



PROCESOS DE INTERIORIZACIÓN Y DESARROLLO COMO INTERACCIÓN EDUCATIVA A PARTIR DE L.VIGOTSKY

Espinel Maderna, María Cecilia

Facultad de Psicología Universidad Nacional de Buenos Aires.

(En el marco del Proyecto de Investigación UBACYT 200020110100137 de la Programación 2012-2015

“Construcción de conocimiento profesional de psicólogos y profesores de psicología en sistemas de



actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidad de práctica”, Directora Mg. Cristina Erausquin.)

cespinel@psico.unlp.edu.ar

RESUMEN

El trabajo se pregunta en qué sentido la relación entre procesos de interiorización y desarrollo es pensable como interacción educativa. Pretende aportar a la comprensión y diseño de situaciones escolares que produzcan desarrollo.

Metodológicamente es de carácter teórico aplicado. Presenta dos situaciones psicoeducativas, explicita y opera categorías de L. Vigotski y articula también elaboraciones conceptuales más recientes, para analizar interacciones educativas.

Se pregunta acerca de los procesos de individuación y finalmente concluye en qué sentido para L. Vigotsky la psicología es educación: la internalización es condición del aprendizaje que se convierte en desarrollo cultural-interno, constitutivo del ser humano.

Palabras claves: internalización-desarrollo cultural –interacción educativa- L.Vigotsky

TRABAJO COMPLETO

Introducción

El trabajo se pregunta en qué sentido la relación entre procesos de interiorización y desarrollo es pensable como interacción educativa. Pretende aportar a la comprensión y diseño de situaciones escolares que produzcan desarrollo.

Desde enfoques socio histórico culturales, la educación condiciona y funda el desarrollo específicamente humano. Se entiende por *buenos aprendizajes*, a los que generan desarrollo de procesos psicológicos crecientemente descontextualizados y de control progresivo de la relación consigo mismo y los otros. (Vigotsky, 1988).

Tomando por referencia formulaciones del mismo autor, cuando el sujeto social interactúa en el sistema de actividad agrega algo novedoso, que no estaba antes. En otros términos, en el sistema de interacción referido, se desarrollan cambios transformacionales activos que se operan desde el polo del sujeto y corresponden a la emergencia de novedad psíquica.



La categoría *interiorización* de L. Vigotsky, se sostiene en la ley de doble formación del psiquismo, referida a la relación entre lo intrapsicológico e interpsicológico. La articulación de sistemas de significados sociales y procesos de apropiación del sujeto, implica la actividad psicológica basada en operaciones que requieren signos como mediadores indispensables. (Vigotsky 1979; Castorina, 2009).

Por *interiorización* nos referimos a un proceso de reconstrucción interna de una operación externa que requiere una serie de transformaciones y ocurre entre la práctica social y la vida psicológica. Tiene en su teoría mucha importancia en tanto la transmisión social de las actividades culturales históricamente desarrolladas que caracterizan la psicología humana, necesita que los individuos las hagan suyas activamente.

Así, un proceso social se vuelve individual, un acto de comunicación social se vuelve representación, un fenómeno que se da de cierta manera se transforma en otro. La participación es constitutiva de la subjetividad, entendida como la vida psicológica humana en Vigotsky.

La tesis más fuerte de la teoría es que el desarrollo no es autónomo del aprendizaje (“obucherie”). En otros términos, un “buen aprendizaje” es actividad sociocultural en zona de desarrollo próximo y lo produce, en otros términos, “el desarrollo va precedido por el aprendizaje”.

Entrelazando sus ideas con elaboraciones conceptuales más recientes, los procesos de aprendizaje escolar que implican el *desarrollo cultural* (Vigotsky, 1931) de los niños, requieren condiciones que exceden por mucho la *forma escolar* (Terigi, 2011) tradicional normalizadora. Requieren interacciones que sostengan lo que de singular pueda surgir en ese encuentro, capaces de habilitar transformaciones subjetivas. Suponen desnaturalizar la equivalencia simbólica entre condición de niño escolarizado y acceso al derecho a la educación, dimensionar la importancia de flexibilizar los determinantes duros y el régimen del trabajo escolar e inventar estrategias alternativas para que cada uno aprenda lo suyo en un dispositivo históricamente normalizador. (Espinell Maderna, 2012).

Metodología:

El presente trabajo tiene carácter teórico aplicado. Presenta dos situaciones psicoeducativas que, como Vigotsky en la escena del gesto de señalar, jerarquizan la ocasión de ocurrencia de la interiorización. Enfoca la función de los educadores a cargo y analiza su incidencia en la interacción, articulando las categorías conceptuales que nos ocupan.

1-Educadores a cargo representan al niño que “se desvía del desempeño esperado”, como prevalentemente deficitario. Se representan en su función como carentes de instrumentos profesionales necesarios e imposibilitados de ofrecer a estos estudiantes educación de calidad.



2-Educadores a cargo representan al niño que “se desvía del desempeño esperado”, tan único como los otros niños. Se representan en su función como generadores singulares de posibles cambios, que requieren sostengan su función profesional incluyendo el recurso a *apoyos* sistemáticos (A.A.R.M. 2004) en el proceso educativo.

Análisis y articulación:

Desde la función de los educadores operando en las interacciones educativas de cada ejemplo, continuando el entrelazamiento conceptual con elaboraciones conceptuales posteriores a L.Vigotsky, se pueden pensar algunas interiorizaciones y desarrollos que podrían producirse:

- Primer caso:

Desde L. Vigotsky, la actividad intersubjetiva semióticamente mediada, en tanto sistema funcional, es considerada en la explicación genética de la constitución del plano de funcionamiento interno o intersubjetivo. (Castorina y Baquero, 2005).

“(…) La interiorización no puede ser otra cosa que la creación de un plano y un orden internos como exclusivo producto o emergente del funcionamiento intersubjetivo mediado semióticamente” (pp. 261)

Para aprender, el niño escolarizado necesita ser reconocido en las prácticas institucionales como alguien que puede hacerlo. Aún cuando esto exija posicionar en el centro a los niños en constitución y problematizar la función normalizadora del dispositivo escolar. La opción es que sea producido por ese ámbito como alumno incapaz. Las *políticas de representación* (Mehan, 2001) pueden producir alumnos con discapacidad a través de prácticas institucionales.

De sostenerse prácticas escolares que ratifiquen el “estado de imposibilidad compartido” continuaría la experiencia sostenida como impotencia, una experiencia educativa vivible como prevalentemente deficitaria en cada participante implicado.

Del lado de los niños” que se desvían del desempeño esperado” en esta situación, si un diagnóstico y pronóstico sostenido desde la lógica del saber médico nombra algún funcionamiento como deficitario, se ven favorecidos los efectos indeseados de la rotulación o etiquetamiento. Por ello es determinante que en la representación del sujeto educativo que atraviese las prácticas escolares no se lo reduzca a lo que el dispositivo sitúa como “anormalidades”. Si adquieren eficacia en la escuela como “profecías de fracaso”, pueden complicar severamente los procesos educativos. (Toscano, 2007).

De allí la importancia de flexibilizar los *determinantes duros del dispositivo* y el *trabajo escolar*, pensando a cada alumno como niño en desarrollo (Baquero, 2002). Es condición de posibilidad para el cambio, poder imaginar modos adecuados de ofrecer oportunidad al niño de interiorizar bienes culturales.

- Segundo caso:

Cito a L. Vigotsky afirmando sobre el desarrollo del niño en la interacción educativa:

“Por tanto, la ley de la compensación es aplicable por igual al desarrollo normal y al agravado. (...) Así, en el sitio donde el proceso se ve detenido en su desarrollo, se forman nuevos procesos que surgieron gracias a este dique” (Vigotsky, 1029-p.15).

El Sujeto se constituye socialmente en la cultura. Parafraseando a J. A. Castorina, 2009: la cultura es pensada por L. Vigotsky como sistema simbólico y comporta el significado de las palabras. En la interiorización entendida como proceso de transformación, media la emergencia de sistemas conceptuales o del aprendizaje. Hay un trabajo individual en Vigotsky, construcción de la vida psicológica de lo inter a lo intra en la subjetividad. El peso de la cultura es muy importante: siempre en Vigotsky el saber está construido en el campo cultural.

Consideremos ahora otros instrumentos vigotskianos útiles para imaginar prácticas educativas hacia la producción de diversos desarrollos de cada sujeto:

Desde L. Vigotsky, se enfatiza la promoción de sentido en interacciones

educativas como condición de desarrollo humano. La actividad doblemente mediada (por instrumentos semióticos y por otros) en Zona de Desarrollo Próximo opera como sistema funcional en contexto que puede producir “buenos aprendizajes”. Afirma en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*:

“(...) el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean” (p. 136)

L. Vigotsky refiere a complejos conceptuales como procesos de cambio

de los sistemas cognitivos que los individuos construyeron en su relación con el mundo. Los procesos psicolingüísticos son claves para el acceso al psiquismo humano (Castorina 2005, pp197).

En *Pensamiento y lenguaje*, 1934, Vigotsky afirma:

“El significado – es una de las zonas del sentido, la más estable y precisa. Una palabra adquiere un sentido del contexto que la contiene, cambia de sentido en diferentes contextos. El significado se mantiene estable a través de los cambios de sentido” (pp.188)

Además sitúa otra dimensión del problema cuando avanza y escribe:

“El pensamiento en sí se origina a partir de las motivaciones, es decir, de nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectiva-volitiva que implica la respuesta al último porqué del análisis del pensamiento” (pp. 194)

Tal es así que:

“La unidad ejemplar es, en Vigotsky, el significado de la palabra, la que incluye importantes relaciones y contradicciones, tales como las relaciones externo/interno o individuo/sociedad” (Castorina 2005, pp.209).

En 1934, en *Pensamiento y Lenguaje*, L. Vigotsky ya escribe:

“(…) Consideraremos la separación entre la inteligencia y el afecto, cuya separación como objetos de estudio es el punto más débil de la psicología tradicional; puesto que hacen aparecer el proceso de pensamiento como una corriente autónoma de “pensamientos que se piensan a sí mismos”, segregada de la plenitud vital, de los intereses y necesidades personales, de las inclinaciones e impulsos del sujeto que piensa (...) El análisis de las unidades señala el camino hacia la solución de estos problemas vitalmente importantes. Demuestra la existencia de un sistema dinámico de significados en el cual se encuentra la unidad afectiva e intelectual. Muestra que cada idea contiene una actitud afectiva transmutada hacia el trozo de realidad al cual se refiere. Avanzando, nos permite delinear la trayectoria que va desde las necesidades e impulsos de un individuo hasta la dirección específica que toman sus pensamientos, y el camino inverso de éstos hacia su conducta y actividad.” (pp.29).

Más adelante en el mismo texto de 1934 dice:

“Puesto que el curso principal del desarrollo del niño es el de una individuación gradual, esta tendencia se refleja en la función y estructura del lenguaje. Nosotros creemos que el habla egocéntrica se origina en la individuación insuficiente del lenguaje primario. Su culminación está en el futuro cuando se transforma en lenguaje internalizado”. (pág. 174-177)

El desarrollo individual es inseparable de las condiciones sociales, hay progreso en el psiquismo en tanto la cultura se acrecienta. El desarrollo es un mecanismo transformador. El sujeto cambia porque con otro aprende, sea por las vías culturales previstas para el desarrollo normal o por “vías colaterales”

Reflexiones finales:

Vigotsky dice que el *proceso de individuación progresiva* existe, existe psiquismo individual pero basado en las prácticas sociales e internalización de la cultura. La internalización de las herramientas es evolutiva, lo cual supone activos cambios en cómo se las instrumenta. Por lo tanto, el individuo transforma activamente lo que lo construye a él. La interacción social y la actividad participativa suponen un plano interior y otro exterior de la misma realidad.

El sujeto para él es el sujeto constituido socialmente en prácticas culturales, es quien cuando interactúa con los instrumentos culturales le agrega algo que no estaba antes. La representación del conjunto de herramientas semióticas es estructurante en tanto media la relación del hombre con el mundo. La conciencia es matriz de significados, es conciencia de la Cultura en mí. El individuo se



constituye psicológicamente “por dentro” de los procesos de apropiación del saber. Siempre está consagrado a su relación con las prácticas sociales y el saber está constituido siempre en el campo cultural.

El problema de la individuación es cómo el sujeto se apropia para tomar decisiones personales. Desde un el punto de vista ontogenético, Vigotsky no profundizó en aspectos referidos a los procesos que opera el sujeto para interiorizar la cultura.

Hay activa significación de lo que se internaliza. Lo central es el proceso de cambio, la modificación o proceso de transformación que es el desarrollo como mecanismo. La participación social es constitutiva de la subjetividad en Vigotsky .

La laguna de esta teoría es que está indicado pero no precisado cómo

cada sujeto se apropia de ese mundo cultural, qué hace cada uno con la interiorización de la cultura.

En sus palabras, expresa Vigotsky en 1931:

“El desarrollo cultural se superpone a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño, formando con él un todo (...). Los cambios que tienen lugar en ambos planos se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño (...) La historia del desarrollo cultural del niño nos conduce a la historia del desarrollo de la personalidad” (pp. 36-45).

Hoy se discute mucho hasta dónde llegó la obra de Vigotsky en cuanto a *subjetividad* más allá de su temprana consideración del pensamiento como función de sentido del sujeto , no limitable a la función cognitiva En sus últimas obras, la relación entre sentido y significado y la relación entre lo intelectual y lo afectivo (ej: categoría de *vivencia* y producción en relación a la imaginación) parecen haber sido dos focos importantes de su trabajo vinculables al carácter generador de la psique.(Gonzalez Rey, 2010; Rodriguez Arocho, 2009).

Lo que sí aparece con suficiente claridad en su obra es en qué sentido la psicología es educación. La internalización es condición del aprendizaje que se convierte en desarrollo cultural- interno, constitutivo del ser humano...

Bibliografía

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (2002) *Mental Retardation: Definition, classification, and systems of supports (10 th ed.)*.Washington, D C, U S: American Association Mental Retardation.

ARGENTINA Ley Nacional de Protección de los Derechos de niños, niñas y adolescentes .En *Boletín Oficial de la República Argentina*, 26 de octubre de 2005, N º 26061/05.

ARGENTINA Ley de Educación Nacional N° 26206. En *Boletín Oficial de la República Argentina*, 28 de diciembre de 2006, N° 26206/06.

BAQUERO, R. & TERIGI, F. (1996) Constructivismo y Modelos genéticos: Notas para Redefinir el Problema de sus Relaciones con el Discurso y las Prácticas Educativas. En: *Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional Vol IV (2) N° 14*, Bogotá.

BAQUERO R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva situación. En *Perfiles Educativos*. Vol. XXIV, pp. 57-75. México.

CASTORINA, J. (2005) El problema de los niveles y las unidades de análisis en el desarrollo. En: *la dialéctica en la psicología del desarrollo: El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. (pp. 166- 201) Argentina: Amorrortu editores.

CASTORINA, J.A. Y BAQUERO, R. (2005), Piaget y Vigotsky: una comparación crítica. En: *La dialéctica en la psicología del desarrollo: El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. (pp.203 -235) Argentina: Amorrortu editores.

CASTORINA J. & BAQUERO, R (2005). Las explicaciones sistémicas y la dialéctica del desarrollo. En: *Dialéctica y Psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

CASTORINA, J. (2009) El significado de la dialéctica en la tradición vigotskyana de investigación y su carácter irrenunciable. *Revista Psyberia*, Año 1 Núm. 2, pp 23-36. ISSN 1852-2580. Recuperado 15 de agosto de 2012 de la World Wide Web: http://www.fpsico.unr.edu.ar/revista/revista_psyberia02.pdf

DANIELS H.(2001) *Vigotsky y la pedagogía*. España: Editorial Paidós.

ELGIER, A & MUSTACA, E (2009) Perspectivas teóricas contemporáneas sobre el gesto de señalar infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (2). Bogotá jul. /dic. 2009. Versión impresa ISSN 1794-4724.

ESPINEL MADERNA M. (2010) Encuentros afortunados en situaciones complejas: construcción de herramientas para la comunicación con el otro. XX Jornadas Argentinas de tiflogía de ASAERCA, San Carlos de Bariloche (paper).

ESPINEL MADERNA M. (2012) "Sujeto, Diversidad y Discapacidad Escolar. Reflexiones psicoeducativas sobre los límites." En *Actas IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional de la Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Buenos Aires.

GONZALEZ REY, F. (2010) Las categorías de significación y sentido. Sentido y subjetividad en los enfoques sociohistórico culturales: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologic*, 9 (1). pp 241-253. Colombia. Recuperado 1 de noviembre de 2012 de la World Wide Web: <http://redalyc.uaemex.mx/srs/Inicio/ArtPdfRed.i6p>

HERNANDEZ ROJAS, G. (1998) *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Editorial Paidós.

- 
- MC DERMOTT, R. (2001) La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MEHAN H. (2001) Cap. Un estudio de caso en la política de representación. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- RODRIGUEZ AROCHO, W. (2009) Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de L. Vigotski. En *Número Especial dedicado al pensamiento de Vigotski y su influencia en la Educación. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, noviembre 2009, pp1-12, Univ. de Costa Rica, Costa Rica. Recuperado el 1 de agosto de 2013 de la World Wide Web y disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052001>
- TERIGI F. (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. N º 50, 2009 23- 39. Recuperado 7 de julio de 2012 de la World Wide Web: <http://.rieoei.org/rie50a01.pdf>
- TERIGI F. (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de monocromía. En Frigerio, G y Diker, G., *Educación: saberes alterados*, pp 99-110. Buenos Aires, Paidós. Colección del Estante. Editorial Fundación La Hendija.
- VIGOTSKY, L. (1929) Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. En *Fundamentos de defectología*. Obras Escogidas tomo V. Editorial Pedagógica, Moscú 1983.
- VIGOTSKY, L. (1931), *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas. Madrid: Editorial Visor. Publicado en 1995.
- VIGOTSKY L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- VIGOTSKY, L. (1934) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Fausto. Publicado en 1995.
-