

- (eds). *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Papoušek, H. (1996). "Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy", en Deliege, I. y Sloboda, J. (eds). *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Rivière, A. (2003). "Interacción precoz. Una perspectiva vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget", en Belinchón, M., Rosa, A., Sotillo, M. y Marichalar, I. (comp.). *Ángel Rivière. Obras Escogidas*, Vol. II. Madrid: Panamericana.
- (2003a). "Educación y modelos del desarrollo", en Belinchón, M., Rosa, A., Sotillo, M. y Marichalar, I. (comp.). *Ángel Rivière. Obras Escogidas*, Vol. III. Madrid: Panamericana.
- (2003b). "Desarrollo y educación: El papel de la educación en el 'diseño' del desarrollo humano", en Belinchón, M., Rosa, A., Sotillo, M. y Marichalar, I. (comp.). *Ángel Rivière. Obras Escogidas*, Vol. III. Madrid: Panamericana.
- Rochat, Ph. (2004). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata.
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- (2000). "Putting time back into our considerations of infant experience: a microdiachronic view", en *Infant Mental Health Journal*, 21 (1-2).
- Trevarthen, C. (1998). "The concept and foundations of infant intersubjectivity", en Bråten, S. (ed.). *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2000). "Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication", en *Musicae Scientiae, Special Issue*.
- Trevarthen, C. y Reddy, V. (2007). "Consciousness in infants", en Velmans, M. y Schneider, S. (eds.). *The Blackwell Companion to Consciousness*. MA: Blackwell Publishing.

ADOLESCENCIAS Y ESCUELAS: INTERPELANDO A VYGOTSKY EN EL SIGLO XXI. UNIDADES DE ANÁLISIS QUE ENTRELAZAN TRAMAS Y RECORRIDOS, ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

Cristina Erausquin*

Resumen

El objetivo es presentar categorías construidas por Vigotsky desde un enfoque psicológico y educativo, para enriquecer perspectivas sobre relaciones entre adolescentes y escuelas, integrando el contexto social e histórico en el que se inscriben. Se problematiza la concepción de fracaso escolar y de educabilidad de los sujetos, que los reduce a problemas individuales. Los textos de Vigotsky en *Paidología del adolescente*, escritos hace casi ochenta años, anticipan y proveen insumos significativos para la agenda de problemas contemporáneos sobre el desarrollo de los sujetos y las prácticas educativas. Se enfocan las *unidades de análisis* en el estudio de fenómenos psicoeducativos, para explicar y comprender conductas, funciones y procesos, desde planos personales, interpersonales y socioculturales. El recorrido del autor, pionero del enfoque socio-histórico-cultural, abarca dimensiones complejas, como intereses, pensamiento conceptual, imaginación y personalidad, analizando los *procesos psíquicos superiores* como desarrollos de la *historia cultural* de los adolescentes. Se articula el análisis de la obra con

* Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, FLACSO y Universidad Autónoma de Madrid. Docente de Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: cristinaerausquin@yahoo.com.ar.

la revisión que autores contemporáneos post-vigotskianos realizan de la categoría de Zona de Desarrollo Próximo. La lectura puede ampliar la perspectiva de agentes psicoeducativos sobre problemas y estrategias de intervención, tomando distancia de una lógica aplicacionista y enriqueciendo las lógicas de implicación y transformación situacional.

Palabras clave: unidades de análisis, zona de desarrollo próximo, procesos psíquicos superiores, personalidad.

Abstract

The aim is to present categories constructed by Vigotsky from a psychological and educational framework, to enrich the perspectives on relations between young people and schools, integrating the historic and social context in which they happen. It is questioned the conception of school failure and conditions of upbringing in the subjects that reduce them to individual problems. Vigotsky's texts in "Adolescent Paidology", written almost eighty years ago, anticipate and offer meaningful issues for current "problems agenda" related to development of subjects and school practice. Units of analysis are focused for explaining and understanding behaviors, functions and processes, from personal, inter-personal and socio-cultural layers. The author, pioneer of socio-historic-cultural framework, displays complex dimensions as Interests, Conceptual Thinking, Imagination and Personality, analyzing the higher psychological processes involved as developments of the cultural history of adolescents. This work presents a link between that Vigotsky piece of work analysis and the revision that post-vigotskian contemporary authors have developed on the category of Zone of Proximal Development. The reading can broaden the perspective of psychoeducational agents about problems and strategies of intervention, getting distance from an applicationist logic, and broadening the logics of involvement and situational transformations.

Keywords: units of analysis, zone of potential development, higher psychological processes, personality.

En el marco de la perspectiva crítica de la Psicología Educativa Contemporánea, se analizan categorías para la comprensión y el abordaje de los encuentros y desencuentros entre adolescentes y escuelas, el fracaso escolar y los criterios de educabilidad en el nivel medio. Los textos de Lev Vigotsky de *Paidología del adolescente*, con un marco epistémico que articuló psicología, desarrollo y educación, se proyectan sobre la *crisis contemporánea de confianza en las profesiones* (Schon, 1998), que tiene la sociedad también en los profesionales del área psicoeducativa. Crisis que se funda en la escasa contribución de discursos y prácticas para la solución de problemas de desigualdad, injusticia, fracaso personal y colectivo, también en lo escolar; un estado de cosas que denuncia el agotamiento del paradigma positivista de la relación entre lo académico, la ciencia y los problemas del mundo. Crisis que habilita el movimiento de la disciplina psicológica para *salir fuera de sí* (Greco, 2009), a la vez que hallar su *especificidad* frente al desafío de necesidades educativas, en el intercambio de experiencias y concepciones con otras disciplinas y agencias, para construir conjuntamente nuevos objetos de intervención, indagación y reflexión. La recontextualización de la lectura de la obra y su entrelazamiento con la categoría de Zona de Desarrollo Próximo pueden enriquecer la mirada de agentes psicoeducativos sobre problemas y estrategias de intervención, a través del distanciamiento de una lógica *aplicacionista* (Coll, 1995) que extrapola teorías expandiendo su dominio a contextos muy diferentes de los de su producción, a la vez "reduciendo" hechos complejos a relaciones elementales y unidireccionales entre variables medibles y predecibles en su comportamiento (Baquero, 2002). La mirada psicoeducativa articula la *contemporaneidad* del pensamiento de Vigotsky con el crecimiento de una lógica de *implicación y transformación de situaciones*, a partir de su problematización, análisis y toma de conciencia, desde el *escenario de la acción y de la experiencia compartida*.

Adolescencias y escuelas: encuentros y desencuentros

En tiempos de conmoción y declive de las instituciones modernas, cuando el tejido social en general y los espacios que los sujetos habitan se ven debilitados y reformulados, el lugar de los jóvenes aparece doblemente cuestionado, tanto por su condición de jóvenes –históricamente, el eslabón más débil en la cadena de vínculos sociales– como por constituir el espejo en el cual la sociedad mira sus propias fallas (Tenti Fanfani, 2000). La escuela parece ser uno de esos espejos y las escenas reflejadas muestran cambios, malestares, desvinculaciones entre sujetos y situaciones, con fenómenos en crecimiento, como el fracaso escolar masivo, la violencia escolar o la pérdida de sentido de la experiencia educativa. A la vez, emergen nuevas experiencias, y la “crisis” habilita oportunidades para que la escuela se convierta en espacio social de integración e intercambio, de marca valorizada y reconocimiento, de filiación simbólica de subjetividad.

Adolescencia y juventud: categorías socio-históricoculturales

Adolescencia y juventud son categorías con las cuales la sociedad moderna ordena y delimita ciertos sectores de la población, con la edad como criterio clasificatorio. “Sus fronteras son sociales antes que meramente etarias; están socialmente construidas y por lo tanto, varían histórica, geográfica y culturalmente” (Urresti, 2000). El recorrido histórico de indagación sobre la categoría *adolescencia*, como sugiere Urresti, permite hallar al menos dos perspectivas prototípicas, una de la modernidad y otra de la posmodernidad. La primera propuso conceptos ya clásicos en la psicología del desarrollo, como “moratoria psicosocial” y “crisis de identidad”. La segunda proporciona una visión de una adolescencia plana e icónica, atravesada por el vacío de sentido y el borramiento de las diferencias intergeneracionales. Según estas concepciones –moderna y posmoderna–, sería legítimo pensar que algunos grupos de adolescentes, que viven en condiciones de pobreza o pertenecen a culturas periféricas o migrantes, nunca fueron en verdad

adolescentes. Ambas, a partir de enunciados universales y generales, parecen excluir diferencias socioculturales y mundos de significado. Los discursos sobre los adolescentes no sólo describen, sino también *crean* realidades, allí donde pretenden capturar epistémicamente fenómenos complejos y heterogéneos, que atraviesan *trayectorias* de jóvenes *en* y *por* las escuelas. Es necesario problematizar el surgimiento de *categorías* con las cuales las diferentes culturas nombran y definen a los jóvenes, para delinear perfiles contemporáneos de *tensiones esenciales que atraviesan las adolescencias*, situadas en determinados contextos sociohistóricos. ¿Desde dónde pensar hoy la cuestión de los jóvenes? Desde diferentes ámbitos se proponen visiones negativas, vinculando la adolescencia con las adicciones, la violencia, la delincuencia, el desinterés por la participación en la vida política, las evaluaciones desfavorables de los rendimientos académicos, la apatía, el desgano, la falta de motivación por la lectura, el uso transgresor o empobrecido del lenguaje. Es necesario desarticular una visión de la adolescencia identificada con un lugar de amenaza y peligrosidad, como la que dibujan frecuentemente los *mass media*, o como un fracaso de toda posibilidad educativa o de desarrollo de la mente, como profecía de destino inexorablemente vinculada a dicha etapa de la vida (incluyendo “indiferencia” y “desinterés” como amenaza de “disolución” del legado cultural). El desafío es redefinir el papel que le cabe a la escuela hoy y los desafíos que enfrenta, en contextos complejos y de fuerte incertidumbre. Recordando escritos ya clásicos de Duschatzky y Corea (2002), la propuesta es pensar “nuevos territorios” para los jóvenes, lugares simbólicos de pertenencia, de creación de valores, de lazo social, para ampliar su participación en experiencias educativas capaces de configurar subjetividades implicadas en la transformación creativa de los escenarios socioculturales.

El fracaso en la escuela media y las condiciones de educabilidad

Pensar el fracaso y el éxito escolar en la escuela media (Baquero, 2000) supone ahondar en las complejidades del fenómeno, recorrer

los múltiples hilos que lo constituyen, en sus aspectos visibles, pero sobre todo en los que permanecen en las zonas de sombra de la comprensión. Con demasiada frecuencia las miradas de los profesionales psicoeducativos se han centrado en “alumnos problema”, “bajo rendimiento”, “desinterés por aprender”, “problemas de conducta”, “violencia entre pares”, “inadaptación a las normas escolares” y “conflictos con profesores”, como revelan diez años de investigaciones realizadas en nuestro contexto sobre el trabajo de los psicólogos en las escuelas (Erausquin et al., 2001). Las preguntas de los profesionales no siempre problematizaron las condiciones de posibilidad y enriquecimiento de la enseñanza y el aprendizaje en los adolescentes. Muchas veces se situaron en el marco de discursos pedagógicos y psicológicos para definir déficits individuales, evaluar capacidades de sujetos en relación con una media esperable, determinar si las conductas particulares se acomodan a lo que la escuela puede aceptar. Se pensó que los jóvenes deben ir al encuentro y vincularse con una escuela que tiene pautas predeterminadas, y se olvidó que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de establecer un vínculo significativo y relevante con ellos. Reconocer situaciones de fracaso escolar implica no sólo analizar individualmente a los “sujetos con problemas”, sino comprender que los sujetos, en forma individual o grupal, inmersos en situaciones educativas, pueden encontrarse “en problemas” a partir de un desencuentro básico de las escuelas con ellos (Baquero, 2000).

Los síntomas más manifiestos y estridentes de dicho desencuentro son la exclusión y el fracaso escolar, el malestar, el conflicto y la anomia, la violencia y las dificultades de integración en las instituciones, y sobre todo, la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de adolescentes y jóvenes latinoamericanos (en especial aquellos que provienen de grupos sociales más excluidos), que tienen dificultades para ingresar, progresar y desarrollarse en instituciones que no han sido hechas para ellos. (Tenti Fanfani, 2000)

El enfoque obliga a reformular el concepto de *educabilidad de los sujetos adolescentes* (Baquero, 2001) y entender la *educatividad* en términos de relaciones subjetivo-situacionales, como delimitación de condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas (Erausquin, 2006). Se trata de descubrir cómo “hacer posible la enseñanza y el aprendizaje en un contexto y situación determinados, en relación con sujetos particulares que interpelan a la escuela con sus diferencias” (Greco, 2002), mientras tradicionalmente la “educabilidad” fue concebida en términos de rasgos, capacidades y coeficientes intelectuales que tienen los individuos y que los limitan en su aptitud para recibir educación. La concepción sustancialista del sujeto en la modernidad –presente en concepciones que legitimaron acciones de etiquetamiento y exclusión– niega la heterogeneidad entre los sujetos y desconoce singularidades situacionales, transformando en deficiencia la diferencia de aquellos que se alejan de lo esperado.

Los intereses y el desarrollo adolescente en el pensamiento de Vigotsky

El problema de los *intereses* es la clave para entender el desarrollo psicológico del adolescente. Las funciones psicológicas del ser humano, en cada etapa de su desarrollo, no son anárquicas ni automáticas ni causales, sino que están regidas por determinadas aspiraciones, atracciones e intereses, sedimentados en la personalidad. Esas fuerzas, que motorizan el comportamiento, varían en cada etapa de la vida y hacen variar la conducta. Por tanto, es erróneo analizar el desarrollo de funciones y procesos psicológicos sólo en su aspecto formal, independientemente de su orientación, de las fuerzas motrices que ponen en movimiento los mecanismos psicofisiológicos. El estudio puramente formal del desarrollo es en realidad *antigenético*, porque en cada nueva etapa se modifican no sólo los mecanismos sino también las fuerzas motrices. (Vigotsky, 1931: 11)

La cuestión central es responder a la pregunta: ¿adquiere el hombre en el proceso de su desarrollo nuevos intereses o ellos se reducen a atracciones innatamente predeterminadas por factores biológicos? Por otra parte, si los adquiere, ¿es mediante adiestramiento y entrenamiento basado en la simple fuerza de una repetición externamente impuesta? ¿Hay sólo hábitos, o hay sólo disposiciones incitadoras, que ponen en movimiento y mantienen el curso de las operaciones? Es necesario explicar –y tanto Vigotsky como Piaget ordenan su agenda en torno a ello– *cómo surge la novedad en el proceso del desarrollo*. Los mismos hábitos y mecanismos psicofisiológicos, que desde un punto de vista formal no muestran diferencias esenciales en las distintas etapas de la vida, se insertan en un *sistema* de atracciones y aspiraciones completamente distinto y con una orientación diferente en cada etapa, y de ello surge la *peculiaridad de su estructura, de su actividad y de sus cambios*.

En su discusión con lo que denominaba “psicología objetiva”, que abarca lo que hoy se conoce como *conductismo* y *reflexología*–, Vigotsky sostuvo que una teoría del interés edificada sobre una base exclusivamente biológica, que sitúa el origen de la conducta en lo innato agregándole lo adquirido por condicionamiento, no puede comprender la relación dialéctica entre forma y contenido, porque no aprecia la importancia en la ontogenia humana de la diferencia *entre línea natural y línea cultural del desarrollo*. Según la concepción mecanicista, los motivos que movilizan el comportamiento están supeditados a las mismas leyes de formación que los reflejos condicionados. En el otro polo de la discusión, la “psicología dinámica” –identificando Vigotsky a Mc Dougall como un exponente– postula que toda aspiración e interés parte de una atracción instintiva: los hábitos sólo determinan el modo como realizamos las tareas, pero no son las fuerzas motrices del proceso. Según esta concepción, los intereses no se adquieren ni se forman del mismo modo que los hábitos: las fuerzas incitadoras de la actividad son innatas y están condicionadas por la naturaleza biológica de los instintos; son inclinaciones constantes de la personalidad, profundas y estables, que orientan el comportamiento. Para Vigotsky, los modelos mecanicistas ofrecen una visión del hombre que no lo diferencia

de una máquina adiestrable y no explican la complejidad y organización de los sistemas de conducta. Los modelos dinámicos, por otra parte, ofrecen una visión del hombre que lo hace moverse en círculo, sin avanzar más allá de lo instintivo innato, y no explican cómo supera los límites de su naturaleza animal y desarrolla cultura en la vida social. Ambos dejan sin explicar *cómo surge lo nuevo* en el proceso del desarrollo. La *teoría estructuralista* de los intereses –cuyo exponente es Kurt Lewin– reconoce, en cambio, que las necesidades, inclinaciones e intereses son procesos integrales de mayor amplitud que una reacción aislada, y que la actividad humana no es una suma mecánica de hábitos desorganizados. *Los intereses no se adquieren ni se tienen en forma innata; se desarrollan*. Son procesos vitales, profundamente enraizados en la base biológica, pero que se desarrollan conjuntamente con el desarrollo global de la personalidad. En base a una necesidad o interés del individuo, se modifica la estructura del medio circundante, la estructura del *campo*, y a su vez el carácter incitador de las cosas reestructura activamente las necesidades del individuo. Para Vigotsky, el déficit de la teoría estructuralista es que no toma en cuenta el *cambio de la naturaleza humana en el proceso de desarrollo histórico-social*, las nuevas necesidades surgidas y la transformación que la cultura produce en las necesidades naturales. Diferenciar la línea cultural en la formación de necesidades, de la línea biológica de atracciones orgánicas, tiene importancia en la “edad de transición”, que es como Vigotsky denomina a la adolescencia. En los términos de una Psicología General de corte marxista-hegeliano, Vigotsky plantea que el interés en su forma superior, al hacerse consciente y libre, se presenta ante nosotros como una atracción *para sí*, a diferencia del impulso instintivo, que es una atracción *en sí*. En la adolescencia, según Vigotsky, los *hábitos*, en tanto mecanismos de comportamiento ya conformados, no cambian radicalmente, pero sí *los intereses y necesidades*. El descenso en el rendimiento, la apatía en la tarea productiva escolar, señalan un cambio en las necesidades e intereses de los jóvenes, no un empobrecimiento o involución en sus mecanismos de comportamiento. Las dos líneas de desarrollo se diferencian claramente en la adolescencia; en ninguna otra edad se revela con tal

evidencia el hecho de que la maduración y formación de atracciones constituyen la premisa necesaria pero no suficiente para explicar la modificación de los intereses. Esferas enteras de objetos y actividades, antes neutrales, se convierten ahora en momentos de la génesis de su conducta: a la par que el nuevo mundo interno, surge para el adolescente *un mundo externo nuevo*. Los procesos de desarrollo complejo recuerdan la *transformación de la oruga en crisálida y de la crisálida en mariposa*, es decir, presuponen tanto la extinción o reducción de las formas viejas como el nacimiento y maduración de las nuevas, en una compleja concatenación. Los momentos de rechazo, negativismo, ruptura de interés, inquietud generalizada, descriptos por la psicología clásica del adolescente como “fase de oposicionismo”, son representativos del movimiento de retracción que rehúsa lo dado y se aparta, pero que a la vez anticipa o despliega, en otros planos y esferas, la novedad de otras atracciones y vínculos. Es algo similar a lo que pensadores contemporáneos, como Rochex (2002), denominan *proceso de secundarización*, en el sentido de distanciamiento y posicionamiento frente a “lo dado” como legado cultural o familiar.

Por otra parte, el análisis de Vigotsky, si bien asentado en el núcleo de las teorías modernas sobre la adolescencia, abre camino a las preguntas contemporáneas sobre la *diversidad*, cuando enfoca las diferencias entre fases de la adolescencia de acuerdo con el género y la clase social de los sujetos. En las investigaciones de sus discípulos y colegas rusos sobre los adolescentes y la escuela, se reelaboran las *unidades de análisis* (Vigotsky, 1934) que han utilizado las psicologías modernas en el recorte de los problemas. Dichos investigadores critican las postulaciones de psicólogos evolutivos sobre el “negativismo” adolescente, como contraparte “natural” de sus impulsos, partiendo de que incluso en los mamíferos superiores los reflejos negativos pueden ser inhibidos y modificados *en y por* el medio social. “La manifestación negativa de tales síntomas se debe, en medida muy considerable, a fallos en el planteamiento pedagógico, no en la naturaleza de los individuos.” Zagorovski, discípulo de Vigotsky, al concluir una investigación de análisis cualitativo con 104 adolescentes escolarizados de trece y catorce

años, propone delinear, no tipos fijos e invariables de conducta, sino “formas de comportamiento del escolar soviético”¹. ¿Es lo que observamos la fase negativa del adolescente –se pregunta– o la fase negativa de la “pedagogía del adolescente”? Vigotsky señala que Zagorovsky, en su reflexión sobre las categorías de análisis del “negativismo adolescente”, parece tener en cuenta el factor externo sólo como posible inhibidor del fenómeno, pero, además de ello, el contexto debe ser examinado como *potencial formador y creador de nuevos intereses*.

A medida que aparecen nuevas atracciones, que constituyen la base biológica para la reestructuración de todo el sistema, los intereses se reestructuran y forman *desde arriba*, a partir de la *personalidad* en maduración y a partir de la *concepción del mundo* del adolescente. (Vigotsky, 1931: 36)

El pensamiento y la formación de conceptos

Vigotsky problematiza un hecho dado por cierto en la psicología clásica: nada nuevo hay en el pensamiento adolescente, desde el punto de vista de la estructura y de sus operaciones, en comparación con el niño. Según dicha concepción, los cambios esenciales del organismo y la personalidad, en la adolescencia, no tienen por efecto cambios en el pensamiento. Para Ch. Buhler –exponente de esta concepción–, el pensamiento del adolescente se aleja más que el pensamiento del niño de su apoyo en la percepción directa del mundo circundante, y se enriquece en materia de contenidos, pero no con nuevas operaciones mentales. Vigotsky cuestiona esta concepción, porque refleja *la fractura de la relación dialéctica* entre formas y contenidos. En el capítulo en el que Vigotsky afirma el pensamiento conceptual como un verdadero hito de la “edad de la transición”, su discurso se sitúa en el territorio de la *racionalidad iluminista de la modernidad* (Wertsch, 1988), muy cerca de Piaget y su lectura –tam-

¹ Citado por Vigotsky en *Paidología del adolescente*, p. 34.

bién dialéctica y genética— de los procesos de desarrollo cognitivo. Pero, al mismo tiempo, señala que la “paidología clásica” sólo vio en la adolescencia un periodo de turbulencia emocional, de cambios de intereses, de ampliación de contenidos, de posicionamientos existenciales, entendiendo el proceso adolescente como si el pensamiento permaneciera inerte frente a los cambios emocionales, de intereses y de experiencias. Anticipa de este modo la crítica contemporánea a la “teoría de la escisión” en el pensamiento moderno acerca del sujeto (Castorina y Baquero, 2005).

Situando el punto de partida en los cambios biológicos de la pubertad y en los impactos que en el nivel simbólico los mismos producen, suele naturalizarse —y esto aún se presenta hoy en programas de estudio universitario de Psicología del Desarrollo Adolescente— la visión de un desorden pulsional, de una conflictiva y de un conjunto de apegos y desapegos libidinales, como si sólo fueran fuerzas exentas de racionalidad las que gobiernan el comportamiento, o bien —evidenciando la “escisión” del pensamiento moderno en psicología (Castorina y Baquero, 2005)— se postulan transformaciones estructurales de la inteligencia —como en el modelo piagetiano—, como autónomas en su estructura de la “fuerza motriz” de los afectos, intereses y necesidades. Vigotsky formula la hipótesis, en cambio, de que la “edad de la transición” es el momento en el que se forja, o por lo menos se consolida, la *formación interfuncional de la conciencia*. ¿No es acaso típico del período adolescente el posicionamiento personal, la toma de conciencia y la propia perspectiva de sí mismo y del mundo? ¿No es ese posicionamiento frente al legado de la anterior generación, vinculando la historia al presente y al devenir, lo que “hace trama” entre las adolescencias y los escenarios socioculturales? La formación de conceptos y el reordenamiento de la visión del mundo a partir de su categorización no es equiparable, como característica distintiva del pensamiento adolescente en la teoría vigotskiana, a la estructura de las operaciones formales en la teoría piagetiana. La organización unívoca y estructural de un “estadio de operaciones cognitivas” no se corresponde con la mirada de lo heterogéneo, centrada en una unidad —no una identidad— entre lo racional y lo emocional, que

Vigotsky desarrolla en relación con el adolescente. Para Vigotsky, el adolescente es un ser que, habiendo participado en “zonas de desarrollo” a partir de experiencias de “buen aprendizaje”, hace un movimiento trascendental para apropiarse de la cultura de su época, y es ese un plano de la voluntad y de la conciencia que, unido a la vivencia de la libertad, no surge en la ontogenia hasta “la edad de transición”. En un *desanudamiento dialéctico*, Vigotsky pretende demostrar que la ampliación de intereses del adolescente hacia esferas más alejadas de la experiencia inmediata —lo que denomina “concepción del mundo”— se realiza a partir de su participación en esferas más amplias de la vida social, que *son condición pero también consecuencia del pensamiento conceptual*. Para el autor, el pensamiento conceptual implica un nivel cualitativamente nuevo de racionalidad que tampoco identifica con las “formas resacas” de la lógica formal. En su pensamiento, *abstraer no es vaciar, sino interrelacionar*.

Pensar en un objeto con ayuda del concepto significa incluirlo en el complejo sistema de sus nexos y relaciones, que se revelan en las definiciones del concepto; por tanto, no es ni mucho menos el resultado mecánico de la abstracción, sino el resultado de un conocimiento duradero y profundo del objeto que refleja su complejidad. El concepto, según la lógica dialéctica, no incluye únicamente lo general sino también lo singular y lo particular. (Vigotsky, 1931: 78)

Funciones psíquicas superiores y su transformación en la adolescencia

Para Vigotsky, el error de la visión que del adolescente ofrece la psicología tradicional radica en atribuir la evolución del contenido del pensamiento al proceso de desarrollo cultural, mientras atribuye el desarrollo de las formas o estructuras del pensamiento al proceso biológico, determinado por la maduración. Vigotsky asigna a los adolescentes un rol crucial, el de la apropiación de la cultura de la

época, y de ese modo abre el camino a la diversidad de adolescencias y culturas. También es necesario leer a Vigotsky, como a Piaget, en relación con las condiciones sociohistóricas de producción de su pensamiento, para recontextualizar los alcances de sus aportes para la comprensión de los problemas actuales. En medio de procesos de de-subjetivación y exclusión de grandes sectores juveniles de la participación efectiva en la producción de culturas socialmente legitimadas, no se pueden dar por proporcionados los estímulos que todo adolescente tenga o perciba para apropiarse de la cultura de su época.

No es el pensamiento formal el que predomina en la *creatividad adolescente*, desde la perspectiva de Vigotsky, sino el entrelazamiento entre lo abstracto y lo concreto en el pensamiento y el lenguaje, como aparece en las palabras que adquieren y a la vez revelan diferentes sentidos en las *metáforas*. La presencia de lo concreto remarca el anclaje en el sentido contextual, vivencial, singular, que enriquece e interpela al pensamiento en conceptos, por su tendencia a la artificialidad y a la parcialidad de rasgos.

En el capítulo sobre las “funciones psíquicas superiores”, Vigotsky retoma la ley del desarrollo del sistema nervioso y de la conducta de Kretschmer, que ha sido especialmente relevante en su concepción de los “sistemas psicológicos”. Según esta:

a medida que se desarrollan las estructuras superiores, las estructuras inferiores ceden una parte esencial de sus antiguas funciones a las formaciones nuevas, las traspasan a dichas instancias y gran parte de las tareas de adaptación pasan a ser desempeñadas por las funciones superiores.

En la adolescencia se transita a la franca maduración o consolidación de los procesos psíquicos superiores. El desarrollo de las funciones psíquicas superiores no se asienta en el desarrollo del cerebro, la aparición en él de nuevas partes o el incremento de las antiguas, sino que es producto del *desarrollo histórico y sociocultural del comportamiento del adolescente*. Las funciones superiores no se forman ni al lado de las funciones elementales ni por encima

de ellas: se estructuran a medida que se forman complejas combinaciones de las funciones elementales en nuevas síntesis. Esta ley del “todo superior a las partes” e irreductible a los elementos apunta a las *unidades de análisis* y a los *dominios genéticos* (Wertsch, 1988) en el enfoque de Vigotsky del desarrollo cognitivo humano. Las funciones psíquicas superiores no pueden desconocer su base en el mecanismo automático asociativo de las funciones psíquicas elementales; no se reducen a él, pero tampoco pueden ser incompatibles con él.

Vigotsky se refiere también a la evolución de una función psíquica superior clave en la edad de transición: el *pensamiento práctico*. La psicología clásica, que partía de la autoobservación, consideraba básico el desarrollo del pensamiento interno, vinculado con el lenguaje y las representaciones, y veía en la acción racional práctica sólo la continuación de los procesos del pensamiento interno. Vigotsky invierte el sentido de esa explicación y vincula el desarrollo del pensamiento práctico del adolescente a su preocupación por el trabajo profesional. Considera precario atribuir los cambios en dicho desarrollo a los cambios de funcionamiento del organismo y al factor biológico de la maduración sexual. Parece haber sido ya determinado por Piaget, según Vigotsky, que la capacidad de comprender adecuadamente la relación interna entre la palabra y la acción surge recién en la “edad de transición”. La novedad no es de la función, sino de la *interrelación e interconexión entre la función del pensamiento práctico y el pensamiento en conceptos*. En la infancia, la resolución de problemas llega a apoyarse en el lenguaje interior, pero siempre bajo el control de la percepción, de la situación real y de la acción sobre ella. En la “edad de transición”, el pensamiento en conceptos permite una síntesis nueva: el adolescente, al margen de una situación visual directa, puede resolver una tarea de pensamiento práctico a través de conceptos. El surgimiento de la función del lenguaje en la planificación de la acción constituye el fundamento para el desarrollo de la autoconciencia y los mecanismos volitivos.

Imaginación y creatividad del adolescente

El vínculo entre pensamiento intencional y libertad recién se establece, para Vigotsky, en la “edad de transición”. En un animal no es posible la mentira, el acto sin sentido ni la operación volitiva, intencionada. La imaginación y la creatividad, unidas a la libre combinación de elementos de la realidad en el conocimiento, se articulan con la formación de conceptos. La fantasía, vinculada a la maduración sexual, es analizada por la psicología tradicional como una función unida exclusivamente a la vida emocional, las atracciones y los estados de ánimo; el intelecto no parece vinculado a la fantasía. En cambio, para Vigotsky, lo realmente nuevo en el desarrollo de la fantasía e imaginación adolescentes es su estrecha relación con el pensamiento en conceptos. La fantasía adolescente no es ni una elaboración directa e inmediata de la percepción reciente ni puro pensamiento conceptual. Como el juego del niño, al que sustituye, la fantasía construye *castillos en el aire* con apoyo en representaciones concretas en reemplazo de los objetos reales: de ahí el valor de las *imágenes* para los adolescentes. El pensamiento concreto no desaparece a medida que aparece el pensamiento abstracto: se refugia en la fantasía, cambia de función, en un nivel superior. La imaginación permite arraigar el pensamiento en lo vivencial y no sumirlo por entero en las formas vacías del pensamiento abstracto. La imaginación es memoria, no sólo individual, sino social. Es reproducción, pero también transformación: apunta al pasado para proyectarlo hacia el futuro. Es combinación, pero también desagregación y deconstrucción de lo dado. Anticipa realidades a la vez que las produce. El proceso de apropiación, y también la *resistencia* que involucra (Wertsch, 1999), son claves en la imaginación adolescente. Con la imaginación comienzan a configurarse las *concepciones de sí mismo y del mundo*, que no pueden abarcarse exclusivamente a través de conceptos, aunque los incluyen. El deseo no satisfecho es el motor de la fantasía, que corrige la insatisfactoria realidad en la esfera íntima de las vivencias. Gracias a la fantasía, el adolescente se conoce, se comprende a sí mismo, encuentra elaboración y autorregulación. Como el juego del niño y el arte en el adulto, tiene un

polo de actividad subjetiva, pero también uno de creación objetiva, la actividad práctica, la encarnación de una idea en inventos científicos o construcciones técnicas, en la “edad de transición”.

Dinámica y estructura de la personalidad de los adolescentes

Vigotsky plantea, por último, delinear las estructuras “de la personalidad y de la concepción del mundo” que se configuran articuladamente en la adolescencia, integrando elementos en un todo unificado. Recuerda para ello las leyes del desarrollo. Primera: *la transición de formas y modos de comportamiento naturales, inmediatos, espontáneos, a los mediados y artificiales que surgen en el proceso del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Segunda: *las relaciones entre las funciones psíquicas superiores fueron en otros tiempos relaciones reales entre los hombres; en el proceso de desarrollo, las formas sociales del comportamiento se convierten en modos de adaptación individual de la personalidad*. La tercera ley no es sino la del *pasaje de las funciones desde fuera hacia adentro, o internalización*. En el uso de los signos, que primero sirven como medio de influencia sobre otros y después sobre nosotros mismos, nos convertimos en nosotros mismos sólo a través de los otros. La personalidad se comprende sólo en el dominio de la conducta por las funciones psíquicas superiores. El dominio no es sino el reflejo de la realidad transformado en conciencia y la libertad; es la necesidad gnoseológicamente reconocida. *Personalidad* es autoconciencia o *para sí*.

Recuperando la lectura que autores sociohistóricos contemporáneos realizan de la obra de Vigotsky, interesa señalar perspectivas sobre la categoría de “personalidad” en la tradición hegeliano-marxista. El propio término “personalidad” –en ruso– está ligado al de historicidad, según Chaiklin (2001), no sólo al dominio de sí y la autoconciencia, sino al desarrollo cultural del hombre. No se trata de una función psíquica superior más, como la atención y la memoria, sino de un movimiento dialéctico de articulación de una “unidad

indivisible” –razón y afectividad–, en proceso de conformarse, abarcando las potencialidades humanas a desarrollar en relación con las condiciones sociales. La personalidad es una síntesis dialéctica en la cual el individuo y las relaciones sociales se integran en un sistema concreto y a la vez potencial.

Cuando Vigotsky retoma las investigaciones de Busemann sobre la autoconciencia en la edad de transición, parte de que no es un hecho primario. La autoconciencia adquiere, en las investigaciones de Busemann,² un perfil diferente según el medio social al que pertenecen y la posición social que ocupan los adolescentes. Se pone de manifiesto, en estas orientaciones y en los resultados de su seguimiento en diferentes cortes genéticos, el incremento de la *variedad interindividual* a lo largo del desarrollo: el medio ejerce una influencia cada vez más duradera y los individuos se diferencian cada vez más entre sí. *En la edad de transición, la desigualdad del medio social origina diferencias muy notorias en la estructura de la personalidad.* La autoconciencia no es un estadio en el desarrollo de la personalidad, originado ineludiblemente por los estadios anteriores; es un cierto momento del ser consciente, contingente al desarrollo cultural del hombre. *La autoconciencia del adolescente obrero, en comparación con el adolescente burgués, no está retenida en un estadio de desarrollo más temprano; se trata de un adolescente con otro tipo de desarrollo de su personalidad, otra estructura y dinámica de su autoconciencia.* Vigotsky comparte la deducción fundamental de Busemann: el desarrollo de la autoconciencia depende del contenido cultural del medio en una medida superior a cualquier otro aspecto de la vida psíquica. La crítica de Vigotsky a Busemann se centra en que, en vez de un análisis cualitativo de las diferencias en la conciencia del adolescente en los diversos medios sociales, dicho autor señala “la demora” en el pasaje de un estadio a otro, apuntando a una *jerarquía genética* entre lo inferior y lo superior o a una teleología unidireccional dada como necesaria y natural (Wertsch, 1993). En la “edad de la transición”, el desarrollo de la memoria, la atención, el pensamiento, no constituye un simple despliegue de las capacidades heredadas. Incluye el paso

² Vigotsky, op. cit., pp. 232-243.

de la dominación y la regulación interna de los procesos a través de nuevas conexiones, relaciones e interdependencias estructurales entre diversas funciones.

Repensando la Zona de Desarrollo Próximo en los adolescentes

La mirada de Vigotsky sobre el proceso de desarrollo adolescente se entrelaza con los sentidos que adquiere la categoría más difundida por él creada:³ la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La perspectiva crítica de los enfoques socioculturales contemporáneos ha planteado la necesidad de resignificar la ZDP más allá de concebirla como un espacio entre lo madurado y lo “por madurar”, entre lo realizado autónomamente y lo realizado con ayuda de otro. Chaiklin (2003) plantea que la interpretación del significado de la categoría se sostiene en el marco global del pensamiento de Vigotsky: a) como algo que concierne a la “persona en su totalidad” y no se reduce a su dimensión cognitiva o instruccional; es una integración que articula razón y afectividad, lo subjetivo y lo objetivo; b) la ZDP no puede ser reducida al desarrollo de habilidades por andamiaje y la asimetría y delegación de competencias no configura un carácter esencial de la misma; c) no son necesariamente interacciones armónicas, placenteras ni naturales las comprendidas en la ZDP; y, finalmente, d) se trata de una mirada dialéctica, histórica y genética sobre el desarrollo humano. En esa mirada, el “potencial” no es propiedad del sujeto del desarrollo, sino indicación de la presencia de funciones en proceso de maduración que pueden ser objeto de una intervención significativa por parte del ambiente. Se trata más bien, según el autor post-vigotskiano, de una *estructura psicosocial* que abarca: a) las funciones psíquicas a desarrollar en ese período; b) la situación social en tensión con las capacidades actuales del sujeto; c) las necesidades y deseos del sujeto; y d) las demandas y posibilidades del entorno sociocultural. Se postula la

³ Ver Pensamiento y lenguaje.

ZDP como una *zona de construcción social de conocimientos e identidades, un sistema funcional de interacción e interdependencia* en escenarios socioculturales específicos (Newman, Griffin y Cole, 1991; Erausquin, 2001). Además de la discusión que introducen los *enfoques contextualistas* sobre el cambio cognitivo, también desde otras perspectivas –psicoanalíticas y socioculturales– se complejiza el significado de la ZDP a través de conceptos que apuntan a la superación de la “reducción al individuo y del individuo” (Baquero, 2002; Erausquin, 2006). En una dirección similar, surge la diferencia entre la “internalización como dominio” y la “internalización como apropiación”, a través del concepto de “resistencia” (Wertsch, 1999; Litowitz, 1993). ¿Por qué pensar siempre al alumno y al docente tan espontánea y naturalmente motivados para la apropiación mutua, felizmente productora de un pasaje y una delegación de competencias y poder desde uno hacia otro? Si la apropiación implica identificación y la identificación representa “ocupar el lugar del otro”, “asesinarlo para ocupar su lugar en la cultura” (Winnicott, 1982), ¿por qué no va a haber rechazo a seguir la dirección que dicho “otro” pretende imprimirle a mi conducta hoy? Si la identificación con el padre o el docente puede involucrar obtener su poder, ¿por qué no resistirle y apropiarme de su poder ya? Si bien este análisis permitiría también entender procesos de fracaso escolar –como resistencia– en niños y adultos escolarizados, resulta *ineludible* para comprender los procesos adolescentes y sus relaciones con las escuelas. En estos análisis confluyen la diversidad cultural y la diversidad idiosincrásica de los adolescentes, la resistencia de los jóvenes puesta al servicio de rehusar el legado o reformularlo en la construcción de un proyecto personal (Rochex, 2002), la resistencia de las culturas emergentes a la cultura dominante –como lo son también las “culturas juveniles”, sin legitimación social y en interacción con la cultura escolar “oficial” (Tenti Fanfani, 2000)–. En relación con estos procesos adolescentes de *resistencia*, es necesario analizar el conjunto de *estrategias o tácticas de no sujeción* del proceso de apropiación cultural de dominados o colonizados en diversos espacios culturales y sectores sociales que existen dentro de “una supuesta misma cultura”, como plantea De Certeau (citado en Wertsch, 1999). La de-subjetivación de los

adolescentes en la escuela contemporánea produce efectos deseados e indeseados –por unos y otros–, que muchas veces adoptan la forma de *resistencias tácticas y estratégicas*, no siempre conscientes para los propios actores involucrados. El recurso en dichas resistencias puede ser denunciar, a través de la pérdida de sentido de lo escolar, el vaciamiento de sentidos, objetivos y motivos hasta ayer vigentes, no sólo en la escuela, sino en todas las instituciones sociales. Estudiar, compartir, comprender, explicar, interpretar, o aun “construir” –en el sentido freudiano del concepto– procesos de resistencia permitirá abordarlos como posicionamientos subjetivos, intersubjetivos y psicosociales, que se recortan también en el espacio de los dispositivos escolares. Ello implica acompañar a jóvenes y adolescentes en su avance *entre los intersticios del sistema*, para recuperar ángulos de visibilidad, libertad y acción transformadora de sí mismo y del mundo. Y también implica contribuir a que los psicólogos que trabajan en escuelas, entre intervenciones y reflexiones sobre prácticas pedagógicas, participen en experiencias de reconstrucción crítica del legado vigotskiano, interpelándolo desde la *contemporaneidad situada*, actualizándolo en su análisis de la diversidad y educabilidad de niños y adolescentes en las escuelas.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual. En Boggino, N. y Avendaño, F. (comps.). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2001). La educabilidad bajo sospecha. En *Cuaderno de Pedagogía*, 9. Rosario.
- (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*. Tercera Epoca. Vol. XXIV, 97-98. México.
- Castorina, A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vygotsky*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Chaiklin, S. (2001). The category of 'personality' in Cultural-Historical Psychology. En Chaiklin, S. (ed.). *The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology*. Denmark: Aarhus University Press.
- (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's analysis of Learning and Instruction. En Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. y Miller, S. (eds). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. New York: Cambridge University Press.
- Coll, C. (1995). Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación. En Coll, Marchesi y Palacios (comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las insituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Erausquin, C., Btsh, E., Bur, R., Camean, S., Rodenas, A. y Sulle, A. (2001). Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas. En *IX Anuario de Investigaciones*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Erausquin, C. (2006). Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación, en contextos del siglo XXI: representaciones, prácticas y discursos. Buenos Aires: Publicación Curso Posgrado, Facultad de Psicología, UBA.
- Greco, B. (2002). Sobre desencuentros y reencuentros. Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela. En *Ensayos y Experiencias*, 43. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (2009). Pensar y actuar en educación: una psicología "fuera de sí". Publicación *Premio Facultad de Psicología UBA 2009*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Litowitz, B. (1993). Deconstruction of the proximal development zone. En *Contexts for learning*. London: Oxford University Press.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Rochex, J. Y. (2002). Adolescencia y escolarización secundaria en medios populares: pruebas intelectuales y dinámicas subjetivas. Disponible en: www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/10rochex.pdf.
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Brasilia: Documento Escuela Joven.
- Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela", en Tenti Fanfani, E. (comp.). *Una escuela para adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF-Losada.
- Vygotsky, L. (1984 [1931]). Paidología del adolescente. En *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor.
- (1993 [1934]). "Pensamiento y Lenguaje", en *Obras Escogidas*, Tomo II. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- (1993). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa.