

¿Quién es este hombre de ojos azules y voz amarilla que nos mira desde el futuro?

Esta interrogante la publicó Bruner en 1987 y se ha convertido en un cliché cuando los autores analizan la importancia de la teoría social, histórica y cultural de Vygotsky. Hoy, casi diez años después, nos seguimos preguntando quién es este hombre que nos mira desde el futuro; pero tal vez los avances en el conocimiento científico y las demandas que reciben las ciencias sociales en la actualidad, nos permiten acercarnos a elaborar una respuesta que intentaré resumir en esta ponencia introductoria del Seminario: *Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI* organizada en la UCAB como un homenaje por el centenario de su nacimiento.

Lev Semenovich Vygotsky fue un visionario científico social que tuvo una corta pero fructífera vida. Murió el 2 de Junio de 1934 a los 37 años, dejando 270 trabajos científicos de gran interés para diferentes disciplinas, aquellos que sobreviven a los avatares de los tiempos apoyan la teoría social, histórica y cultural de la mente. Este autor la elaboró a partir de una metodología inductiva en la cual fue acumulando ideas a medida que exploraba diferentes fenómenos como la localización de las funciones psíquicas superiores, la conciencia como problema de psicología del comportamiento, el significado histórico de la crisis de la psicología, el desarrollo en la edad infantil de los conceptos

IMPACTO Y RETOS DE LA TEORÍA SOCIAL, HISTÓRICA Y CULTURAL DE LEV VYGOTSKY

Chilina León de Viloria

Psicóloga de la Universidad Católica Andrés Bello (1968). Maestría en Desarrollo Infantil del Instituto de Educación de la Universidad de Londres (1977). Profesora Asociada de la Cátedra de Psicología Escolar en la Escuela de Psicología, y de la cátedra de Psicología Evolutiva en la Escuela de Educación y en los estudios de Postgrado de la UCAB. Directora de Asesores de Desarrollo Infantil Integral (ADIN s.c.). Autora del *Modelo Octogonal Integrador del Desarrollo Infantil* (MOIDI, 1987), de las obras *Secuencias de desarrollo Infantil* (1995), *Cómo estimular las diferencias individuales en los niños* (1996) y coautora de *Promoviendo el desarrollo integral en la casa y la comunidad* (1996).

científicos, la percepción, la memoria, el pensamiento, las emociones, la imaginación, la voluntad, el lenguaje interior y su relación con el desarrollo del pensamiento, la evaluación del desarrollo normal, sus variaciones en niños difíciles y el poder de la cultura y de la colectividad como factores de desarrollo. Todo ello lo logró a través de un método instrumental, genético-evolutivo del desarrollo, que elaboró a partir de conversaciones naturales, juegos espontáneos y estructurados con los niños. Todavía hoy su hija y su nieta, ambas doctoras de Psicología en Moscú, realizan el análisis de manuscritos que han

permanecido bajo su custodia y que aún están sin publicar.

La obra, amplia y polifacética, tuvo muchos cambios de direcciones, aunque siempre conservó un marco de referencia. Sus aportes los legó a la humanidad en forma de charlas, discusiones, diálogos, conversaciones con los niños que examinaba, polémicas con otros autores, prólogos de las versiones rusas de obras de contemporáneos como E. Thorndike, K. Buhler, K. Koffka, A.N. Leontiev, y W. Kohler; notas y proyectos de investigación que quedaron inconclusos abriendo líneas de investigación para sus seguidores. En sus trabajos dio

testimonio de convergencia de las ciencias, demostró su múltiple interés por la filosofía clásica alemana, la crítica literaria y teatral, el arte, la historia, la economía política, la sociología, el retardo mental, la neurología clínica, la fisiología del sistema nervioso y el desarrollo en condiciones culturales adversas. Todas estas inquietudes las integró en un conjunto coherente de ideas cuyo foco fue la psicología y la educación con énfasis en el desarrollo infantil, no porque este tópico fuera su finalidad, sino porque vio en este tema un medio teórico y metodológico capaz de ayudarlo a descifrar los procesos básicos de la conciencia humana.

Sus ideas contribuyeron con el debate científico de las décadas de los años veinte y treinta ya que se opuso a las corrientes imperantes de esos tiempos: el conductismo, la introspección, la reactología y la reflexología. En la época en que imperaba el surgimiento de las pruebas psicológicas estandarizadas, Vygotsky propuso un método alternativo, la *evaluación dinámica o interactiva* (Lidz, 1995), en la cual se condensan los cambios y se enfatiza en los medios o instrumentos que el niño construye a partir de su realidad cultural, para modificar su mundo y a sí mismo. Usaba para ello una estrategia de juego natural: ponía a los niños frente a obstáculos o a realizar actividades difíciles, para ver hasta dónde podían llegar con la ayuda de objetos-estímulo o mediadores más expertos. Sus re-

sultados lo llevaron a confirmar las dudas sobre el valor de las etiquetas diagnósticas y la medición estática que caracterizaba a su tiempo. Ya en esa época, Vygotsky evaluaba para intervenir, concepto que hoy se considera "moderno". Por ello, mientras el énfasis se centraba en medir el cociente intelectual mediante ejecuciones independientes del niño y con tareas descontextualizadas, nuestro autor concebía la inteligencia como el producto de una actividad social inmersa en su contexto histórico y cultural, por definición variable. Mientras en Rusia imperaba una explicación fisiológica de la conducta humana, él argumentó la relevancia del proceso individual de construcción mental y el origen social de los procesos psicológicos superiores, a lo cual llegó a partir de las interpretaciones que hace el hombre frente a las obras de arte. Mientras en Europa dominaba una psicología introspectiva de la conciencia individual basada en el idealismo filosófico, Vygotsky invitaba a la psicología a salir del ámbito académico y a ofrecer soluciones prácticas a la fuerte crisis que vivían los países. Mientras la pedagogía imperante en su época defendía que el niño debía estar desarrollado para iniciar el aprendizaje, él postulaba lo contrario, que el desarrollo era la única guía que podía conducir al aprendizaje.

Este hombre fue, adoptando los términos del *postscriptum* de Thomas Kuhn (1978), una *anomalía* en su tiempo, capaz de condu-

cirnos hacia una revolución científica ante la necesidad de cambios en las ciencias sociales. Según Kuhn, el cambio de paradigma sucede cuando se acumulan fenómenos que no pueden ser explicados adecuadamente por la matriz disciplinaria de la ciencia vigente y se necesita de otro marco de referencia para satisfacer las demandas. En psicología y en educación se mantiene la vigencia de una crisis de aplicabilidad desde la década de los treinta, la cual expuso Vygotsky en 1933 en su primer artículo psicológico: *El significado histórico de una crisis en psicología*, y que fue publicado por primera vez en el Volumen I de las Obras Escogidas en español en 1991. En este artículo planteó que la razón de la crisis era su distanciamiento de la práctica.

Los avances científicos han intentado convertir las ciencias sociales en ciencias naturales y explicativas, cuando en realidad son descriptivas, aplicadas, fácticas y procesuales, sujetas a una alta variabilidad como consecuencia de los múltiples factores intervinientes. Sin duda son más las preguntas que las respuestas que se han derivado del esfuerzo por construir nuestras disciplinas científicas y son muchos los vacíos para los cuales no hay respuesta. ¿Será esto lo que Kuhn llamó *rompecabezas* de una disciplina? Yo creo que sí; estos rompecabezas no resueltos producen crisis que determinan la necesidad de un cambio de paradigma que obliga a pasar desde una ciencia *normal*

convencional e imperante, caracterizada en este caso por un paradigma positivista o neopositivista, hacia otro paradigma aparentemente dirigido hacia el constructivismo social, el cual es interactivo, parte de las necesidades de los usuarios y no del investigador, e interpreta la realidad objeto de estudio. En la búsqueda de la verdad científica se deben integrar los aportes de las personas con su realidad histórica y cultural y el investigador debe incluir la negociación a los mecanismos frecuentes de evaluación que tradicionalmente han estado orientados a medir, describir y juzgar la conducta humana (Guba y Lincoln, 1989). Siempre desde afuera, ignorando el profundo poder del ser humano como constructor de su realidad dentro de su momento histórico y las condiciones culturales que le tocan vivir. Estos novedosos planteamientos revitalizan la teoría de Vygotsky, la cual sin duda fue *anómala en su tiempo*, pero hoy sobrevive y nos ofrece una alternativa de respuesta a la crisis de las disciplinas sociales y de nuestro país.

Vygotsky es un excelente ejemplo de cómo manejar constructivamente la incompatibilidad científica. Su condición de políglota (dominaba el ruso, alemán, hebreo, inglés, francés y esperanto), le permitió comunicarse con autores de su época, como lo demuestra el interés en escribir los prólogos de las versiones rusas de sus obras. Por citar un ejemplo, compartió largos ratos con Kurt

Lewin cuando éste huyó de Alemania hacia Rusia, con quien sostuvo amenas tertulias que enriquecieron sus respectivas teorías. Viajó sólo una vez, pero aprovechó para conocer a los psicólogos más importantes de diferentes países europeos o en su defecto recopiló sus producciones. Al llegar a Rusia las leyó cuidadosamente, buscando siempre en que aspectos se asemejaban a sus planteamientos y en cuales eran diferentes. Por citar otro ejemplo, después de leer a Piaget, compartió con él su énfasis en que el niño era un organismo activo, pero precisó las diferencias con este autor al considerar al organismo como una entidad mucho más plástica, enfatizando en la relevancia del entorno histórico y cultural donde se desenvuelve cada niño. Por esta razón Vygotsky discrepó con Piaget, ya que para él no era posible definir etapas universales del desarrollo biológicamente determinadas, ni le pareció adecuado limitar los cambios del niño con el tiempo sólo a estadios cognitivos. Piaget leyó sus críticas a finales de los años cincuenta y lamentó no haber tenido la oportunidad de responder a sus interesantes críticas porque, cuando tuvo acceso a ellas, ya Vygotsky había muerto de tuberculosis.

Pese a su interés por autores de otros países, le tocó formarse, trabajar y producir en su propio contexto histórico y cultural (Rosa, A. y Montero, I. 1990). La psicología soviética de esos tiempos reaccionaba contra el fisiolo-

gismo reflexológico o la introspección y buscaba una adaptación de la ciencia de la conducta humana a las directrices de la metodología dialéctica marxista, con el objetivo de disponer de un criterio que le facilitara precisar los mecanismos por los cuales la sociedad y los cambios históricos producen cambios en la naturaleza humana. Después de recibir su título como abogado en la Universidad de Moscú, única profesión que pudo estudiar en su condición de estudiante judío de un pueblo del interior, y de obtener simultáneamente el título de historiador y filólogo en la Universidad popular de Shanyavsky, regresó a trabajar a Gomel como profesor de literatura en la escuela de profesores de esta ciudad y en ella fundó el laboratorio de psicología donde dictó una serie de conferencias que posteriormente se convertirían en su primera obra, *Psicología Pedagógica*, la cual escribió en 1926 y no salió a la luz pública en el exterior sino hasta 1960, veintiséis años después de su muerte. Curiosamente Davydov en 1995 señala que este libro está directamente relacionado con las actuales reformas educativas derivadas de la Perestroika rusa, pero no fue publicada en su país sino hasta 1991 ya que estaba prohibida su difusión entre los años 1930 y 1988. ¡Sólo se podía leer en una biblioteca de Moscú y con permiso especial de la policía secreta!

Paradójicamente, sus trabajos fueron un auténtico esfuerzo por contribuir con las necesidades

marxistas de la psicología soviética, pero su teoría resultó profundamente democrática al ofrecer demasiado espacio a cada persona como constructora de su realidad individual, por ello se limitó su difusión ya que estaba en contra de los principios de una sociedad totalitaria. En 1924 tuvo la oportunidad de aparecer por primera vez en la academia rusa de Moscú en ocasión del II Congreso Panruso de Psiconeurología. Su exposición fue impactante, razón por la cual lo invitaron a trabajar en el Instituto de Psicología de la Universidad de Moscú, donde en 1925 completó su tesis sobre *La Psicología del Arte*. Allí formó parte de la llamada "troika" junto con Luria, A.R. y Leontiev, A.N. entrañables amigos y seguidores que continuaron sus ideas después de su prematura muerte.

El impacto de su obra ha sido muy fuerte en el ámbito psicoeducativo. Moll, en 1990, señaló cómo Vygotsky fue fundamentalmente un maestro, de hecho siete de sus diez primeros trabajos evidenciaron un alto interés educativo que todavía psicólogos y educadores no hemos estudiado plenamente. En relación con este tema, Ratner, en 1991, plantea que este sesgo de sus aportes es consecuencia de los intereses de sus seguidores y de la urgente necesidad de innovaciones psicoeducativas a nivel mundial, pero señala que la obra es mucho más amplia y destaca la importancia de una serie de aplicaciones contemporáneas, entre ellas el tema de la na-

turalidad humana, el desarrollo de caracteres sociales concretos como la percepción, las emociones, la abstracción, la argumentación filosófica de la verdad y falsedad de los universales psicológicos, la autonomía funcional psicológica a partir de la biología, la psicopatología humana y los aspectos políticos de las doctrinas psicológicas.

Apenas diez años de producción activa, entre 1924 y 1934 ofrecieron material suficiente para publicar en 1982 seis volúmenes en ruso donde bajo la dirección de Zaporozhietz, A. un grupo de seguidores (V.V. Davydov, D.V. Elkonin, M.G. Iaroshevsky, V.S. Jelemiendik, A.N. Leontiev, A.R. Luría, A.V. Petrovsky, A.A. Smirnov, T.A. Viasova y G.L. Vygotskaya) recopilaron la selección de los trabajos más importantes de Vygotsky. En los Estados Unidos ya Bruner lo conocía y había publicado en inglés algunos de sus trabajos, especialmente los relacionados con el desarrollo de los conceptos. El éxito de sus ideas en el mundo occidental animó a Plenum Press en apoyar la traducción de estos volúmenes al inglés. Como en un efecto dominó, en 1991, bajo la dirección de Amelia Álvarez y Pablo del Río se inició la traducción a la lengua castellana. La rápida difusión de estas publicaciones nos lleva a sentirlo aún vivo, vigente y en pleno proceso de producción.

Pero, ¿por qué? ¿A qué se debe el fuerte impacto que este autor tiene en las ciencias sociales de la actualidad? ¿Por qué sus

ideas sobreviven 45 ó 50 años después de su primera publicación? Creo que sus ideas están encontrando el tiempo y los lugares correctos por diversas razones:

1. Ofrecen un marco de referencia teórico que facilita unificar los avances de diferentes disciplinas. Él creyó en la integración y en la actualidad se clama porque las diferentes especialidades unan sus esfuerzos y no compitan.
2. Destacan la importancia del *holismo* y la integralidad en el ser humano, ya que Vygotsky luchó en contra de la artificialidad a la que nos obliga un tradicional pensamiento científico positivista y dicotómico que descontextualiza al ser humano de su realidad.
3. Concluyen con la importancia del ser humano como artífice de su proceso de desarrollo en estrecha relación con los objetos y personas mediadoras que están inmersas en una realidad social, histórica y cultural continuamente cambiante y lo más importante nunca separó la crianza del aprendizaje.
4. Patentizan la importancia de un proceso único e individual de construcción social que cada uno realiza frente a su realidad con el apoyo de los estímulos que selecciona de su entorno.
5. Unen lo no separable, la psicología individual y la social.
6. Demandan amplitud, sin eclecticismo ni dogmatismo, pero con una flexibilidad que esti-

mula la actitud científica que Blanck (1990) posteriormente denominó *asimilación crítica*.

7. En la actualidad, sus ideas satisfacen las necesidades de acciones concretas que la sociedad demanda a las disciplinas científicas, especialmente a la educación y a la psicología y ofrecen una alternativa de solución para la aún vigente crisis de las disciplinas sociales.

Pero en concreto: ¿Cuáles fueron sus planteamientos? ¿Cuál es el foco fundamental de esta amplia teoría? En la época racionalista que le tocó vivir apenas logró sentar las fundaciones conceptuales que han servido como punto de partida para que sus seguidores lleven a la práctica sus ideas. La diversidad de raíces intelectuales e intereses de investigación de este autor no permiten identificar un foco único de su teoría, sino que ésta se define por la interrelación entre tres grandes temas:

1. La definición de un *método genético evolutivo del desarrollo* representado en sus estudios por la relación entre el proceso de evolución del pensamiento y el lenguaje, a través de lo cual ejemplifica cómo en la ontogenia se condensa la filogenia de la especie humana.
2. La tesis de que los *procesos psicológicos superiores tienen su origen en la interacción con otros* dentro del marco social pero a partir del *substratum* biológico específico de la

especie humana, que para él era muy diferente de la del animal. Como ejemplo están sus estudios sobre la génesis de los conceptos científicos y la memoria, los cuales parten de la condición biológica del sistema nervioso y de su interacción con la realidad histórica y cultural.

3. El concepto de que los procesos mentales sólo pueden entenderse mediante la comprensión de los *instrumentos y signos que construye el niño en su momento histórico-cultural y que le sirven de mediadores*. Para Vygotsky, los mediadores son el lenguaje, las diferentes formas de recursos mnemotécnicos, los símbolos algebraicos, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos y otros tipos de signos convencionales que no son más que creaciones artificiales de la humanidad construidas a partir de su cultura. Por ello se refiere a la naturaleza sociohistórica de la mente.

El eje de su teoría es el carácter mediador de los procesos psíquicos materializado en un método que introduce a la ciencia psicológica en la filosofía dialéctica materialista. Plantea que el desarrollo de las funciones mentales superiores son el producto de la interacción con objetos y mediadores más expertos inmersos en una realidad histórica y cultural cambiante para ambos. Este proceso se rige por dos conceptos fundamentales que propuso Vy-

gotsky en un intento por resolver el problema práctico de la psicología y de la educación: la evaluación conjunta de las capacidades intelectuales de los niños y las prácticas de la instrucción. Estas son, el *Principio de la Zona de Desarrollo Próximo* y la *Ley Genética Cultural del Desarrollo*, las cuales definió como sigue:

El principio de la zona de desarrollo próximo es

“La distancia entre el nivel del desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente del problema (...) desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados” (Vygotsky 1978, pág 86).

La ley genética cultural del desarrollo la conceptualizó como:

“cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria, la lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad. Podemos considerar esta argumentación como una ley en el sentido estricto del término...” (Vygotsky 1981, pág. 163).

Estas proposiciones definen el mecanismo de los cambios que acontecen en el ser humano con el tiempo. Para Vygotsky, éste es el resultado de un proceso dialéctico continuo de tesis y antítesis que cristaliza en una síntesis indi-

vidual que construye cada individuo y que se expresa mediante un sistema único funcional de aprendizaje. Por ello nunca un niño es idéntico a otro, ni la actividad colectiva mental de una cultura es igual a la otra. Esto lo llevó a rechazar la presencia de estadios universales en el desarrollo humano. En su teoría, mediante el juego y gracias al lenguaje como herramienta regulatoria del pensamiento, el niño actúa las conductas de su cultura y adquiere la motivación, la capacidad y las actitudes necesarias para su participación social. Esto sólo lo puede lograr con la ayuda de mediadores, quienes crean una *zona de desarrollo próximo* o distancia entre lo que puede lograr el niño sin apoyo y lo que logra cuando dispone de mediadores efectivos. De allí que para Vygotsky es fundamental promover la interacción del niño con objetos-estímulos, adultos y compañeros más expertos quienes facilitan los recursos para que logre saltos cualitativos y gracias a este proceso de mediación adecuado y escalonado, se puede mejorar y optimizar su actividad mental facilitando con ello que el niño disfrute de una adecuación más precisa de las actividades de aprendizaje a su nivel real de desarrollo.

El incompleto resumen que precede justifica el entusiasmo por la obra de este autor, pero Daniels (1996) cita a Burmenskaya (1992) quien plantea que este impacto se basa más en las profundas preocupaciones pedagógicas que existen

en todo el mundo y en la búsqueda de soluciones que han encontrado en las ideas de Vygotsky un excelente marco de referencia, ya que ofrece un espacio para la comprensión de las diferencias individuales y culturales, pero insiste en que se adolece de un estudio profundo de sus planteamientos. Es importante destacar que, cónsonas con su argumentación, las ideas del Vygotsky de los años veinte no se pueden aplicar igual a la Rusia de los noventa, como bien lo señaló Davydov (1995); que la realidad rusa de la capital no fue, ni aun en su época, la misma que el autor encontró en sus estudios con comunidades desposeídas en pueblos alejados de Moscú; que la realidad norteamericana, latinoamericana y venezolana tampoco es como la rusa y que en nuestro país las diferentes regiones también sin duda han de plantear diferencias en el proceso de construcción de la actividad mental.

Para comprender el verdadero valor de esta teoría es importante destacar que algunos de sus seguidores, como Tulviste en 1988 en Estonia, han señalado que el estudio de su teoría no es completo y que es una lástima que exista tan poco intercambio entre la psicología dialéctica rusa y la del resto del mundo. Nos invita a estudiar a Vygotsky y a sus seguidores con mayor profundidad alertando sobre lo peligroso que puede resultar el canonizarlo. A este propósito, Asmalov (1986, pág 100) señala que:

“La canonización de los principios básicos de una teoría ofrece más daños que cualquier criticismo desde dentro o afuera de ella. Las teorías nunca mueren por críticas; mueren en las manos de celosas disciplinas quienes se apuran por canonizarlas para poder sentarse cómodamente en sus sillas”.

Daniels nos invita a estudiar sus trabajos originales, disponibles en las obras escogidas ampliamente traducidas o en libros como el de Vaan der Veer y Valsiner (1994) quienes, debido a las dificultades de acceso a sus trabajos, recopilaron parte de ellos como texto para sus estudiantes de maestría. Sólo la revisión de la fuente directa nos permitirá adaptar sus ideas a la realidad de nuestro país. También advierte que debemos ser cautelosos, ya que el reconocimiento tardío de la obra de este autor tiene inevitables consecuencias negativas:

1. La visión que tenemos de su obra es parcial, Daniels, ob. cit., cita a Valsiner (1988) quien analiza la difusión de las ideas de Vygotsky a través del índice de citas. Este autor se refiere a una “naturaleza canalizada” de las referencias de sus trabajos, ya que de 1.373 citas, 1.129 se refieren exclusivamente a las obras *Pensamiento y Lenguaje* (1962) y *Mente en sociedad* (1978) y señala que esto es lamentable porque sus aportes para las ciencias sociales son mucho más amplios.
2. Hay problemas de traducción, según Daniels (1996); en *Pensamiento y Lenguaje* no hay errores conceptuales, pero el

contenido original está incompleto. Como dato curioso la traducción incluso de su apellido varía alrededor del mundo: rusos, norteamericanos, cubanos y españoles lo deletrean distinto. De allí que no se sorprendan al encontrar diferencias en la memoria de este evento, ya que es reflejo de esta variabilidad. Personalmente decidí escribirlo como lo hace su hija.

3. Su obra completa no está traducida, razón por la cual es necesario esperar su completa difusión. Como bien se demostró en la Conferencia Internacional que se realizó en Goltitsyno, cerca de Moscú, en septiembre de 1994 y en la cual participaron 150 investigadores representantes de 19 países, el impacto de su teoría va más allá de lo conocido y afecta a más disciplinas de las que Vygotsky anticipó y sus seguidores han aplicado (Holzman, 1995).
4. Hay problemas inevitables de interpretación como consecuencia de la amplitud de sus planteamientos y de la oportunidad de cada investigador de derivar aplicaciones adaptadas a su realidad cultural. Zinchenko (1994) cuando dictó el discurso de apertura de la Conferencia Internacional destacó que la relación entre las ideas de Vygotsky con la investigación y la práctica contemporánea es dialógica: si aquí estamos 150 seguidores, entonces

hay 150 diálogos con este autor. Su teoría se hace realidad gracias a estas variaciones, pero es importante diferenciar entre las ideas originales de Vygotsky y las interpretaciones de los investigadores que se apoyan en él.

Para concluir, el reto de los estudiosos de Lev Vygotsky en Rusia y en el mundo entero es definir el cómo aplicar sus ideas, manteniendo coherencia con los manuscritos originales y diseñando estrategias que faciliten operacionalizar sus planteamientos. Muchos de los aportes de sus seguidores son viejos logros vygotskianos que se convierten en novedad para el mundo occidental a raíz de la caída del imperio ruso. Poco conocemos de estos desarticulados aportes y lo que nos llega viene matizado por traducciones e interpretaciones que han sido cuestionadas. Debemos organizarnos para estudiar los planteamientos de este autor, con el fin de adaptarlo a nuestra realidad nacional. Esperamos que el homenaje que hoy ofrecemos en la UCAB en el Centenario del nacimiento de Lev Vygotsky contribuya a profundizar en el conocimiento de su obra, divulgar trabajos aún no conocidos en Venezuela y como el inicio de un espacio dedicado a analizar sus trabajos y a discutir las implicaciones teóricas y aplicadas capaces de satisfacer las necesidades socioeducativas venezolanas. Tenemos que esforzarnos por integrar los avances de las diferen-

tes disciplinas bajo la profunda mirada que desde el futuro nos hace este enciclopedista social, abogado por jugarreta del destino, pero maestro de corazón, quien encontró en la psicología la explicación de sus inquietudes y a quien una vez el filósofo de la ciencia Stephen Toulmin llamó el *Mozart de la Psicología*. Su mirada, cual la Monna Lisa de Leonardo, se dirige a todos y cada uno de nosotros, invitándonos a actuar sobre nuestra realidad inmediata en nuestras familias, aulas, escuelas, universidades, municipios y estados, animándonos a promover iniciativas que contribuyan con el desarrollo de esta Venezuela en crisis. Vygotsky invitó a las disciplinas de su tiempo a salir del ámbito académico y a ofrecer soluciones prácticas a la fuerte crisis que vivían los países. ¡Sigamos el ejemplo de este hombre de ojos azules y voz amarilla que nos mira desde el futuro!

BIBLIOGRAFÍA

- ASMALOV, A.G. (1986). Basic Principles of a psychological analysis in the theory of activity *Soviet psychology* XXV, 2:78-101.
- BLANCK, G. (1990) en Moll, L. (1990) *Vygotsky and Education*. New York: Cambridge University Press.
- BRUNER, J.S. (1987) *Vygotsky revisited* Paper presented at the Graduate school and City Center, City University of New York. (May).

- DAVYDOV, V. (1995). The influence of L.S. Vygotsky on Education: Theory, research and Practice (trad. Kerr, S.) en *Educational researcher*. Vol 24, N°3, pp 12-21.
- HOLZMAN, L. (1995) Creating developmental learning environments: A Vygotskian practice, en *School Psychology International*. Vol 16, N°2, 199-212
- HARRIS, D. (1996). *An introduction to Vygotsky*. Routledge New York
- KUHN, T. (1978). *The structure of scientific revolution* (2nd edition) Chicago: University of Chicago Press.
- LEÓN, Ch. (1995) *Secuencias de desarrollo Infantil*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- :(1996). *Cómo estimular las diferencias individuales en los niños*. Publicaciones UCAB
- LIDZ, C. (1995). Dynamic assessment and the legacy of Lev Vygotsky, en *School Psychology International*. Vol 16, N°2, 199-212.
- MEDINA, S. y LEÓN, C. (1996) *Promoviendo el desarrollo infantil en la casa y la comunidad*. Caracas: CECODAP
- MOLL, L. (1990) *Vygotsky and Education*. New York: Cambridge University Press.
- NEWMAN, F. y HOLZMAN, L. (1993). *Lev Vygotsky: revolutionary scientist*. London and New York: Routledge.
- ROSA A. y MONTERO. (1990) en Moll, L. (1990). *Vygotsky and Education*. New York: Cambridge University Press.
- RATNER, C. (1991). *Vygotsky sociocultural psychology and its contemporary applications*. Plenum Press. New York
- TULVISTE, P. (1988). Some causes of the unsatisfactory state of Soviet Psychology. *Vop Psikhol* 2: 5-18.
- VALSINER, J. (1988). *Developmental psychology in the soviet union*. Brighton. Harvester Press
- VAN DER VEER, R & VALSINER, J. (1994) *The Vygotsky Reader*. Blaxkwell. Oxford.
- VYGOTSKY, L. (1929). *The problem of the cultural development of the child*, en *Journal of genetic psychology*, 36, 415-434.
- _____: (1962). *Thought & Language*. (E. Hanfmann y G. Vakár, Eds. y Trans.) Cambridge: The MIT Press.
- _____: (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. y Souberman, E. (Comp.) Cambridge: Harvard University Press.
- _____: (1981). *The genesis of higher mental functions* in Wersch.
- _____: (1993). *The collected works of L.S. Vygotsky*. (Translated by Knox, J. and Stevens, C. Editors Rieber, R. and Carton, A.) New York: Plenum Press.
- _____: (1991). *Obras escogidas* Vol I. Centro de Publicaciones del MEC. Distribuidor Visor.
- WERSCH, C. (1981). *The concept of activity in soviet psychology*. Armonck, Nueva York: Sharpe ME
- _____: (1988). *Vygotsky y la formación social de la Mente*. Buenos Aires: Paidós.