiana para aclarar contenidos escolares, así como procesos de aprendizaje donde el estudiante aprende a través del establecimiento de relaciones de colaboración tanto con sus pares como con personas mayores o más expertas (Medina; 1995; Fariñas, 2015; Romero, 2019).
- En cuanto a la formación de profesores, cuestión que ha sido un problema recurrente en nuestro país, sobre todo en el nivel universitario (Rueda, 2016), el paradigma sociocultural ofrece elementos interesantes para repensar la formación docente como un proceso complejo y dialéctico primordialmente práctico, mediado por múltiples herramientas culturales, entre las que actualmente destacan las TIC, las cuales ofrecen nuevas posibilidades pero también retos a la práctica docente, además de una manera de pensar a los docentes en una relación menos vertical respecto de los estudiantes, una relación donde pueden aprender mientras enseñan (Gordon y Fittler, 2004; Torres, Arrona y Crespo, 2013). Esta reducción de la asimetría en la relación estudiante-docente, a decir de Medina (1995), podría favorecer que el sistema educativo propicie y estimule la creatividad en los niños.
- El paradigma sociocultural ofrece elementos para desarrollar una investigación educativa desde la psicología que no esté desvinculada de los escenarios de práctica (escuelas, aulas, grupos, comunidades), sino que surja de problemáticas concretas que viven los actores sociales, lo cual puede dar la

oportunidad de producir conocimientos pertinentes para tales escenarios en tanto que busca colaborar a la transformación de la realidad social y al mejoramiento de los procesos formativos y los vínculos sociales (Paradise, 1991; Fariñas, 2015; Romero, 2019). En este sentido, el psicólogo educativo no debe solamente responder a los encargos de las instituciones educativas, sino que debe aproximarse a los múltiples actores del escenario educativo (docentes, padres de familia, directivos y, por supuesto, estudiantes) para recuperar tanto sus perspectivas como sus propuestas, y problematizar las demandas de la institución desde una perspectiva crítica que reconozca las diversas condiciones sociales, incluidas las desigualdades, que permean los procesos educativos, para así contribuir a la mejora continua de estos procesos.

- En estrecha relación con el punto anterior, el paradigma sociocultural propone que el psicólogo educativo, al insertarse en un contexto particular, debe reflexionar sobre sí mismo, sus creencias, ideologías y perspectivas para ir clarificando en la medida de lo posible la postura que asume respecto a las problemáticas educativas que va a investigar y en las que va a incidir. Esta postura evidentemente implica una dimensión política, pensada no en términos partidistas, sino como la plantea Arendt (1997), como la discusión y búsqueda de soluciones de problemas locales, de los que toman parte diversos actores sociales posicionados de forma distinta respecto de estos problemas y, por lo tanto, con perspectivas e intereses distintos.

- México es un país con una enorme diversidad cultural. Cuenta con más de 64 grupos étnicos, divididos en 11 familias lingüísticas y con 364 variantes, que se encuentran distribuidos por toda la República Mexicana y representan al 9.2% de la población total (INALI, 2009). Esto tiene implicaciones educativas importantes que debieran ser parte de los programas de formación de los psicólogos educativos y de las reflexiones en torno a su práctica profesional. En lo relativo a la dimensión institucionalizada de la educación, es decir, la escuela, como señala Guzmán (2017), en nuestro país ha sido muy reciente el reconocimiento de la heterogeneidad estudiantil y, específicamente en relación con los jóvenes indígenas, la oferta educativa ha sido muy limitada. Si bien en el discurso se ha

hecho un esfuerzo gubernamental por implementar una educación intercultural, en la práctica dista mucho de haberse logrado (Rebolledo, 2009). Dado que los postulados vygotskianos, como indica Chaves (2001), coinciden con una perspectiva que prioriza el respeto por la diversidad cultural del ser humano, en el contexto mexicano la psicología sociocultural tiene muchos aportes por hacer. Por ejemplo, ofreciendo elementos conceptuales para comprender la especificidad de las prácticas sociales relevantes para las comunidades indígenas, los usos y costumbre y los procesos locales de aprendizaje y participación de los niños, así como el papel de estos procesos en su desarrollo y educación, tal como muestra la investigación de Tapia (2017). Asimismo, como argumenta Paradise (1996), este planteamiento ofrece una posición menos normativa desde la cual pueden comprenderse las prácticas de enseñanza y aprendizaje no occidentales y sus vínculos, tensos en muchas ocasiones, con las exigencias de los contextos escolarizados en los que participan niños pertenecientes a grupos étnicos diversos.

- En estrecha relación con el punto anterior, la psicología sociocultural ofrece elementos para proponer una educación que reconozca los intereses, conocimientos, saberes y experiencias previas de los educandos para incorporarlas en las prácticas educativas, logrando así trascender los límites de la escuela y conseguir una formación que permita a las personas afrontar los complejos, diversos y cambiantes retos que les plantea su cotidianidad (Medina, 1995; Chaves, 2001; Romero, 2019).

En síntesis, los puntos anteriores y otros más que puedan surgir de la reflexión sobre las diversas y complejas problemáticas educativas presentes en nuestro entorno inmediato, deben tomarse como elementos para pensar y re-pensar la práctica profesional del psicólogo educativo, con el propósito de contribuir a la innovación educativa, a la formación de estudiantes de diversos niveles educativos y a una escuela que respete la diversidad cultural tanto de educadores como de educandos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Ediciones Paidós.
- Arias, B. (2005). *La persona en lo histórico cultural*. Sao Paulo: Linear B.
- Bertely, M., Gasché, J., y Podestá, R. (2008). *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya Yala/Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana/Universidad Pedagógica Puebla/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Bonvecchio, C. (2002). *El mito de la Universidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2011). “¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault”, En: Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI, 2011. p. 13-20.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1, 1-21.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*, 25 (2), 59-65.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cole, M. (2015). Vygotsky a los 100: Teoría cultural-histórica de la actividad como instrumento para el pensamiento. En Pérez, G., Alarcón, I., Yoseff, J.J. y Salguero, A. (Comps.), *Psicología cultural Vol. 1* (43-68). México: UNAM/FES Iztacala.
- Coll, C. (1983). Psicología de la educación: ciencia, tecnología y actividad técnico-práctica. *Estudios de Psicología*, 14, 168-193.
- De León L. (2016). Indigenous Language Policy and Education in Mexico. En: T. McCarty y S. May (eds.), *Language Policy and Political Issues in Education. Encyclopedia of Language and Education*. Suiza: Springer.
- Dreier, O. (2017). Conducción de la vida cotidiana. Implicaciones para la psicología crítica. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3 (1), 93-108.
- Esteban, M. (2011). Aplicaciones contemporáneas de la teoría vygostkiana en educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1, 95-113.
- Fariñas, G. (1994). La psicología en el modelo interdisciplinario para la educación. *Revista Cubana de Psicología*, 11 (1), 3-6.

- Fariñas, G. (2015). La enseñanza que desarrolla desde la perspectiva de la psicología cubana. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 29 (57), 43-59.
- García, G. (2011). ¿Para qué la historia de la educación y de la pedagogía? En: C. Carpy (comp.), *Miradas históricas de la educación y de la pedagogía*. México: Ediciones Díaz Santos/UNAM.
- Gordon, S. y Fittler, K. (2004). Learning by teaching: a cultural historical perspective on a teacher's development. *Outlines. Critical Practice Studies*, 6 (2), 35-46.
- Gredler, M. (2009). Hiding in plain sight: the stages of mastery/self-regulation in Vygotsky's cultural-historical theory. *Educational Psychology*, 44 (1), 1-19.
- Grimmett, H. (2015). *The practice of teachers' professional development. A Cultural-Historical approach*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46 (182), 71-87.
- Hernández, G. (2015). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Holland, D. y Lave, J. (2009). Social Practice Theory and the Historical Production of Persons. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 1-15.
- INALI (2009). *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012 PINALI*. México: Gobierno Federal/SEP. Recuperado de: <https://www.inali.gob.mx/pdf/PINALI-2008-2012.pdf>
- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 24, (3-4), 773-799.
- Lave, J. y Wenger, E. (2016). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: UNAM/FES Iztacala.
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1), 16-36.
- Medina, A. (1995). *La dimensión sociocultural de la enseñanza. La herencia de Vygotsky*. México: OEA-ILCE.
- Monroy, M., Contreras, O. y Desatnik, O. (2014). *Psicología educativa*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala/UNAM.

- Moreno y de los Arcos, E. (1986). El lenguaje de la pedagogía. ***Omnia. Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado***, 5 (2), 1-15.
- Moreno y de los Arcos, E. (1999). ***Pedagogía y ciencias de la educación***. México: Colegio de Pedagogos de México.
- Paradise, R. (1991). El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. ***Infancia y Aprendizaje***, 55, 73-85.
- Paradise, R. (1996). Passivity or tacit collaboration: Mazahua interaction in cultural context. ***Learning and Instruction***, 6 (4), 379-389.
- Pérez, G. (2014). Persona como categoría integradora de una perspectiva sociocultural en psicología. ***Revista de Educación y Desarrollo***, 31, 5-16.
- Pérez, G. y Cuevas, A. (2015). Tradición sociocultural y de la actividad. En Mares Cárdenas, G. y Carrazcosa Venegas, C. (Coords.), ***Principales escuelas en Psicología. Bases teóricas*** (89-129). México: UNAM/FES Iztacala.
- Rebolledo, R. N (2009). "Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal", Memorias Electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, en: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1452-F.pdf
- Rivière, A. (2002). ***La psicología de Vygotsky***. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Rogoff, B. (1993). ***Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social***. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Romero, E. (2019). Procesos de colaboración y reflexión en escenarios comunitarios. ***RECH-Revista Ensino de Ciências e Humanidades***, 2 (4), 213-225.
- Rueda, M. (2016). ***Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia***. México: UNAM/IISUE.
- Tapia, S. (2017). ***Actividades del campo: Aprendizaje y desarrollo infantil***. (Tesis inédita de licenciatura). Facultad de Estudios Superiores Iztacala/UNAM.
- Torres, S., Arrona, A. y Crespo, I. (2013). Asesoramiento del profesorado desde la perspectiva histórico cultural de la teoría de la actividad. ***Perfiles Educativos***, 35 (139), 60-78.
- Vygotsky, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. ***Infancia y Aprendizaje***, 27/28, 105-116.
- Vygotsky, L. (1987). ***Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores***. La Habana: Editorial Científico Técnica.

