



---

**Actualidades Investigativas en Educación**

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

**NÚMERO ESPECIAL DEDICADO AL  
PENSAMIENTO DE VIGOTSKY Y SU INFLUENCIA EN LA  
EDUCACIÓN**

Volumen 9, Número Especial  
pp. 1-12

Este número se publicó el 15 de noviembre 2009

Wanda C. Rodríguez Arocho  
Universidad de Puerto Rico

*La revista está indexada en los directorios:*

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

*La revista está incluida en los sitios:*

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

---

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



## INTRODUCCIÓN

*Wanda C. Rodríguez Arocho*  
*Universidad de Puerto Rico*

Este número especial de la revista electrónica del Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica tiene como propósito compartir trabajos relacionados con las contribuciones de Lev S. Vygotski a la educación y a la psicología.

Como toda edición, este número tiene una historia. Entre fines de mayo y principios de junio de 2008 participamos, junto con un grupo de colegas entusiastas, en una experiencia educativa que llamamos: *Seminario de Introducción a la obra de Lev. S. Vygotski*. El curso se ofreció bajo el auspicio del INIE de la Universidad de Costa Rica en respuesta al interés por profundizar en las ideas del enfoque históricocultural expresado por algunas y algunos de los asistentes al: *Primer Encuentro Internacional de Investigación Educativa: El Aporte Lev Vygotski y Paulo Freire* celebrado en octubre de 2007.

Con respecto a la publicación, la idea original fue socializar algunos de los trabajos producidos como requisito final en el curso. Luego, surgió la idea de invitar a colegas a contribuir, gracias a que han trabajado la perspectiva. La respuesta a la convocatoria de participación en el proyecto fue entusiasta y solidaria.

El resultado ha sido un interesante conjunto de textos que permiten una mirada abarcadora del legado de Vygotski, al tiempo que abren a discusión y análisis crítico este legado y los usos que se han derivado en diversos contextos socioculturales. Pensamos que esta discusión es importante para continuar la elaboración de un modelo explicativo que mantenga su vigencia en lo fundamental. Desafortunadamente, esta discusión se ha visto limitada por una serie de razones.

La primera razón tiene que ver con el propio Vygotski y su época. Como sabemos, vivió una corta vida (1896-1934), padeciendo condiciones de marginación por su condición de judío primero y, luego, sufriendo varias crisis de salud como consecuencia de la tuberculosis. Entre 1924 y 1934 produjo un impresionante cuerpo de trabajos en los que se observa el desarrollo de su pensamiento, formado y transformado en el marco de una particular familia, una singular comunidad y complejas dinámicas históricoculturales.

En ese período de producción, se observan preocupaciones intelectuales, análisis crítico, cuestionamiento, reflexión, contradicciones y cambios (Veresov, 1999; Rivière, 1987). En sus últimos trabajos quedan planteados conceptos y categorías que nunca logró desarrollar debido a su temprana muerte. El contexto históricocultural en que vivió también experimentó cambios dramáticos (Blanck, 1990; Kozulin, 1990; Van der Veer & Valsiner, 1991). A la mística revolucionaria que acompañó la Revolución de Octubre de 1917, que fue pensada como "un evento cósmico que podría cambiarlo todo, desde la tecnología hasta la propia naturaleza de la gente, su conducta y su cultura" (Kozulin, 1984, p15), siguieron los duros años del estalinismo y la censura de la obra de Vygotski por veinte años (Blanck, 1990). En 1956 la obra comienza a reaparecer paulatinamente y, desde entonces, el interés por ella parece aumentar con el tiempo. Este interés, sin embargo, también ha estado acompañado de una serie de problemas que, en su conjunto, constituyen la segunda razón que limita nuestra discusión y comprensión de la obra vygotskiana.

Un primer problema lo constituye el orden en que se traduce la obra y las obras cuya distribución se destacan en el conjunto de la obra. Un examen de las fuentes a las que se hace referencia en los trabajos de orientación vygotskiana de mayor difusión permite apreciar que sus textos más citados son: *Pensamiento y Lenguaje* (Vygotski, 1934/1993) e *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores* (1931/1995).

La primera edición de *Pensamiento y Lenguaje* al inglés fue hecha por MIT Press en 1962 y no tuvo impacto inmediato en la psicología ni en la educación. Con el otro texto pasó algo interesante. Una selección de partes del mismo, combinada con otros textos de Vygotski que facilitaban a los lectores la comprensión de los aspectos prácticos de la teoría, fue publicada bajo el título de: *Mind in society: The development of higher psychological processes* en 1978 por Harvard University Press. La edición estuvo a cargo de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Souberman. Un repaso de la literatura permite corroborar que aún hoy, cuando se cuenta desde hace años con traducciones del texto completo<sup>3</sup>, esta versión recortada está entre los libros más citados cuando se hace referencia a la obra de Vygotski.

Poca atención han recibido textos muy importantes para la comprensión cabal de la obra como: *El significado histórico de la crisis de la psicología: Una investigación metodológica* (1927/1991) indispensable para entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia en general y de la metodología sugerida para la psicología como disciplina científica. Lo mismo podría decirse de: *Psicología del Arte* (1955-1922/1982 y, en menor medida, de *Fundamentos de defectología* (1928-1930/1991).

Un segundo problema relacionado es "la lectura altamente selectiva y parcial de los escritos de Vygotski" (Daniels, 2001). Cuando observamos las fechas de traducción que marcan el inicio del interés por la obra de Vygotski notamos su sincronización con el momento de consolidación de lo que se ha llamado: *la revolución cognitiva* (Rodríguez Arocho, 1998).

---

<sup>3</sup> El primer volumen de The Collected Works of L.S. Vygotsky fue publicado por Plenum Publishers en 1987 y el sexto en 1999. El primer volumen de L.S. Vygotski, Obras Escogidas, fue publicado por la editorial Aprendizaje- Visor en 1991 y el quinto de la colección en 1997.

Hemos argumentado (Rodríguez Arocho, 2009) que las ideas que logran penetrar en las discusiones académicas, principalmente en el contexto estadounidense, donde recibirían un importante impulso de divulgación, son aquellas compatibles con la agenda históricocultural de la ciencias y tecnologías de la cognición y las fuerzas socioeconómicas y geopolíticas que la impulsaron (Valsiner & Rosa, 1994; Varela, 1990).

Sobre este particular, Ageyev (2003) argumenta que, aunque los académicos estadounidenses fueron instrumentales en la divulgación de ideas vygotskianas, en el proceso sufrieron una fuerte americanización, porque éstos entendieron, interpretaron y desarrollaron sus ideas a partir de sus propias tradiciones intelectuales y culturales. Estas tradiciones están atravesadas por una dimensión ideológica, como demuestra el análisis de Edward Sampson (1986) en su trabajo: *Cognitive Psychology as Ideology*. En referencia a la primera edición de: *Pensamiento y lenguaje*, Ageyev apunta que, mientras los aspectos empíricos del trabajo de Vygotski fueron retenidos, casi todas sus imágenes poéticas, filosóficas e históricas fueron eliminadas de esa edición. En el contexto de la revolución cognitiva se privilegiaron ideas que se ocupaban de una manera parcial de la formación social de la mente, otorgando prominencia a lo cognitivo, y no se dio la misma atención a la parte de su obra que trató de la afectividad, las emociones y la creatividad artística (del Río y Álvarez, 1997).

Al problema del orden y el sesgo de lo que tenemos se une el problema de lo que ignoramos. Daniels (2001) plantea como un problema logístico la incógnita de si la totalidad de la obra de Vygotski está disponible, aún en ruso. Además, hay debates y desacuerdos entre peritos con respecto al orden que ocupan los textos en la obra de Vygotski, así como la forma en que reflejan su pensamiento (Veresov, 1999). Lamentablemente, estos debates permanecen en un círculo de peritos y su divulgación y discusión es limitada, con lo que se

reduce la posibilidad de una comprensión más profunda de los textos para la mayoría de los lectores y las lectoras.

Otro problema destacado por Daniels (2001), y reconocido por otros autores (Van der Veer & Valsiner, 1991; Wertsch, 1985), es el problema lingüístico. Por un lado, está la dificultad en capturar el sentido de algunos términos del ruso y, por otro, el que una vez traducidos tienden a ser significados desde los referentes culturales del lector o lectora. Este problema ha sido discutido de forma particular en relación con los conceptos de personalidad e instrucción, que tienden a asociarse con particularidades o acciones de un agente individual, cuando en el idioma original la palabra carga un significado relacional más complejo. También, pueden señalarse como problema en esta línea el significado del concepto de vivencia que ha sido traducido en ediciones al inglés como experiencia, aún cuando Van der Veer (1994) explica que la vivencia se refiere a experiencia emocional o "atribuida de sentido" (Vygotski, 1933, p. 378).

El último problema por mencionar, y no por ello de menor importancia, es el problema de la domesticación señalado por Elhammoumi (2001). De acuerdo con este autor, la consideración del marco filosófico (materialismo histórico) y metodológico (la dialéctica) en que encuadra la obra de Vygotski no se ha incorporado suficientemente al discutir sus contribuciones a la psicología y a la educación, resultando en una versión "domesticada" de su propuesta en la que la lógica dialéctica y las dinámicas sociohistóricas se diluyen.

Las situaciones y problemas mencionados se entrelazan con nuestra condición de intérpretes. Cada lector y cada lectora hará una interpretación de que lo que lee estará atravesado por su propia situación social de desarrollo, por sus vivencias, por lecturas dialogadas en zonas de desarrollo próximo alargadas y dispersas en un tiempo histórico y un contexto sociocultural diferente a aquél en que fueron escritas y, desde ahí, le otorgará significado y sentido a su lectura.

Así las cosas, con esta publicación aspiramos a contribuir a la conformación de una comunidad de aprendizaje, ampliamente entendida, en la que podamos compartir esos significados y elaborar sentidos.

Como puede notarse, no son pocos los retos para aproximarse a la obra de Vygotski. No obstante, creemos que vale la pena asumirlos si aspiramos a una comprensión compleja de los procesos de formación y transformación humana. Los artículos que se incluyen persiguen, desde diversos ángulos, contribuir a esa mirada compleja y promover discusión. Los trabajos de Ricardo Baquero, Gloria Fariñas León y Fernando González Rey entran en consideraciones teóricas generales de gran importancia.

Baquero analiza las implicaciones de la obra vygotskiana para la educación, destacando la centralidad del concepto "unidad de análisis" y analizando la forma en que el mismo ha sido reducido, contraviniendo con ello el sentido que Vygotski le dio. Al mismo tiempo, señala puntos de tensión en los enfoques históricoculturales, como es la tensión que entre los componentes de los sistemas de actividad y el carácter central que se ha conferido en algunas interpretaciones a los procesos de mediación semiótica.

González Rey, por su parte, también va hacia puntos de tensión como la que ha generado el énfasis en lo cognitivo en detrimento de una consideración de lo afectivo al intentar explicar la subjetividad. Para precisar lo cognitivo y lo afectivo como unidad, elabora la noción de sentido formulada por Vygotski en algunos de sus últimos trabajos y el resultado de esa elaboración en su propia teoría de la subjetividad. Al destacar la unidad de análisis en sus trabajos, ambos autores suscriben el énfasis que dio Vygotski a una mirada no reduccionista, su oposición al análisis por elementos y su argumentación en favor de un análisis por unidades que reconociera la complejidad de la totalidad, el movimiento continuo y las dinámicas que caracterizan la vida humana.

Los temas de la complejidad y de la dialéctica en los procesos de desarrollo humano son eje central en el trabajo de Fariñas León. La autora examina y destaca el sentido del concepto históricocultural como atributo central de la obra vyotskiana y, en consecuencia, apunta a la necesidad de entender su idiosincrasia y sus fundamentos filosóficos para una valoración ponderada de la misma.

La mirada histórico-filosófica también atraviesa el trabajo de Gomel y Tenutto, quienes, aunque refieren su trabajo al análisis de la recepción de la obra de Vygotski en Argentina en las décadas de 1980 y 1990, tratan un asunto de interés general al documentar de varias formas una de las limitaciones en el tratamiento de la obra vyotskiana ya mencionada, su encuadre en modelos cognitivistas que alimentan un constructivismo irreflexivo. Estos autores, igual que Baquero, problematizan los usos del concepto de zona de desarrollo próximo en este contexto.

La problematización, como método para el desarrollo de la discusión de conceptos e ideas vyotskianas, caracteriza el tono de los otros trabajos que examinan el rol central de la educación, particularmente de la escuela, en la formación de identidades y subjetividades. Este método para promover la concienciación es un legado importante de la pedagogía crítica de Paulo Freire (Freire, 1970; Montero, 2007) que guarda estrecha relación con el método de análisis que caracterizó el trabajo de Vygotski (Rodríguez Arocho, 2000; 2008). El trabajo de Cánovas Marmo, Noriega Martínez y Vidiérgas Birk, incluido en este volumen, examina la complementariedad del enfoque freiriano y el enfoque vyotskiano en su aplicación a la situación concreta de la convivencia escolar en América Latina y la mediación de nuevas tecnologías en nuevos entendidos de comunidad y convivencia.

La problematización puede ser valiosa para traer a las discusiones de la obra vyotskiana algunos conceptos relegados como consecuencia del sesgo cognitivista en su divulgación y aplicación. Este es el caso del concepto de situación social de desarrollo, el

cual implica una forma diferente de entender la relación sujeto-ambiente al verlos como una unidad inseparable y como el resultado de procesos de atribución de sentido.

De formas distintas, pero que dialogan entre sí, D'Antoni, y Chavarría González y Orozco Castro examinan las interacciones entre entornos, situación social de desarrollo, vivencia, aprendizaje y desarrollo. Estas autoras comparten la preocupación por las condiciones en que ocurre el aprendizaje y las situaciones de desarrollo de niños y niñas en ambientes de pobreza y la forma en que la psicología educativa tradicional ha abordado el problema. La forma tradicional se ha caracterizado por una perspectiva de déficit que culpa al sujeto, a su familia o la comunidad empobrecida de las dificultades de aprendizaje. Esta forma adolece de una ponderación adecuada de lo que el sistema educativo mismo y la sociedad en general aportan a los problemas de aprendizaje y desarrollo humano. Dicha ponderación es una de las características distintivas del enfoque históricocultural. Así se observa en el trabajo de D'antoni y en el de Chavarría y Orozco.

D'Antoini invita a pensar la forma en que la psicología tradicional ayuda en la configuración de entornos que no motivan al aprendizaje y facilita la elaboración de argumentos sobre las capacidades para aprender que poseen los sujetos.

Chavarría y Orozco, mediante una investigación-acción, demuestran las posibilidades de cambio de esta situación cuando las experiencias de aprendizaje se construyen no desde un currículo homogéneo y descontextualizado, sino desde uno que considera las situaciones sociales de desarrollo y las vivencias. Las tres autoras coinciden en sus conclusiones en que el enfoque históricocultural ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para un replanteamiento del problema de la relación aprendizaje-desarrollo y, en consecuencia, alternativas distintas para enfrentarlos.

Algunas de estas alternativas de solución se observan en los trabajos de Mitjás Martínez, Rodríguez Arocho y Alom Alemán.

Mitjáns Martínez, examina cómo éstos y otros problemas en el desarrollo fueron trabajados por Vygotski y su insistencia en que el defecto es una construcción social, porque los principales límites para el aprendizaje en una persona con alguna condición orgánica son los que le impone su grupo social y las principales vías de compensación y superación son las medicaciones socioculturales que ese mismo grupo le permite vivenciar. El aula y la colaboración en ella se resignifican como espacio de posibilidad para el desarrollo de las ideas originales de Vygotski cuando éstas se entrelazan en elaboraciones conceptuales actuales.

Este mismo principio se observa en el recuento de Rodríguez Arocho y Alom Alemán sobre desarrollo de una comunidad de aprendizaje y de práctica en investigación con estudiantes de nivel secundario. Algunos desarrollos contemporáneos de conceptos de inspiración vygotskiana, como los generados en las obras de Lave & Wenger (1991), Rogoff (1990), Wells (1999) & Wenger (1999), son discutidos en este artículo.

El carácter sociocultural de la formación de pensamiento y de formas particulares de razonamiento es el tema central del trabajo de Obregón Rodríguez sobre el discurso disciplinario en la educación superior. A partir de una óptica históricocultural, esta autora examina las dos culturas generadas por universos discursivos que han construido para sí los agentes sociales de las Ciencias Naturales, por un lado, y de las Ciencias Sociales y las Humanidades, por otro lado. Desde la misma óptica, que destaca la complejidad, se aboga por un diálogo y por la redefinición de mapas culturales y cognitivos que escinden el quehacer humano.

Invitamos a nuestras lectoras y nuestros lectores a utilizar los textos aquí incluidos como instrumentos para el diálogo, la reflexión y la construcción de nuevas elaboraciones.

## Referencias

- Ageyev, Vladimir S. (2003). Vygotsky in the mirror. En Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V.S. & Miller, S.M. (Eds.), **Vygotsky's educational theory in cultural context** (pp. 432-449). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Blanck, Guillermo. (1990). Vygotski: The man and his cause. En Luis Moll (Ed.). **Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology** (pp. 31-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, Michael, John-Steiner, Vera, Scribner, Silvia & Souberman, Ellen. (Eds.) (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press.
- Daniels, Harry. (2003). **Vygotsky and pedagogy**. New York: Routledge.
- del Río, Pablo & Alvarez, Amelia. (2007). La psicología del arte en la psicología de Vygotski. En Amelia Álvarez & Pablo del Río (Eds.). **L.S. Vygotski: La Tragedia de Hamlet & Psicología del arte**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Elhammoumi, Mohamed. (2001). Lost—Or merely domesticated? The boom in socio-historicocultural theory emphasizes some concepts, overlook others. In S. Chaklin (Ed.), **The theory and practice of cultural-historical psychology** (pp. 200-217). Aarhus: Aarhus University Press.
- Freire, Paulo. (1970). **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kozulin, Alex. (1984). **Psychology in utopia**. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kozulin, Alex. (1990). **Vygotsky's psychology: A biography of ideas**. Cambridge: Harvard University Press.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. (1991). **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press.
- Montero, Maritza. (2007). La problematización como aspecto crítico en el proceso de liberación. En Ignacio Dobles Oropeza, Sara Baltodano Arróliga, y Vilma Leandro Zúñiga (Eds.), **Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal: Acciones, reflexiones y desafíos** (pp. 216-229). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Rivière, Ángel. (1984). **La psicología de Vygotski**. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rodríguez Arocho, Wanda C. (1998). La revolución cognoscitiva: Ajuste de cuentas frente al nuevo milenio. **Revista Peruana de Psicología**, 2 (2): 23-38.
- Rodríguez Arocho, Wanda C. (2000). El tema de la conciencia en la psicología de Vygotski y en la pedagogía de Freire: Implicaciones para la educación. En A.Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.). **10mo. Encuentro Nacional de Educación y**

**Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación** (pp.178-192). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.

Rodríguez Arocho, Wanda C. (2008). Los aportes de Lev S. Vygotski a la investigación educativa. **Revista de Psicología**,

Rodríguez Arocho, Wanda C. (2009). Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski. **Conferencia magistral ofrecida en la Universidad de Nuevo León, Monterrey, México.**

Rogoff, Barbara. (1990). **Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.** New York: Oxford University Press.

Rosa, Alberto y Montero, Ignacio. (1990). The historical context of Vygotsky's work: A sociohistorical approach. In L. Moll (Ed.). **Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology** (pp.59-88). Cambridge: Cambridge University Press.

Sampson, Edward. (1986). Cognitive psychology as ideology. **American Psychologist**, **36**: 730-743.

Van der Veer, Rene & Valsiner, Jaan. (1991). **Understanding Vygotsky: A quest for synthesis.** Cambridge, MA: Blackwell.

Veresov, Nicolai. (1999). **Undiscovered Vygotsky.** New York: Peter Lang.

Vygotski, Lev S. (1927/1991). **El significado histórico de la crisis en la psicología. En L.S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo I.** Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotski, Lev S. (1915-1921/1982). **Psicología del arte.** Barcelona: Barral Editores.

Vygotski, Lev S. (1928-1930/1991). Fundamentos de defectología. En **Obras Escogidas** (Tomo V). Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotski, Lev S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En **Obras Escogidas**, (Tomo III, pp. 11-325). Madrid. Aprendizaje Visor.

Vygotski, Lev S. (1932/1996). El problema de la edad. En **Obras Escogidas** (Tomo IV, pp.251-273). Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotski, Lev S. (1933/1996). La crisis de los siete años. En **Obras Escogidas** (Tomo IV, pp.377-412). Madrid. Aprendizaje Visor.

Vygotski, Lev S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En **Obras Escogidas** (Tomo II, pp.11-348). Madrid: Aprendizaje Visor.

Wells, Gordon. (1999). **Dialogical inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education**. New York: Harvard University Press.

Wenger, Etienne. (1998). **Communities of practice**. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, James. (1985). **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press.