

Confluencias del Pensamiento de Enrique Pichon Rivière y Liev Semiónovich Vygotski 1

Hector Rougier

“Entiendo al hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica, mutuamente modificante con el mundo, relación que tiene su motor en la necesidad”.

E.P.Rivière

“El individuo humano es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan... No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases”.

E.P.Rivière

“El problema del pensamiento y el lenguaje, se extiende así más allá de los límites de la ciencia natural y se convierte en el problema central de la psicología humana histórica, de la psicología social”.

L.S.Vygotski

Sujeto de la Necesidad

Nuestra concepción del sujeto humano, desde un ECRO (2) nos permite establecer con Enrique Pichon Rivière que "nada hay en el, que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y (a partir de cierto período histórico) clases sociales. Incluso nuestra biología, que es una parte de la base material de nuestra subjetividad, es ya producto de tales interacciones. Nuestra digestión, el cuerpo depilado, el andar erecto, los niveles de colesterol, la destreza direccional de la mano de un niño, la sutileza de "la zurda" de Maradona, son todos productos sociales, consecuencias, "resultantes de la interacción..." no sólo en determinada proporción en la filogenia, sino también en la ontogenia de tales fenómenos.

Somos pues, en tanto sujetos humanos, el producto de una praxis, de una actividad propia y compartida, de una larga espiral de acciones co-operantes, relacionales, integradas con y dirigidas hacia el mundo social y natural. Tales actitudes constituyentes

1 Capítulo 2 de libro *Psicopedagogía Vincular. Confluencias, debates, bosquejos* de Héctor Rougier. Rosario. UNR Editora.

de nuestra realidad humana, tanto objetiva como subjetiva, tiene su motor, dice Pichon en la necesidad.

¿Qué entendemos por necesidad?

En muchas ocasiones en las que hemos formulado esta pregunta obtuvimos por respuestas diversas consideraciones que, más acá o más allá, hacían siempre referencia a la idea de carencia. Estamos convencidos, sin embargo, de que tales respuestas expresan condiciones históricas en las que efectivamente, es harto frecuente el registro del destino de la necesidad como carencia. Pero una cosa es la cosa, y otra cosa su representación.

En la indagación del concepto de necesidad, intentando seguir los aportes fundamentales de Jorge Enrique Imhoff, hemos consultado en un diccionario de uso corriente en la Argentina^[1] y leímos como sigue: "Necesidad. F. Calidad de necesario-Falta de cosas necesarias para vivir. Todo aquello a lo cual es imposible sustraerse, faltar o resistir. Hambre muy intensa..." Otra versión de 1.959^[2] termina su explicación muy similar a la anterior, dando las siguientes acepciones en calidad de "IDEAS AFINES: necesitado, indigente, pobreza, miseria, carecer, faltar, necesitar".

Tales opiniones "oficiales" nos conducen a la reflexión de que no es sólo merced a los registros que devienen del desenvolvimiento real de nuestra necesidad, que muchas veces la identifiquemos con carencia, sino que también debemos admitir la posibilidad de que "alguien" nos halla sugerido tal ligazón. Sin embargo, la Real Academia Española nos ofrece, entre otras idénticas a las anteriores, la acepción siguiente: "*impulso irresistible en cuya virtud operan las causas precisas e infaliblemente en determinado sentido...*" (16). Necesidad es aquí causalidad, causas internas de un fenómeno para nosotros. Son formas esenciales de automovimiento interno de un fenómeno que lo conduce a ser lo que es y no otra cosa, que lo impulsa en determinado sentido y no en otro, que le imprime cierta direccionalidad y no otra.

Como dijera Engels, existe la necesidad (causalidad) tanto en la naturaleza ,en la sociedad como en el pensamiento (17). Tanto los fenómenos materiales u objetivos como los subjetivos tienen sus propias causas internas, sus propias leyes, las conozcamos o no. Efectivamente cada sector de lo real se configura y despliega acorde a leyes propias que se desarrollan en condiciones determinadas. Tales causas internas de un proceso podrán desplegarse o no con acuerdo a encontrar condiciones para ello.

Por tanto necesidad no es aquello que falta a un fenómeno sino contrariamente aquello que posee, las leyes internas que hacen, en ciertas condiciones, que sea lo que es. Pero como viene quedando comprendido en lo que decimos, las causas siempre remiten a condiciones. Tales leyes internas sólo podrán desplegarse en determinadas condiciones. Causas y condiciones constituyen una contradicción, una unidad de contrarios, una unidad de la diversidad cuyo comportamiento sigue las leyes de la dialéctica, y en tanto tal no puede comprenderse a una (causalidad) sin la otra (casualidad). Por ello es que el pensamiento dialéctico de Enrique Pichon Rivière ubica con todo rigor como objeto de la psicología al "sujeto en sus condiciones concretas de existencia" estableciendo que por fuera de estas condiciones concretas (casualidad) no puede comprenderse adecuadamente ninguna de sus manifestaciones (formas concretas de expresión de la causalidad).

Desde esta perspectiva queda claro que el hambre no constituye una necesidad humana; aunque sí un registro de que el aspecto biológico de tal necesidad, no halla condiciones para desplegarse adecuadamente. Lo que allí se registra como carencia no es la necesidad, sino su destino social no cumplido. Pues el sujeto humano incluye una organización biológica que integra ciertas formas de intercambio de su organismo con el medio. Este aspecto de su necesidad sólo puede ser resuelto "socialmente, en relaciones que lo determinan" y su destino, pues, dependerá de como estén organizadas en cada aquí y ahora tales relaciones.

Pero este ejemplo puede dar lugar a confusiones si no advertimos adecuadamente el nivel de complejidad de la necesidad humana, que antes que nada es social. Las leyes internas de ese fenómeno al que denominamos sujeto humano, son leyes de orden social. Por esto es cierto lo que sostiene Pichon Rivière cuando habla de sujeto social e históricamente determinado. ¿Qué queremos decir con esto?

En primer lugar, al sostener que la necesidad humana es social hacemos referencia al hecho de que dichas causas internas presentan un orden de integración (5) que se inscribe en el nivel de lo social. ¿Descartamos entonces el nivel biológico de integración en la necesidad? De ninguna manera; se halla subordinado y comprendido en el nivel social de integración de los fenómenos, en términos similares a como los órdenes químico y físico se integran a su vez al biológico. Lo social no existe sin comprender el orden biológico que, subordinado, mantiene sus leyes específicas.

Queremos recordar un ejemplo que, no por conocido pierde eficacia al promover nuestra reflexión. Lo tomamos de un trabajo de J.Guillermo Blanck, quien citando a R. Zingg narra que *"En 1920, 'dos hijas de hombre' -sería incorrecto llamarlas 'chicas' porque no se transformaron en humanas- fueron encontradas en la India viviendo en una cueva juntamente con lobos. Singh, un reverendo encargado de un orfanato, las re-educó en su institución. Amala tenía unos tres años y Kamala unos seis cuando fueron rescatadas. Kamala vivió nueve años en el orfanato. Singh escribió con detalles, con la ayuda del Dr. Sarbadhiceri, un diario sobre la conducta de cada una de las 'niñas'. AL principio no había nada en sus actitudes que pudiera asociarse con alguna conducta humana. Debido a que el hombre tiene disponibilidades biológicas para aprender habían adquirido el repertorio de comportamientos de los lobos. Andaban y corrían en cuatro patas, y utilizaban sus brazos solamente como apoyo. No podían hacer las funciones prensiles y de manipulación con sus manos, funciones para las cuales estaban biológicamente preparadas. No podían mantenerse en posición erecta -por lo que podemos concluir que la posición bípedo-erecta del hombre no es innata. Podían producir solamente un sonido similar al de los lobos. Después de vivir largo tiempo con lobos fueron obligadas a comportarse como ellos; además sus músculos se habían desarrollado de acuerdo con la vida de los lobos. La hipertrofia de sus músculos masticadores les permitía comer grandes trozos de carne sin utilizar sus manos, algo que sería totalmente imposible para nosotros. También imitaban a los lobos al lamer su comida y bebida, y al dormir.*

"A pesar de que durante un tiempo no dieron muestras evidentes de ninguna actitud que se pudiera llamar emocional, Kamala lloró cuando Amala murió. Esto sucedió al cabo de un año de estar en el orfanato. Como resultado de la educación recibida, Kamala mostró algún tipo de progreso, por ejemplo, aprendió los conceptos elementales de cantidad, empezó a andar por si misma y adquirió un vocabulario de unas cuarenta

palabras monosílabas. Estas se referían únicamente a objetos de importancia vital y concreta. Esto es todo lo que se pudo conseguir hasta la muerte de Karnala, al cabo de nueve años de estar viviendo allí". (18)

El relato muestra claramente como la potencial necesidad humana de Amala y Kamala no pudo desarrollarse en ese sentido a falta de la concurrencia de las condiciones sociales en sus experiencias. Sus organismos biológicos se habían desarrollado en tal sentido que no les era posible manifestaciones (en el andar, en la prensión, etc.) que nosotros distraídamente, generalmente consideramos producto de la "maduración" biológica.

Es que nuestra biología, que en una vuelta de espiral de su desarrollo filogenético creó las condiciones para el orden social, fue ordenando progresivamente sus leyes específicas desde este nivel de integración aunque sin perder el propio. Por otra parte así como afirmamos más arriba de que no existe lo social sin lo biológico, también debemos indicar que tampoco existe el orden social sin el nivel psicológico de integración del fenómeno humano, sin un sistema de representaciones que haga posible la co-operación específicamente humana.

En segundo lugar, al sostener que la necesidad humana, las causas internas del hombre, son sociales debemos destacar también el hecho de que sus condiciones externas también lo son. Las condiciones externas son sociales y naturales pero estas últimas le son dadas sólo a través de aquellas.

El contexto natural está socialmente mediatizado en su incidencia sobre el hombre que lo transforma. Por lo tanto para comprender adecuadamente al "hombre concreto en sus condiciones concretas de existencia" es necesario atender adecuadamente a su particularidad que halla en lo social el aspecto principal, tanto de sus causas internas (necesidad), como de sus condiciones externas (contexto natural y social)(15). Efectivamente, nuestra piel se halla expuesta a los rayos solares mediatizados por relaciones sociales y las extendidas discusiones sobre la capa de ozono también pueden aclararnos en este sentido, sentido al que sin duda aludía Enrique Pichon Rivière cuando decía que "el sujeto es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan".

La concepción del sujeto de Enrique Pichon Rivière sostiene los fundamentos de su Esquema Conceptual Referencial y Operativo (ECRO) que concibe "al hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica mutuamente modificante con el mundo"(2)... Este ECRO es un producto histórico, hoy para nosotros, punto de partida y para Pichon destino de un largo camino que él describió como itinerario desde el psicoanálisis hasta la psicología social. Este ECRO, esquema abierto, constituye a nuestro entender un lugar teórico de confluencias con el pensamiento de otro colosal investigador del mismo sector de lo real; nos referimos a Liev Semiónovich Vygotski.

Los aportes de Vygotski nos permiten profundizar la comprensión de los procesos de constitución y desarrollo de la subjetividad humana, superando todo enfoque elementalista que disocia al sujeto en si mismo o de sus condiciones concretas de existencia. Su obra demuestra que no alcanza con tomar al sujeto como unidad para superar la fragmentación en psicología y reafirma la pertinencia excluyente de estudiarlo en relación sistemática a sus condiciones concretas de existencia.

Vygotski: Potavoz de un emergente histórico.

Vygotski vivió en Rusia entre 1896 y 1934. El 11 de Junio del presente año se cumplieron 60 años de su muerte[3]. En una vida corta, alcanzó una participación activa en un lugar del mundo y en un periodo histórico que serían decisivos para este siglo, llegando a formular aportes claves para el desarrollo científico de la psicología, aportes que, sin embargo, recién empezarán a gravitar con mayor nitidez, promediando el siglo que pondrá fin al segundo milenio y alcanzando en nuestros días, contradictoria y felizmente una vigencia creciente.

Nació en Orsha y transitó su infancia en Gomel, Bielorrusia, integrando una familia de origen judío sin apremios económicos. Siendo un estudiante destacado, se trasladó a Moscú con el fin de estudiar Derecho en la Universidad, al tiempo que se integra a otro Centro de Estudios donde con criterio crítico se indaga en el campo de la Filosofía y la Historia. Sin duda que Moscú ofreció a Vygotski condiciones apropiadas de desarrollo que en un breve lapso de tiempo le permitirán constituirse en un verdadero hombre de su tiempo, portavoz de un emergente histórico, de una experiencia humana que hizo posible un punto de inflexión en nuestra historia.

Rescatar hoy la obra de Vygotski sin vaciarla de contenido implica tomar un lugar en una franja de la historia presente que no está dispuesta a aceptar las restricciones a la indagación que intenta imponernos

el pensamiento oficial. Estudiar su obra nos plantea múltiples interrogantes. Es altamente significativa la irrupción de Vygotski en el Instituto de Psicología de Moscú, inmediatamente después de su conocida intervención en el Segundo Congreso de Leningrado de 1924.

A partir de allí un provinciano de 28 años se erigirá en el principal referente no oficial de la Psicología rusa a contra pelo de diversas corrientes que hegemonizaban por entonces. Profundos cambios sacudían los cimientos sociales e inéditos protagonismos sociales impactaban de diverso modo en el desarrollo intelectual de la época. Rusia, caja de resonancia de la Psicología europea alentaba sus propios desarrollos (Pavlov-Betcherev), entre los cuales emerge lo que luego se daría en llamar la concepción socio-cultural de Vygotski(19).

La tuberculosis le daría solo diez años para una obra descomunal.

¿Pero cómo era la dialéctica de aquellos cambios, que luego de esos diez años, muerto el maestro, se borraría su nombre de los círculos oficiales y "Pensamiento y Lenguaje" se volvería a publicar nuevamente sólo en 1956? ¿La respuesta a esta pregunta tendrá alguna relación con los motivos que condujeron a los intelectuales de Harvard a reducir notablemente su pensamiento al traducir dicha obra en 1962, versión que a su vez traducida al español es la que hasta ahora hemos conocido nosotros[4]? Como nos comenta Miguel Siguán (19) "para hacerla más asequible al público que iba dirigida, suprimieron lo que consideraron retórica filosófica, entendiendo por ello tanto los comentarios de orden más conceptual como las referencias explícitas a la doctrina de Marx. De este modo el original ruso se redujo prácticamente a la mitad en su traducción

inglesa. Se entiende que los que realizaron la poda, que por cierto estuvieron ayudados por el propio Luria consideraban que este andamiaje filosófico en buena medida era independiente del contenido del libro e incluso, quizás, que podía considerarse fruto de la necesidad de adaptarse al ambiente cultural y político en el que se había escrito"^[5].

Efectivamente, aprehender los aportes que hiciera Vygotski implica situarlo y esto, a su vez, correr la cortina de humo que intenta nublarnos la vista para obligarnos a mirar para otro lado, de modo que puedan desvanecerse los graves interrogantes que nos quedan de la enorme experiencia revolucionaria de este siglo(20).

Como señaló Ana Pampliega de Quiroga en la apertura de las Segundas Jornadas de Homenaje a Enrique Pichon Rivière, "la crisis de las naciones del este europeo y la desintegración de la URSS, las alternativas político-sociales que se dan en China a partir de la muerte de Mao Tse-Tung, de las que la represión de la plaza de Tien-an-men es sólo un signo, hacen visible un hecho previo, enmascarado en el discurso pero que los habitantes de esos países experimentaban ya largamente en carne propia. Nos referimos a la derrota de las formas socialistas de poder. Pero con la marca del fracaso se clausura una etapa histórica y quedan sumergidas en ese fracaso, indiscriminadas de las formas que fueron su negación, experiencias sociales inéditas para la humanidad, movimientos revolucionarios realizados por centenares de millones de seres humanos. Estos movimientos construían un nuevo sistema social. Estigmatizadas por el fracaso, sin que se indaguen los procesos objetivos y subjetivos que dieron lugar, en el interior de este nuevo sistema, al resurgimiento de elites de poder que se constituyeron como clase explotadora, burocrática y represiva, estas experiencias parecen destinadas a perderse como objeto de conocimiento, a perderse como referentes en nuevos intentos de transformación revolucionaria. Se escamotea así la investigación de gigantescos procesos de cambio en sus vicisitudes y contradicciones. Al intentar sepultarlas sin someterlas a un análisis científico, se las transforma en argumento para que el proyecto de protagonismo popular, de participación libre e igualitaria en el poder social y político quede alojado en la condición de utopía" (20).

La revolución de Octubre encuentra a Vygotski de regreso de Gomel y desarrollando una practica activa en el campo de la educación y la cultura. Dicha experiencia incluye la dirección de una revista y la enseñanza de Psicología en un Instituto de formación de docentes, al tiempo que mientras elabora sus trascendentes aportes en el campo de la Psicología del Arte, despliega su protagonismo en el movimiento de transformación acelerado de su comunidad por aquellos días.

Cuando tenía sólo entre 27 y 28 años participa del Segundo Congreso Pan Ruso de Psiconeurología que se celebró en 1924 en Leningrado y presenta allí un trabajo sobre "El método de investigación en reflexología y en Psicología" donde expresa sus diferencias con la vertiente mecanicista de la reflexología y propone el objetivo de avanzar hacia una Psicología concreta y objetiva, para hacer posible una explicación materialista y dialéctica de los procesos psicológicos superiores.

Vygotski inaugura así una nueva perspectiva que, como veremos, no es otra que la indagación histórica de los procesos psicológicos; su génesis, desarrollo y disolución, para la construcción de la ciencia psicológica, a la que consideraba encerrada en una profunda crisis. Decía entonces: "nada más falso que pretender que la crisis que parece

haber escindido en dos campos la ciencia rusa es tan sólo una crisis local propia de Rusia. La crisis se extiende hoy por toda la Psicología universal"(21).

Como sostenía entonces y luego seguiría desarrollando, la crisis de la Psicología se hallaba signada desde un extremo por el idealismo subjetivista y desde el otro por el materialismo mecanicista, "dos direcciones polarizadas: la concepción idealista del pensamiento (aparecida en la escuela de Würzburgo) y la concepción materialista mecánica del pensamiento (surgida sobre la base del Behaviorismo y la reflexología)"(22).

A pesar de sus divergencias, ambas tendencias de aquella crisis de la Psicología, que actualizada sigue teniendo vigencia hoy, presentaban un denominador común que conducía, en palabras de Vygotski, a un callejón sin salida. "En la Psicología tradicional -nos dice- el desarrollo de la conducta es concebido por analogía con el embrión corporal, es decir, como un proceso puramente biológico, natural"(22). Esta concepción común quedaba también expresada en sus diferencias: "Pero los caminos de la Psicología objetiva y subjetiva (. . .) divergen cuando se acercan a las funciones psíquicas superiores. Mientras que la Psicología objetiva se niega, consecuentemente, a distinguir en absoluto funciones psíquicas inferiores y superiores, limitándose a la división de las reacciones en innatas y adquiridas -y considerando a todas las reacciones adquiridas como una clase única de hábitos-, la psicología empírica, por su parte, se mantiene magníficamente consecuente; por un lado, se reduce el desarrollo psíquico del niño a la maduración de las funciones elementales y, por otro, sobre cada función elemental construye un segundo nivel que no se sabe de donde proviene" -el subrayado es nuestro-. Y más adelante sintetizaba: "Repitémoslo de nuevo: leyes eternas de la naturaleza o leyes eternas del espíritu, pero no leyes históricas".

Aquella polémica que en vida enfrentara Vygotski sigue vigente hoy, generalmente en otros términos, producto de la misma crisis no resuelta. La referencia al hombre como ser bío-psico-social es todavía hoy, con harta frecuencia, una formulación abstracta, muchas veces desmentida a la hora de la explicación de la unidad y diferencia de sus términos. Seguimos recalando en aquella polémica: ¿Lo social es causa "o" condición? ¿Sólo lo biológico es base material de la subjetividad? ¿Puede explicarse el psiquismo desde una perspectiva estrictamente psicogenética?

Desde ya que estas preguntas enhebran un abanico amplísimo que no estará contenido en este trabajo. Nos interesa, si, mostrar aquí como Vygotski trabajó algunas de sus tramas claves, que aportan a diversas preocupaciones de la Psicología actual; aportes que convergen con los que Pichon Rivière plasmara en el ECRO.

Enfoque Histórico

Como estableciera Pichon, "el método dialéctico fundamenta este ECRO y su particular dialéctica" conforme al sector de lo real que investiga: el "hombre -en-situación"(2). Esta delimitación metodológica confluye con uno de los aportes esenciales de Vygotski quien reiteradamente planteara, como uno de los problemas cruciales de la Psicología, la cuestión metodológica. Efectivamente, sin dejar de alertar sobre los riesgos ciertamente infantiles de una formulación abstracta de la dialéctica en el campo de la Psicología, tal como se expresaba en aquellos años en la naciente Unión Soviética o como conocimos nosotros en los años sesenta con la pretensión freudomarxista, Vygotski planteaba la necesidad "del materialismo psicológico, como ciencia intermedia, que explique la

aplicación concreta de los principios abstractos del materialismo dialéctico al grupo de fenómenos que trabaja"(23).

Esta confluencia metodológica expresa identidad en la concepción general de ambos autores, lo que se evidencia con toda claridad, cuando se particulariza en sus aportes científicos concretos, tal como veremos cuando relacionemos los conceptos de Vínculo y Zona de Desarrollo próximo, por ejemplo.

Desde su concepción materialista dialéctica, Vygotski se opone en primer lugar a todo enfoque a-histórico, cosificador, que analiza entes congelados y propone una perspectiva histórica que permita dar cuenta del movimiento dialéctico presente en el objeto de investigación, el psiquismo humano. Citando a P.P.Bronski, decía que "el comportamiento sólo puede ser entendido como historia del comportamiento"(24).

"El estudio histórico -escribe en 1.931- significa sencillamente la utilización de la categoría del desarrollo en la investigación de los fenómenos. Estudiar algo históricamente quiere decir estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Abarcar en la investigación el proceso de desarrollo de alguna cosa en todas sus fases y cambios -desde que surge hasta que desaparece- es lo que significa en esencia descubrir su naturaleza, descubrir su esencia, ya que solo en movimiento el cuerpo muestra lo que es. Así, la investigación histórica de la conducta no es un complemento o un medio auxiliar para el estudio teórico, sino que forma la base de este último"(22).

Este enfoque histórico le permite criticar a fondo la concepción mecanicista, naturalista y biologista que pretendía explicar el psiquismo humano escindiendo la conducta compleja, en elementos simples para luego adicionarlos mecánicamente, llegando de este modo a equiparar de hecho, a la conducta humana y el comportamiento animal. El biologismo hacía que "todas las funciones psíquicas y las formas de conductas fueran estudiadas, ante todo, en su aspecto natural, fueran investigadas desde el punto de vista de los procesos naturales que los forman y que son parte de su composición"(22). Con el biologismo se combina así el elementalismo, a consecuencia de descomponer procesos psicológicos complejos que quedaban reducidos "a procesos de un orden más elemental, que ocupan un lugar de supeditación y que cumplen una determinada función en relación con el todo, de cuya composición forman parte". "La enfermedad del anti-historicismo" como decía Vygotski, desde la óptica biologista no dejaba "lugar para las peculiaridades de las formas superiores, específicamente humanas, de la conducta" al tiempo que "el desarrollo de las funciones psíquicas superiores eran (son) consideradas in abstracto, fuera del medio social, fuera del medio cultural"(22)...

El enfoque de Vygotski propone la intención de abordar por un lado la filogénesis y por otro la ontogénesis del proceso de desarrollo de las formas de conductas específicamente humanas y alerta sobre el riesgo de confundir ambos niveles o de sacar conclusiones mecánicas en el segundo a partir del primero.

Indagando el desarrollo psíquico del niño establece el postulado acerca de que existen dos líneas disímiles en el desarrollo que se expresan de un modo en la filogénesis y de otro en la ontogénesis. Desde el punto de vista filogénético, las formas superiores de conducta del hombre contemporáneo son producto de dos series de procesos diferentes que hicieron posible el desarrollo psíquico en nuestra historia: el proceso de evolución

biológica desde las más primitivas formas de vida hasta el homo sapiens y el proceso de desarrollo histórico social a través del cual el hombre primitivo inicial se transformó en el sujeto humano de nuestros días. Estos dos procesos, el biológico y el cultural, decía Vygotski, el biológico y el social, decimos nosotros, se hallan representados en la filogénesis por dos líneas de desarrollo separadas. Primero tuvo lugar el desarrollo biológico y luego el social.

En cambio en la ontogénesis ya ha concluido la evolución biológica, al punto que "las diferencias esenciales en el tipo biológico del hombre primitivo, que pudieran condicionar la diferencia en la conducta entre el hombre primitivo y el culto, no existen". Pero por otro lado, merced al desarrollo histórico social de la humanidad "las funciones superiores (el pensamiento verbal, la memoria lógica, la formación de conceptos, ...) sufrieron un cambio profundo y multilateral" .

Lo que en la filogénesis aparece separado -primero los cambios biológicos y luego el orden social- en la ontogénesis tiene un comportamiento diferente: "ambos planos del desarrollo, el natural y el cultural coinciden y se mezclan uno con el otro. Ambas series de cambios penetran una con la otra y configuran, en esencia, una serie única de la formación biológico-social de la personalidad del niño"(22).

La concepción biologista no permite advertir esta particularidad en la filogénesis y mucho menos en la ontogénesis, por lo que estudia las diversas funciones psíquicas y las formas superiores de conducta en su aspecto natural; es decir, las naturaliza al concebirlas bajo su carácter "asocial". Por esto Vygotski establece la distinción entre las funciones psíquicas inferiores, producto del desarrollo biológico, y las funciones psíquicas superiores, que como queda establecido en el ECRO pichoneano se hallan social e históricamente determinadas^[6].

Determinación Social del Psiquismo

Hoy, mientras más se pontifica sobre "la muerte de las ideologías", más presión social e ideológica se ejerce contra la concepción determinista científica. Incluso en no pocos círculos académicos, a cuyo implacable juicio nos ofrecemos complacidos (aunque seguramente optarán por su más cara técnica peyorativa: "ignorarte", "desaparecerte"), el término "determinista" es usado como forma de peyorización o insulto capaz de la peor de las descalificaciones. Sin embargo, indagar la determinación de un fenómeno no es otra cosa que desarrollar la actitud científica de buscar su orden causal, las leyes que lo rigen.

Nosotros entendemos que el ECRO pichoneano y la concepción sociocultural de Vygotski adoptan una actitud determinista desde la dialéctica materialista y confluyen ambas corrientes al señalar al orden social como factor dialécticamente determinante del psiquismo. Dice Pichon Rivière que "el sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es un sujeto producido en una praxis. No hay nada en él que no sea la resultante entre individuos, grupos y clases"(2).

Por su parte señala Vygotski: "...la concepción del determinismo se humaniza. La Psicología busca aquellas formas específicamente humanas de determinismo, de regulación de la conducta, que, de ninguna manera, pueden ser sencillamente

identificadas con la determinación de la conducta de los animales o reducirlas a ella. No es la naturaleza, sino la sociedad en primer lugar, quien debe ser considerada como factor determinante de la conducta del hombre"(22); y desde ya que cuando el psicólogo ruso hablaba de determinación de la conducta humana se estaba refiriendo al psiquismo humano en términos de que "la psique no existe fuera del comportamiento, lo mismo que éste no existe sin aquella"(21)...

Mediante la indagación filogenética y ontogenética del desarrollo de la conducta humana, Vygotski descubre en la compleja estructura conductal del hombre actual ciertos vestigios, restos fósiles vivos –dice- antiguas formas de conducta, propias de una sociedad que hoy ya no existe, pero que sin embargo son accesibles a la investigación actual. "Por un lado, son antiguas, primitivas, hechas groseramente como instrumentos primitivos... y al mismo tiempo ante nosotros, tenemos formas acabadas que ya han culminado su desarrollo(22)...

Para representar estas arcaicas formas de conducta que hoy se expresan subordinadas como "testigos de las viejas épocas", como residuos vivos de la historia del desarrollo de la conducta humana, Vygotski hace referencia al conocido dilema del asno de Buridan. Se trata de un asno hambriento situado a la misma distancia de dos atados de alfalfa, que siendo del mismo tamaño se hallan, equidistantes, ubicados uno a su izquierda y el otro a su derecha. El asno deberá morir de hambre ya que los motivos que lo impactan son equivalentes y tienen sentido contrario. Esta es la imagen que ilustra un absurdo al que puede arribarse desde una concepción determinista mecanicista a través del esquema E-O-R (estímulo-organismo-respuesta). Sin embargo se pregunta Vygotski ¿qué haría el hombre? Para algunos, quizás, correría la misma suerte que el asno. Pero no será así, pues llevará a cabo una operación que es característica de su condición humana para salir del supuesto absurdo. Apelará a cierto mecanismo socialmente disponible, es decir, contenido en los sistemas de representación de su cultura: "el hombre que se encuentra en la situación de Buridan echa mano de la ayuda de estímulos auxiliares introducidos artificialmente en la situación. El hombre, colocado en el lugar del asno de Buridan, tirará una moneda a cara o cruz, y de esta forma dominaría la situación"(22).

La absurda inmovilidad del burro habría dependido de un patrón biológico que ata el comportamiento de un organismo a las vicisitudes del contexto, en términos de adaptación pasiva. Sólo podrá actuar acorde con el sistema E-O-R que implica, en primer lugar, un organismo biológico que ha alcanzado cierto nivel de desarrollo histórico filogenético, que lo dota de un determinado equipamiento comportamental que vincula de cierto modo su necesidad al contexto natural. Tal o cual comportamiento es activado por la estimulación del contexto al que se halla atada su necesidad. Pero en el caso del asno, ¡cómo no!, contará además con un segundo nivel, ontológico, en tanto individuo de su especie, edificado sobre el primero a través de su "experiencia" natural, que en términos de aprendizaje, a través del esquema que sintetiza reflejos condicionados, le permitirá ampliar su capacidad de vincularse con dicho contexto natural, mediante comportamientos más adaptativo (que en el ejemplo le permitirá alimentarse copiosamente). Pero a pesar de este excelente segundo nivel seguirá "amarrado" al medio natural, pues en dichos reflejos condicionados, no se halla incluida la humana posibilidad de que el animal pueda crear estímulos condicionados, sino que ha accedido pasivamente a ellos, gracias al desarrollo de su sistema nervioso por un lado y de las vicisitudes casuales del contexto por otro.

En tanto, el sujeto humano, por su parte cuenta también con este doble equipamiento, aunque extremadamente más amplio. El primero con un alcance muy superior, tal como se comprende reflexionando tan sólo en el desarrollo de la corteza cerebral y las conexiones que le son propias. Sin embargo, tanto éste como el segundo, las funciones psicológicas superiores, se comportan de un modo cualitativamente distinto y aquí nos hallamos en un punto, “en el que la humanidad cierta vez fue más allá de las fronteras de su existencia animal”.

Un bebé humano nace con un S.N. cuyo grado de complejidad lo encumbra por sobre todos los mamíferos, aunque su desarrollo -al nacer- sea aún inferior al resto de su equipamiento biológico. Una de las características del S.N. de este particular “mamífero” recién nacido es que posee la capacidad de ofrecer ciertas respuestas innatas (como los demás mamíferos) a los estímulos del medio. Un ejemplo de ello es el reflejo de succión.

Sin embargo, la conducta alimentaria del bebé, su amamantamiento, tiene una relación sólo rudimentaria con este reflejo y no su base fundamental, como uno podría imaginarse. Es más, el reflejo de succión debe ser inhibido a partir de la praxis alimentaria que llevará a cabo con su madre y sólo así aprenderá mamar. Por lo tanto debemos concluir que para que el bebé humano aprenda tuvo que ordenar su biología (inhibición del reflejo de succión), desde una praxis con otro, praxis social, desde un protovínculo con su madre. De ningún modo pues podemos admitir que el amamantamiento del retoño humano sea primariamente un fenómeno biológico; es un hecho social del que participa activamente y en tanto tal se trata de un hecho históricamente determinado. Esta determinación explica que la alimentación mamaria del bebé humano cambie de cultura en cultura y de una época en otra, mientras la estructura biológica se mantiene idéntica.

Es por esto que todas las mamás saben que sus hijos aprendieron a mamar, tanto como ellas, una y otra vez, a su tiempo, aprendieron también a amamantar. Ambos son comportamientos socialmente determinados; implican relaciones y, por tanto, promueven aprendizaje, elementos éstos siempre interrelacionados, tal como los describe Enrique Pichon Rivière en su definición del concepto de vínculo.

Retomando lo que decíamos antes, el hombre cuenta con la estructura biológica de mayor complejidad y desarrollo y, sin embargo, el repertorio de comportamientos innatos que desplegará el individuo durante su existencia, es intensamente restringido en relación al enorme abanico comportamental no innato, aprendido. Más allá del comportamiento biológico regido por el S.N.A., la enorme capacidad de interacción del individuo con la naturaleza relacionará su comportamiento biológico al orden social, por lo que el desarrollo biológico mismo, quedará condicionado y posibilitado por, las relaciones sociales que siempre mediatizarán su interacción con la naturaleza.

Por esto Vygotski dedica tanta importancia a la distinción entre los procesos psicológicos inferiores y superiores. Los inferiores constituyen formas de registro subjetivo esencialmente ligadas a nuestro desarrollo biológico, producto de una larga historia filogenética que, en determinado salto cualitativo hizo posible la emergencia de los procesos psicológicos superiores, a partir de los procesos de orden cultural y social. Los procesos psicológicos inferiores se relacionan con la historia de nuestra especie biológica y antecedieron al desarrollo posterior de los procesos psicológicos superiores.

Como afirma Vygotski, estas dos líneas del desarrollo separadas en la filogénesis, se hallan “fusionadas en la ontogénesis formando realmente un proceso, aunque complejo, único” (22). Con la emergencia de los procesos psíquicos inferiores, a partir de las relaciones sociales, las formas inferiores no se pierden, sino que son incluidas subordinadamente en el nivel superior. Por lo que “colocar bajo el mismo numerador a las formas superiores y primitivas de la conducta es un profundo error” (22).

Decíamos más arriba que el hombre incluye, como los animales superiores, aunque en términos muy amplificados y con un orden distinto, la capacidad comportamental que le acredita su organización biológica. Pero estas formas inferiores de comportamiento de las que los procesos psicológicos inferiores son su correlato, se integran subordinándose a las formas de comportamiento específicamente humanas, cuyo reflejo son los procesos psicológicos superiores, que se construyen a partir de múltiples formas de interacción social. Dice Vygotski: “...las funciones psíquicas superiores no pueden ser comprendidas sin el estudio sociológico, es decir, que ellas son el producto, no del desarrollo biológico, sino del desarrollo social de la conducta . . . ” Es que “en el proceso del desarrollo histórico, el hombre social cambia los modos y procedimientos de su conducta, transforma los códigos y funciones innatas, elabora y crea nuevas formas de comportamiento, específicamente culturales.” Y esto es así porque “la cultura (necesidad) crea formas especiales de conducta, cambia el tipo de actividad de las funciones psíquicas.”

Por eso decíamos, con el ejemplo del asno de Buridan, que cuando el hombre decide por la suerte su conducta, apela a una forma no biológica, introduce en esa situación un contenido propio de su mundo social, de su cultura y desde esa representación social define su comportamiento que, lógicamente, integra su biología.

Praxis y Mundo Interno (Praxis y aprendizaje)

Diversas corrientes psicológicas reivindican hoy el lugar activo del sujeto; en los procesos de aprendizaje, por ejemplo. Pero también es cierto que a la hora de la explicación de esos procesos más de una de ellas incurre en pantanoso terreno idealista. Vygotski, en polémica con el idealismo y el materialismo mecanicista, se apoya en sus investigaciones para demostrarnos en qué consiste ese rol activo, por el cual, como ya señalamos, “la humanidad alguna vez fue más allá de su existencia animal”.

Quizás sea útil precisar que cuando decimos “activo” nos estamos refiriendo, en primer término, a acción, acto, práctica objetiva real y concreta, por que no necesariamente entendemos todos lo mismo, cuando hablamos de sujeto activo. Para nosotros el sujeto activo es el sujeto de la praxis real y, sólo desde ella sujeto de la representación, merced al “pasaje fantaseado”, a la “internalización”.

Como reflexionábamos más arriba, el sujeto puesto en la misma situación citada, en que la realidad lo motiva mediante dos estímulos de la misma intensidad con sentido contrario; en que el contexto le plantea un problema; podría conducir, entre otras decisiones posibles, a ese sujeto a intentar adaptarse activamente a esa situación, asumiendo un rol activo mediante una actitud, una práctica, que será antes que nada un producto social; por ejemplo, podría echar la suerte. Esta actividad práctica que permite transformar la situación planteada por la realidad inicial, es puramente instrumental (concepto clave tanto en Vygotski como en Pichon Rivière), función mediatizadora, que establecida y

dirigida por el propio sujeto hacia esa realidad, la transforma y mediante esa acción se transforma; es decir, aprende, constituye su mundo interno.

Tanto filogenéticamente como, de distinto modo, ontogenéticamente, cupo a la sociedad, al desarrollo histórico de la humanidad, la creación de esta actividad mediatizadora, que tuvo su génesis en el trabajo humano.

El trabajo humano fue el primer gran mediatizador en la relación entre cierta biología y su medio. El trabajo interpuso entre cada organismo biológico de quienes trabajan y la naturaleza, la co-operación social, como actividad mediatizadora, el uso de instrumentos y de signos, a través de los que se transforma la naturaleza y el propio trabajador, tanto a nivel biológico (en la filogénesis), como social y psicológico, en cada ontogénesis posterior.

Dice Vygotski que "entre el estímulo -hacia el cual está dirigida la conducta- y la reacción del hombre ante él, aparece un nuevo miembro intermedio, y toda la operación adquiere el carácter de un acto mediatizado. En relación con ello, este análisis plantea un nuevo punto de vista sobre las relaciones existentes entre el acto de conducta y los fenómenos externos. Podemos diferenciar dos series de estímulos, de los cuales unos son estímulos-objetos mientras que otros son estímulos-medios (instrumentos); cada uno de estos estímulos, según sus relaciones, determina y dirige, en forma peculiar, la conducta. La particularidad de la nueva estructura se debe a la presencia en ella de estímulos de ambos órdenes"(22).

Para comprender esto el propio Vygotski nos propone un ejemplo que hace referencia a la historia del desarrollo del gesto indicador, de la acción de señalar con el índice, gesto significativo humano tan extendido a las más diversas épocas y culturas y que juega un papel clave en el desarrollo posterior "del habla del niño y es, en general, la antigua base de todas las formas superiores de conducta"(22).

Inicialmente, el comportamiento del niño que se transformará en gesto indicador, resulta ser sólo un intento fracasado por agarrar, asir determinado objeto presente que lo estimula. Intento fallido por cuanto hallándose el objeto a cierta distancia de la mano aún inexperta, quedará ésta suspendida en el aire, mientras sus dedos mantienen el movimiento insistente. Así se dibuja aquello "que tenemos todo el derecho de llamar, de manera arbitraria, gesto indicativo en sí. Aquí hay un movimiento del niño, que indica, de manera objetiva, el objeto y sólo eso"(22).

Sin embargo esta relación niño-objeto, forma parte de una praxis contextuada, se lleva a cabo en un contexto social que cambia, se modifica ante la actitud fracasada del niño hacia el objeto. ¿Cómo se modifica? Por ejemplo del siguiente modo. La madre del niño, advierte su acción y la interpreta, la significa, y se comporta como si éste le hubiera indicado algo y en consecuencia codifica, alcanzándole el objeto en cuestión, de modo que el niño consigue por un medio más complejo que el que se había propuesto, lo que buscaba.

"Cuando la madre acude en ayuda del pequeño e interpreta su movimiento como una indicación, la situación cambia sustancialmente. El gesto indicativo se convierte en gesto para los otros. En respuesta al movimiento de agarre no exitoso del niño, surge una reacción, no por el objeto, sino por otra persona. El primer sentido de este movimiento de

agarre fracasado lo introducen, de esta manera, otros individuos, y, sólo con posterioridad, sobre la base de que el movimiento de agarre fracasado ya es relacionado por el niño con toda la situación objetiva, es que dicho niño comienza, por sí mismo, a ver este movimiento como una indicación. Aquí tiene lugar un cambio de las funciones del propio movimiento: así, de un movimiento dirigido hacia el objeto, se convierte en un movimiento dirigido hacia otra persona, en un medio de comunicación; el agarre se convierte en indicación. Gracias a esto, el propio movimiento se reduce, se simplifica y se elabora aquella forma de gesto indicativo, sobre la cual tenemos derecho a decir que esto es ya un gesto para sí. No obstante, este movimiento se convierte en gesto para sí no de otro modo que siendo al principio una indicación en sí, es decir, gozando objetivamente de todas las funciones necesarias para la indicación y del gesto para otro, es decir, siendo interpretado y comprendido por las personas en derredor como una indicación. El niño, de esta manera, es el último en ser consciente de sus gestos. La significación y las funciones del gesto son creadas al principio por la situación objetiva y después por las personas que rodean al niño. Es así que el gesto indicativo comienza primero a señalar, con un movimiento, aquello que es comprendido por los demás, y sólo más tarde es que deviene en una indicación para el propio niño".

"Podríamos decir que a través de los demás es que nos convertimos en nosotros mismos, y que esta regla tiene que ver no sólo con la personalidad en su totalidad, sino también con cada una de las funciones por separado. En esto consiste la esencia del proceso del desarrollo cultural, expresada de una forma puramente lógica. La personalidad se convierte para sí en aquello que ella es para los demás, a través de lo que ella le presenta a los demás. Este es el proceso del establecimiento de la personalidad. Aquí, por primera vez en la psicología se plantea el problema de las interrelaciones entre las funciones psíquicas internas y externas en toda su inmensa importancia. Y, como ya se expuso antes, se hace claro por qué, por necesidad, en las formas superiores, todo lo interno fue antes externo, es decir, fue para los demás aquello que ahora es para sí. Cualquier función psíquica superior atraviesa, por necesidad (social), un estadio externo en su desarrollo, ya que ella es, en su inicio una función social (el paréntesis y subrayado es nuestro). Este es el centro de todo el problema de la conducta externa e interna. Es cierto que ya muchos autores señalaron hace tiempo el problema de la interiorización, del tránsito de la conducta hacia el interior. Kretschmer ve en esto una ley de la actividad nerviosa. Bühler reduce toda la evolución de la conducta al hecho de que el campo de las acciones útiles se traslada desde afuera hacia adentro"...

..."Pero no es esto lo que tomamos en cuenta cuando hablamos acerca del estadio externo de la historia del desarrollo cultural del niño. Para nosotros, decir algo sobre el proceso externo, significa decir algo sobre lo social. Cualquier función psíquica superior fue externa, porque fue social antes de ser interna; antes de ser una función psíquica propiamente, en un principio consistió en una relación social entre dos personas. El medio de actuar sobre sí mismo es, al comienzo, un medio de actuar sobre los demás, o el medio de actuar los demás sobre la personalidad"(22).

Somos concientes de que en este capítulo corremos el riesgo de abusar con el uso de citas y además, en la última, de exagerar en su extensión. Pero creemos haber apelado a una de las páginas más claras de la psicología materialista consecuente, que hace posible comprender en concreto, en que consiste el proceso por el que lo social externo deviene en mundo interno, a través del despliegue activo del sujeto en relaciones que lo determinan. Esta página, enriquece nuestra visión de los procesos de internalización, del "pasaje fantaseado" como decía Pichon, de la dialéctica intersubjetiva que a través

del vínculo inaugura, desarrolla y cambia nuestras estructuras y contenidos subjetivos que no son otra cosa que "relaciones sociales internalizadas" (2).

Este aporte de Vygotski ilumina nuestra comprensión acerca de como el sujeto de la necesidad es también sujeto de su praxis; pero praxis que es social desde el principio. Efectivamente, la necesidad lo conduce a establecer relaciones de co operación, pues su despliegue activo hacia cualquier objeto se entrecruza con la actividad de los otros que se ve modificada por la acción inicial del sujeto. Este entrecruzamiento que acontece sociogenéticamente en el marco de un protovínculo, hace posible cada vez más activas y complejas acciones compartidas, co-operación, en redes vinculares y sociales que generan interiorización creciente, es decir, el desarrollo de la subjetividad humana.

De esta praxis compartida, social, queda, efectivamente, un registro de complejidad creciente en el sujeto que pasa a interiorizar, a su manera, la situación objetiva total que incluye al signo. Este signo, en un proceso intrasubjetivo complejo, se relacionará subordinando e integrando estructuras y contenidos previos a los que Vygotski denominó procesos psicológicos inferiores y de esta relación interna emergerán los superiores al tiempo que se complejizan y desarrollan las formas emocionales de registro interno .

Esta práctica de co-operación, intercambio de actitudes de sujetos relacionados, apunta a la transformación objetiva, la que por estar socialmente determinada a su vez, incluirá en su desarrollo no sólo la utilización de instrumentos, sino que desde el principio se verá significada socialmente, y todo ello será interiorizado, haciendo posible la subjetividad humana. Las más diversas representaciones emocionales y cognitivas, las sensaciones, las ansiedades, las imágenes, las fantasías, los significados, conceptos e ideas, la memoria lógica y la duda, etcétera, son referenciales, nos remiten, aluden al mundo objetivo del que devienen y al que accedemos sólo en primer lugar a través de meter el cuerpo en la práctica compartida.

Vínculo y Zona de Desarrollo Próximo

Cuando Vygotski discutía con los psicólogos marxistas en los primeros años de la revolución bolchevique en Rusia, sostenía que a las vagas formulaciones de la psicología marxista de entonces, les faltaba su "El Capital". Sostenía que los psicólogos debían abstenerse de la dialéctica abstracta y aplicar el materialismo dialéctico al espacio científico que indagaban, lo que haría posible hallar, para el campo de la psicología conceptos adecuados, análogos a los que Marx había encontrado en el terreno del materialismo histórico.

Vygotski mismo se dio esta tarea por aquellos años y su concepto de zona de desarrollo próximo constituye uno de sus hallazgos conceptuales que permiten explicar los procesos de aprendizaje humano en términos de dialéctica materialista. Por otra parte, varios años después, de este lado del océano y muy al sur del Rio Grande, Enrique Pichon Rivière instituía el concepto de vínculo, que como él mismo señalara "es el fundamento de la psicología social, porque es alrededor de ese concepto que gira todo."[\[7\]](#)

Ambos conceptos se interrelacionan y entrelazan con otro que compartieron ambos maestros en la convicción de que constituye la clave para comprender la subjetividad humana. Este tercer concepto, que viene siendo reiteradamente incluido en este trabajo, es el de internalización. Dice Vygotski: "Llamamos internalización a la reconstrucción

interna de una operación externa" y sostiene que "un buen ejemplo de este proceso podríamos hallarlo en el desarrollo del gesto de señalar" (22) sobre el que reflexionábamos hace un momento.

En el proceso de desarrollo del acto de señalar (gesto indicativo) veíamos como un fallido movimiento orientado hacia un objeto torna a convertirse, mediante la acción y significación de otro, en movimiento dirigido a otra persona; es decir que esa praxis fallida inicial cambia y se transforma en signo (señalar algo a otro), en comunicación; deviene en instancia vincular. Decimos vincular porque dicho cambio sólo es posible por la mediación de otro con quien el niño quedó relacionado y sólo merced a esa interacción logra el objeto.

Por otra parte el movimiento inicial pudo convertirse en gesto indicador "sólo después de manifestar objetivamente todas las funciones de señalar para otros y de ser comprendido por los demás como tal. Su significado (el gesto-signo o el de cualquier significante) y funciones se crean, al principio, por una situación objetiva y luego por la gente que rodea al niño" -los subrayados y paréntesis son nuestros-(25).

Podemos decir que el niño aprende a señalar. Y así como su acción concreta había cambiado al contexto social, el contenido de este aprendizaje (fundamentalmente la relación gesto-signo-significado) cambia su subjetividad, ordena su mundo interno de modo tal que las funciones psíquicas inferiores quedarán comprendidas y subordinadas para siempre por las superiores que son producto de la internalización de las relaciones reales que el sujeto establece con otros que lo mediatizan. Y este aprendizaje no es otra cosa que la internalización de la situación objetiva en la que él mismo está incluido, como el otro, su significación y su operación, y el objeto alcanzado.

Dice Vygotski que "el proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones:

..."a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente" ...

..."b) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal"...primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)...

..."c) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos"(25)...

Decíamos que, por su parte, Enrique Pichon Rivière había elaborado un concepto, vínculo, que la psicología social, como comentaremos en el capítulo cuatro, aplica como unidad de análisis y categoría operacional que permite comprender el movimiento que va de lo intersubjetivo a lo intrasubjetivo, al tiempo que nos dota de un instrumento para la transformación y operación psicológica. Para Pichon, como señala Ana Pampliega de Quiroga, "...la subjetividad está determinada histórica y socialmente, en tanto cada individuo emerge y se constituye en procesos interaccionales, en una dialéctica o interjuego entre sujetos. El vínculo (relación bicorporal) y el grupo (red vincular) constituyen unidades de análisis de los procesos de interacción"(6).

Se trata de una estructura en movimiento, compleja, múltiple y contradictoria. Como veremos, esta forma interaccional constituye el recorte mínimo que realizamos en el sector de lo real que indaga la psicología social, por cuánto más allá de él lo subjetivo no puede ser enfocado, en términos de "análisis concreto de situaciones concretas". Estructura compleja en tanto relación bicorporal; materialidad que se integra a otra materialidad, la relación social misma que integra el desarrollo de procesos comunicacionales; doble materialidad que hace posible el reflejo, crea un doble, aprendizaje, interiorización por la que la interacción externa deviene en argumento interno, mundo interno, "como un conjunto de relaciones internalizadas; es decir, que han pasado del 'afuera' al mundo interno y se encuentran en permanente interacción. Son relaciones sociales internalizadas"(2)... El psiquismo humano no es sino relaciones sociales interiorizadas, o como escribiera Vygotski, "podríamos decir que la naturaleza psicológica del hombre constituye un conjunto de relaciones sociales" . . . "su composición, la estructura genética, el modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social"(22). O como Leontiev lo pone en boca de Vygotski: "Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones de orden social interiorizadas"(22)...

Como ya señalamos, Pichon Rivière sostiene que el concepto de vínculo es el eje alrededor del cual se articulan y mueven todos los conceptos en Psicología Social. ¿Por qué? En primer lugar por la concepción que sostiene al ECRO pichoneano y que se ubica explícitamente en el campo materialista cuando responde la pregunta que divide en dos aguas a la filosofía, tal como señalara Engels(17). Primero es el movimiento de la materia, primero es el ser y segundo el pensar, el psiquismo. Primero es el movimiento de la materia social (que incluye la materia biológica y natural) tal como se expresa en la relación vincular y segundo la conciencia, el psiquismo comprendido como "relaciones sociales interiorizadas". Primero es la práctica vincular, la co-operación en el terreno de los vínculos y segundo, el registro interno de toda la estructura en movimiento que hace posible esa praxis, la interiorización del vínculo, el psiquismo. Como decía Vygotski, volvemos a insistir, el significado y la función psíquica "se crean, al principio, por una situación objetiva y luego por la gente que rodea al niño" y se vincula con él(25).

Pero al tiempo que desde el ECRO señalamos primero y segundo, principal y secundario, debemos establecer que esto tiene Lugar en términos dialécticos. "El método dialéctico fundamenta este ECRO y su particular dialéctica", nos dice Pichon señalando con palabras de Lenin su rasgo fundamental: "El desdoblamiento de lo que es uno y el conocimiento de sus partes contradictorias". (2) Y en este concepto de vínculo, que permite "una aproximación instrumental al objeto particular (concreto)" queda planteada la resolución de los riesgos de una dialéctica abstracta como alertara Vygotski. El vínculo es una unidad de la diversidad, que incluye la interacción de una doble materialidad que hace posible la emergencia de otro polo, la subjetividad.

En la unidad de la diversidad constituyente del vínculo, es el polo de la materialidad, la interacción social real, tal como se expresa en la indagación vygotskiana del gesto indicador, la que determina la interiorización subjetiva que de ella surge. Determinación que en ciertas condiciones se ubica en su contrario y lo subjetivo, producto del interjuego material, se constituye en guía para la acción de transformar lo objetivo. De este modo se comporta el vínculo humano, produciendo la subjetividad y corroborando el planteo de Marx acerca de que no es la conciencia la que determina el ser, sino el ser social (vincular) el que crea la conciencia (individual y social).

Esta conciencia, mundo interno, subjetividad humana, es producto de los vínculos históricos y concretos que sostienen procesos de aprendizaje que generan "relaciones sociales internalizadas". Sin embargo la ciencia psicológica, generalmente no ha tomado en cuenta, al menos en forma consecuente, a esos vínculos, a las relaciones humanas reales que mediante procesos de interiorización, a través de esa fase del vínculo que conocemos como aprendizaje, devienen en mundo interno, instancia intrasubjetiva, pensamiento y afectividad humanos, o "competencias" como se dice ahora para no quedar afuera del mercado.

Por esto hemos establecido más arriba que el aprendizaje es antes que nada un hecho social, un proceso y un producto social, lo que significa tomar un lugar en la discusión que hoy expresa la crisis de la psicología que describiera Vygotski. Dicho lugar renueva viejas polémicas con el conductismo mecanicista, pero también con el constructivismo evolucionista vulgar e idealista.

El conductismo se ve sometido hoy a diversas críticas desde distintas convicciones, pero anclado en el positivismo biológico, no pierde presencia, por ejemplo, en el campo de la educación. Allí todo el mundo lo critica; sin embargo a nadie escapa que, a la hora de constatar las prácticas vigentes, se comprueba que reina sordo en múltiples estrategias pedagógicas que se implementan cotidianamente. Contra el conductismo, también dispara sus críticas renovadas el constructivismo asentado sobre las concepciones de Piaget a quien Vygotski dedicara muy frecuentes e importantes discusiones(26). Esta corriente ha gestado hace algunos años importantes investigaciones, como las que realizara Emilia Ferreiro en relación a los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños, desarrollando una propuesta hecha por Vygotski(25), pero a nuestro entender, desde una concepción y marco teórico totalmente distintos: la psicogénesis constructivista.

La psicogénesis parte de la concepción del sujeto propia del individualismo burgués. "No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo"(10). Parecería que el aprendizaje de ese sujeto es producto de sus acciones, de su práctica objetiva, pero ya veremos en que consisten esas acciones. Por un momento dedicaremos nuestra reflexión a la idea de sujeto activo que sustenta E.Ferreiro, desde la concepción piagetana del sujeto, y a su interés por remarcar que este sujeto no espera alcanzar conocimiento a partir de un acto, "benevolente" o no, de ningún otro, sino que deberá acceder por sí mismo a los objetos del mundo y construir sus propias categorías de pensamiento.

¿Cuáles son sus propias categorías? ¿Tiempo, espacio? En relación a la lectura y la escritura ¿las hipótesis de cantidad y variedad descritas por la investigadora? ¿Qué quiere decirnos con esto de sus propias categorías? ¿Qué no son sociales? ¿Qué son autistas?

Dice la autora: "La obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto. (Es útil recordar aquí -aunque no lo podamos desarrollar- que la epistemología genética es única en postular la acción como origen de todo conocimiento, incluido el conocimiento lógico-matemático). Un sujeto intelectualmente activo no es un sujeto que hace muchas cosas, ni un sujeto que tiene una actividad observable. Un sujeto activo es

un sujeto que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc., en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva (según su nivel de desarrollo)".

El primer paréntesis de esta cita nos "recuerda" -sin desarrollar- una afirmación inaceptable. No es la epistemología genética "única" en postular la acción como origen de todo conocimiento. Entre nosotros, Pichon Riviére (epistemología convergente) ubica a la práctica social, la praxis compartida, como la fuente que genera el "pasaje desde el 'afuera' hacia el ámbito intrasubjetivo, el 'adentro' "(27). Y cuando considera a la Psicología Social, es decir a la ciencia, sostiene que "su punto de partida es una praxis"(2) y no podríamos comprender a la práctica por fuera de la acción humana, por fuera de la inter-acción humana. Por otra parte el propio Pichon explicitó su concepción dialéctica y materialista en relación al concepto de praxis que vincula el conocimiento de los sujetos y el conocimiento científico a la práctica (acción transformadora) histórica y social. Por otra parte si nos remitimos tan sólo al conocido escrito de F.Engels sobre "El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre" (28), entre tantos otros, podemos reflexionar acerca de como el materialismo histórico y dialéctico indagó en términos científicos y filosóficos el papel de "la acción como origen de todo conocimiento" mucho antes de la emergencia de la denominada epistemología genética. Efectivamente, resulta superfluo pretender demostrar aquí el rol del materialismo en lo que hace a demostrar la relación determinante entre la práctica social, la acción humana, la interacción y el conocimiento.

Pero por otra parte, esto no significa que una y otra posición, el constructivismo y el materialismo dialéctico consideren lo mismo en relación al término "acción". El materialismo se refiere, desde ya, a un "observable", a la práctica social, actividad transformadora, cambio objetivo, relación vincular y social. En cambio el constructivismo no necesariamente -ni mucho menos- hace referencia a la praxis real, sino más bien a lo que Althusser denominó "práctica teórica" buscando quizás confundir a propios y extraños. Volvamos a la cita: "un sujeto intelectualmente activo -dice E. Ferreiro- no es un sujeto que hace muchas cosas, ni un sujeto que tiene una actividad observable. Un sujeto activo es un sujeto que compara, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc., en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva (según su nivel de desarrollo)" (los subrayados son nuestros). Agreguemos casi entre paréntesis, que según la concepción piagetana del desarrollo infantil, éste se produciría de "adentro" hacia "afuera", por lo que a la "acción efectiva" se arriba sólo después de que hallan madurado ciertas etapas previas en la subjetividad, por fuera de la práctica. Lo contrario a lo que entendemos con Pichón, Vygotski, Wallon, Bruner y todos los materialistas dialécticos.

Volviendo al problema de las diferentes comprensiones de lo que es un "sujeto activo" Ferreiro nos está diciendo, que un sujeto activo es un sujeto que piensa y su acción es sólo "acción interiorizada" es decir, pensamiento; y en todo caso secundariamente, " (según su nivel de desarrollo) ", será también un sujeto que piense "en acción efectiva"; pero para llegar a esto deberá haber dejado atrás, por un lado, la etapa inicial de la evolución de su pensamiento, el narcisismo primario, el pensamiento autista, y aparentemente también la etapa intermedia, la egocéntrica, para alcanzar las formas lógicas del pensamiento, merced a la presión (y represión) del medio social que lo socializa tardíamente. Y si esto es así queda desmentido entonces, desde esta concepción, que vaya a ser la acción efectiva, la práctica real del sujeto, el origen de todo conocimiento; en tanto primero es la acción interiorizada, que es pensamiento y sólo más

tarde la acción efectiva. En este sentido nosotros confirmamos una de las críticas de Vygotski a Piaget cuando dice que "la ausencia de actividad práctica por parte del niño es en este caso lo principal. Piaget enfoca fuera de la práctica incluso la misma socialización del pensamiento infantil (26)..."

Por esto es coherente E. Ferreiro en las conclusiones de su libro "Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño" cuando escribe que "es necesario hacer una distinción teórica respecto a los conocimientos del niño, cuyo origen es diferente según sean conocimientos socialmente transmitidos o construcciones espontáneas. En cuanto al papel de los conocimientos provenientes del medio queda claro que se trata de interacciones entre el individuo y el medio, donde quien impone las formas y los límites de asimilación es el individuo, pero la presencia del medio es indispensable para la construcción de un conocimiento cuyo valor social y cultural no hay que olvidar..." "En el otro extremo tenemos las hipótesis construidas por el niño que son producto de una elaboración propia" (10).

Según esta "orientación", habría pues conocimientos "socialmente transmitidos" y conocimientos que el sujeto "construye" "por sí mismo". Y se diferenciarían unos de otros desde una perspectiva genética, por su origen. Podemos darnos la licencia de considerar al segundo tipo como conocimientos "psicogenéticos", originados en la interioridad de un sujeto aislado que por sí mismo "construye sus propias categorías", en relación directa con el objeto a conocer, sin mediatización social alguna. Y, por su parte, el primer tipo, los "conocimientos socialmente transmitidos", supondrían la interacción del sujeto con el medio de modo tal que éste transmite y el sujeto "impone las formas (deforma) y los límites de la asimilación" del conocimiento, por lo que en este tipo también, lo subjetivo no perdería el orden de determinación sobre lo objetivo (la relación real del sujeto con el objeto). Es decir que en relación al primer tipo no nos cabe la licencia de denominarlos conocimientos "sociogenéticos", desde la concepción constructivista, pues el idealismo que despliega la conduce a poner en primera o última instancia, según el caso, en primer lugar lo subjetivo ("acción interiorizada –pensamiento") y siempre en segundo lugar lo objetivo ("acción efectiva") y ésta es la esencia de todo idealismo.

Es desde esta concepción idealista que E. Ferreiro no duda en establecer el "carácter endógeno" del conocimiento que "el niño construye por sí mismo" en la página 337 de su libro citado: "que la legibilidad de un texto aparezca asociada a una exigencia de cantidad, es una hipótesis construida por el niño, cuyo carácter endógeno queda demostrado por el hecho de que ningún adulto puede habérselo enseñado y porque en cualquier texto escrito aparecen notaciones de una o dos letras". Esta "explicación" *adultizante* del carácter endógeno de una hipótesis infantil a través de que "en cualquier texto escrito aparecen notaciones de una o dos letras" es un verdadero hallazgo del idealismo. En la vida social, en cambio, predominan textos absolutamente diferentes, cuyas características advierte el niño en su práctica social. Algunas de esas características ya construidas socialmente es la elevada cantidad y variedad de caracteres presentes en la mayoría de las notaciones que el niño conoce antes de ingresar a la escuela. Y si bien es poco probable que el adulto le halla indicado al niño explícitamente tales características a través de formulaciones hipotéticas verbalizadas, de modo que el niño pueda llegar a repetirlas, estas hipótesis, lejos de ser endógenas, son producto de la vida social del niño, de la interacción de cada niño con los textos objetivos que de un modo u otro se hallan mediatizados por las relaciones que los niños establecen con los adultos y con otros niños.

Tampoco llama la atención, entonces que E.Ferreiro concentre lo principal de sus investigaciones alrededor de los contenidos "endógenos" del pensamiento infantil en relación al aprendizaje de la lecto-escritura. Sus hallazgos no deben ser de modo alguno desestimados, ni tampoco parte de los efectos que éstos han producido en la escuela. Nuestro dicenso fundamental se abre a partir de las explicaciones teóricas idealistas, que también producen efectos que tampoco deben ser subestimados. Por otra parte nuestra discusión se halla lejos de desvalorizar un hecho extraordinariamente importante sucedido en nuestra región, por ejemplo, en relación con la psicogénesis. Esta perspectiva fue introducida en la escuela por los propios docentes a través de su práctica activa, con el objeto de dar respuestas, "desde abajo", al tiempo que desplegaban la profunda lucha gremial a la que nos referimos en el capítulo uno; lucha por mejorar la educación que llegó a sacudir al país (y en nuestro caso también nuestras cabezas). Y esa actitud protagónica ha traído el beneficio de centrar al maestro en los vínculos que establece con los alumnos, como consecuencia de su intento por detectar "las hipótesis" a través de las que el niño va dando cuenta del objeto de conocimiento. Ha permitido al maestro jerarquizar los vínculos y subordinar las recetas positivistas para poder ver como piensa el niño; y esto ha sido un gran aporte.

Este reconocimiento no nos impide criticar la concepción constructivista desde nuestra perspectiva vincular que reconoce en todo conocimiento un origen social y nos conduce a cuestionar la polaridad dilemática que plantea Emilia Ferreiro en relación a la supuesta existencia de conocimientos socialmente transmitidos por un lado y de conocimientos que el niño construye por sí mismo, por otro. El conocimiento es un proceso complejo, múltiple pero único, en el sentido de constituir un proceso protagonizado por el sujeto en relaciones que lo determinan. Por eso en todo conocimiento podemos hallar rasgos de originalidad emergentes de las relaciones sociales que involucran activamente al sujeto. En síntesis, el sujeto siempre produce conocimientos en relaciones sociales que lo determinan y ésta resulta ser la esencia del concepto de vínculo de Enrique Pichon Rivière, que encuentra en el concepto de zona de Desarrollo Próximo de Vygotski, una de sus vicisitudes fundamentales.

La Zona de Desarrollo Próximo es un espacio psicológico de aprendizaje, producto de la acción interpsicológica, vincular, en el que se articulan dialécticamente los logros y los déficits del desarrollo, con los desafíos que en cada aquí y ahora plantea la realidad al sujeto que aprende.

No vamos a incluir aquí la discusión necesaria que genera la relación entre aprendizaje y desarrollo y nos remitiremos al ensayo en el que el propio Vygotski^[8] analiza las tres posiciones en que se ubican las distintas corrientes y donde, sin suscribir a ninguna de ellas, vuelve a establecer como primera referencia para resolver los problemas planteados la perspectiva histórica. Ésta da cuenta en primer lugar del devenir histórico del aprendizaje que en su proceso, se va interrelacionando con los distintos momentos del desarrollo del niño: "el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días del desarrollo del niño" (25).

Se relacionan, se unen de cierto modo porque son diferentes. Cada aprendizaje de la realidad pone en juego una estructura interna, compleja, síntesis de aptitudes cognoscitivas (y también emocionales) que son producto de experiencias de aprendizaje previas, a través de las que el sujeto será capaz o no de acceder al nuevo objeto de conocimiento. Es reconocido que debe existir cierta convergencia entre las exigencias que

plantea un nuevo aprendizaje y el nivel de desarrollo del niño. Las diversas corrientes psicológicas han prestado especial interés en la necesidad de resguardar la coherencia que deben guardar las propuestas de aprendizaje con los niveles de desarrollo aptos para ellas, dando lugar, las más de las veces, a un nuevo impulso al criterio de homogeneidad tan vigente en la pedagogía tradicional.

Sin embargo, sostiene Vygotski que los hechos conducen también a "delimitar como mínimos dos niveles evolutivos" en el desarrollo del niño que coexisten en relación al aprendizaje. "El primero de ellos podría denominarse nivel evolutivo real, aquel que ya ha sido alcanzado por el niño y que tanto se ha afanado por medir la historia de la psicometría. Es el nivel de desarrollo "establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo" (25) y que permite al niño realizar por sí mismo cierto tipo de actividades y determinadas operaciones cognitivas.

Vygotski llama la atención sobre el hecho de que ese mismo niño, sin embargo, será capaz, si le proporcionamos cierta ayuda o si lo incluimos con otro niño algo más avanzado en la resolución de un problema, de operar en un nivel superior al establecido previamente. Es a la zona que se ubica entre aquel nivel real inicial y el segundo nivel potencial que Vygotski denominó Zona de Desarrollo Próximo. "No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz" (25).

El nivel real de desarrollo se integra a través de funciones que ya se han establecido y estructurado como productos finales del desarrollo que hace posible al niño resolver por sí solo, independientemente, cierto tipo de problemas. En cambio la zona de desarrollo próximo involucra a funciones que están en proceso de desarrollo, que se hallan aún en el momento de acumulación cuantitativa, que sólo tiene lugar en calidad de operación externa, donde todavía la acción guía al pensamiento en términos de co-operación social que permite, en la práctica vincular, la resolución del problema planteado y que se halla en la antesala externa del salto cualitativo que dará lugar a un nivel de desarrollo superior, a través de procesos de interiorización que transforma aquella práctica externa en función interna, relación social interiorizada, desarrollo de aptitudes, dando lugar a una nueva estructura interna que hará posible al sujeto resolver ese problema desde la función interna así estructurada, por sí sólo, desde el nuevo nivel de desarrollo real.

Como señala Vygotski "el nivel de desarrollo real caracteriza al desarrollo mental retrospectivamente, mientras la zona de desarrollo próximo caracteriza al desarrollo mental prospectivamente". Las funciones ya desarrolladas son frutos del desarrollo, en tanto, las potenciales, son capullos o flores del desarrollo. Dice: "lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo, será mañana el nivel real de desarrollo; es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con la ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo" (25).

El hallazgo vigotskiano de esta zona de desarrollo próximo propone un cambio profundo en el sentido que la psicología ha dado a sus aportes en el campo de la pedagogía. Aquellos se determinaban por la orientación retrospectiva de la investigación psicológica que se centraba en el desarrollo que ya había alcanzado el chico, en la convicción más o menos explícita de que siempre es el desarrollo quien antecede al aprendizaje. El niño

debía haber "madurado" para luego poder aprender. La nueva perspectiva que ofrece la zona de desarrollo próximo "nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo" (25) puesto que en realidad el desarrollo ni antecede ni coincide con el aprendizaje, sino que "el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje"(25).

Este concepto clave en la obra de Vygotski^[9], remite inexorablemente a la concepción vincular del aprendizaje instituida por Enrique Pichon Rivière. Sólo a través de la interacción del sujeto con otros, de la cooperación en relación a una tarea, en un vínculo que contenga y sostenga al sujeto, que haga generar expectativas reciprocas frente a esa tarea, que permita el despliegue de procesos de comunicación, es que se logra "el buen aprendizaje". Este aprendizaje vincular genera procesos de interiorización que transforman la estructura inicial, determinando un nuevo nivel en el desarrollo del sujeto. Pues como escribe Vygotski, "una vez que se han internalizado, estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño, por lo que lo interno, lo íntimo, lo más personal e individual, antes fue externo, vincular, social.

Pedagogía Vincular

Hemos tratado de resaltar en las páginas de este capítulo algunas valiosas confluencias entre los desarrollos de Enrique Pichon Rivière y Liev Semiónovich Vygotski, que vienen constituyendo una guía para nuestra acción profesional; guía que seguramente se hará más evidente en los próximos capítulos. Cada autor alcanza, por su parte, una síntesis compleja de una vasta heterogeneidad temática, enfocada desde la perspectiva materialista dialéctica. Tales síntesis, al tiempo que explican, establecen nuevos interrogantes. El desarrollo de las escuelas de Psicología Social en la Argentina y más allá de sus fronteras, como así también el creciente interés en occidente por los trabajos de Vygotski dan cuenta de la vigencia y la actualidad, tanto de las explicaciones como de los interrogantes.

La obra de ambos autores establece líneas de indagación científica que se proyectan en el amplio campo de la Psicología. Por nuestra parte hemos subrayado aquí algunas confluencias que consideramos de gran valor práctico y teórico, en relación a los procesos de aprendizaje, con la proa puesta hacia el quehacer pedagógico, aunque conscientes de que tales síntesis resultan también esenciales tanto al espacio de la clínica psicoterapéutica, como a la investigación, sobre todo del desarrollo infantil.

Nuestro itinerario se desarrolla desde el ECRO pichoneano, perfilando los bosquejos para una Pedagogía Vincular, materialista y dialéctica que surge de una praxis, la Didáctica de Emergentes, que elaborada por Pichon Rivière con destino a la formación de recursos humanos adultos y desplegada en este campo desde hace más de cuarenta años por las Escuelas de Psicología Social (29), venimos aplicando nosotros en espacios áulicos de la escuela primaria pública, luego de haber evaluado, como ya compartimos, nuestro rumbo desde el hospital público a la institución escolar. Escuela pública que, más allá de ser objeto de nuestra crítica por momentos severa, quizás no haga falta decirlo, estamos dispuestos a seguir defendiendo de las mafias privatizadoras.

Viene siendo, justamente desde esta praxis de aplicación de la Didáctica de Emergentes, en tanto práctica que genera, la elaboración conceptual de esa práctica (no existe didáctica de emergentes sin elaboración conceptual de la propia práctica), que se

nos planteara la necesidad de iniciar un camino hacia una nueva pedagogía, cuyo punto de partida, para nosotros, no podía ser otro que la concepción social del sujeto que aprende y enseña. Dicha didáctica concretiza tal concepción tomando al emergente, es decir, al acontecer grupal que incluye a los alumnos y al docente, como punto de partida de cada vuelta de espiral del proceso de enseñanza - aprendizaje. Este emergente es la síntesis de dicho proceso en cada aquí y ahora; es "el nivel de desarrollo real" del proceso que involucra de cierto modo a todos los que participan en él y se articulan con el objeto de conocimiento, y por tanto, con la necesaria propuesta de aprendizaje (Intervención Pedagógica), como "zona de desarrollo próximo" para el grupo, privilegiado instrumento de aprendizaje.

La aplicación operativa y consecuente de la Didáctica de Emergentes implica una ruptura con la concepción pedagógica tradicional que pone el centro en el individuo; individuo creativo o receptivo, pero en última instancia individuo aislado, asocial, que debe ser "socializado" por la escuela. Es cierto que a esta altura del milenio esta concepción se combina siempre con consideraciones "interactivas"; esto pasa, como veíamos, con el constructivismo y también con el psicoanálisis y el conductismo. Pero en los hechos la concepción individualista, que en última instancia desemboca en el biologismo, considera al sujeto inicialmente como asocial y sólo secundariamente interactivo, por lo que siempre, más tarde o más temprano, toma al grupo como un estorbo o un mal necesario.

En cambio nuestra didáctica toma al Vínculo y al Grupo como unidades de análisis del proceso de aprendizaje individual y social. Sin vínculo real, externo, no hay aprendizaje humano. Sólo los vínculos concretos, materiales, hacen posible su interiorización en términos de aprendizaje, constituyendo y reconstituyendo Matrices de Aprendizaje (30) que permiten al sujeto aprender por sí mismo, como emergente de su historia vincular y social.

Por ello concebimos, como Ana Pampliega de Quiroga, al "grupo instituyente del sujeto" y al "sujeto instituyente del grupo" (8) en una relación dialéctica, de unidad y lucha, por fuera de la que no existe lo uno sin lo otro. Y la Pedagogía Vincular se orienta hacia la comprensión de la educación popular indagando esa relación dialéctica y sus determinaciones en sentido estricto. Es en esta indagación que se nutre, en primer lugar, de los aportes generados por los desarrollos de la Psicología Social que establece que el sujeto que aprende y enseña sólo puede ser comprendido en sus condiciones concretas de existencia. Un sujeto esencialmente social, "producto de la interacción entre individuos, grupos y clases"(2).

Por ello es que la Pedagogía Vincular nos plantea la necesidad de indagar en el campo de la Psicología Social, el comportamiento de la relación vínculo-pensamiento, tal como se despliega en la vida familiar y barrial antes y durante el desarrollo del proceso escolar, por cuanto el punto de partida de esta pedagogía se halla habitado por la convicción de que la psicología tradicional, a pesar de riquísimas investigaciones como las de Piaget, no ha podido estudiar el desarrollo del pensamiento humano, sino por fuera de los vínculos reales que los sujetos establecen para aprender. Como señala Jerome Bruner: "Hasta muy recientemente, había muy pocos estudios sobre este tema... el niño fue estudiado como un agente solitario que conquista (construye) al mundo por su cuenta"(31). Pero la pertinencia estricta de la Pedagogía Vincular se inscribe en la investigación operacional de la relación vínculo-pensamiento en ese "verdadero laboratorio de psiquismo humano" que es la escuela. Es sobre todo en la escuela donde el sistema social genera formas

vinculares que inauguran, acentúan y desvalorizan determinables Matrices de Aprendizaje y Vínculo que guían la trayectoria social del individuo en su desarrollo posterior. Aunque todo el mundo "dispare contra la escuela", a nadie escapa la importancia y trascendencia de lo que produce.

Son los vínculos que se establecen en el área del trabajo, los vínculos familiares, barriales, laborales y los vínculos escolares, los que producen la subjetividad humana (pensamiento y afectividad), aunque sólo muy recientemente se halla hecho posible tomarlos como unidad de análisis que nos abre el camino para entender más adecuadamente el desarrollo del pensamiento. Indagar en el terreno de los vínculos en la escuela buscando comprender la relación que guardan con el desarrollo del aprendizaje, nos permitirá recrear la práctica pedagógica y nos conducirá a una transformación científica necesaria en el campo de la educación y, relativamente, más allá de él.

Muchas veces hemos escuchado hacer referencia a cierto hastío que experimentan los educadores por considerar que la pedagogía presenta una relación de dependencia respecto de la psicología. Un cierto hartazgo frente a los dictámenes que emanarían permanentemente desde las teorías psicológicas hacia las prácticas educacionales. Incluso se ha llegado a responsabilizar al "exceso de teorías psicológicas" en relación al vaciamiento de contenidos que hoy sufre nuestra escuela. Entendemos, sin embargo, que tal adjudicación entraña una contradicción mal planteada y que este malestar no expresa sólo una "sobredosis psicológica" o la dependencia fundada sólo en una relación sobredisciplinaria, sino que es portavoz de una necesidad. De una necesidad que venimos reconociendo desde la Pedagogía Vincular, como necesidad de los docentes; la necesidad de dialectizar la práctica y la teoría pedagógica.

¿En qué consiste la necesidad de dialectizar la práctica y la teoría pedagógica? Se trata de una necesidad social que sólo puede ser desplegada, resuelta, a través de redes vinculares docentes que permitan la producción de la teoría pedagógica a partir de la reelaboración de la práctica docente cotidiana. Vínculos entre los propios maestros que hagan posible superar, lo repetimos siempre, por un lado aquello de "cada maestrillo con su librillo", que mantiene empírica vigencia, y por otro, la mutilación creciente que impone el hecho de que la teoría pedagógica sea "patrimonio" de especialistas tantas veces desvinculados de la práctica específica.

Dialectizar la práctica y la teoría pedagógica significa para nosotros, involucrarnos en un proceso que propenda a que la operación pedagógica implique una síntesis de práctica y teoría instituida por el protagonismo de los docentes, de modo que quienes sostienen la práctica educativa se habiliten para su elaboración teórica. Nada sencillo por cierto, pero, como se comprueba a diario en tantas cosas, no combinan propuestas simples con problemas complejos y tampoco resulta sencillo estar como estamos. Es claro, el sistema educativo que conocemos no contempla en su seno "naturalmente" la posibilidad de esta propuesta que necesariamente implica un activo camino colectivo. Un proceso compartido por los docentes que haga posible instituir un espacio sostenido de elaboración de la práctica, de indagación de sus leyes y de configuración de proyectos superadores a partir de ellas.

Se trata de gestar un espacio de co-operación que permita a los trabajadores de la educación indagar en su propia práctica para descubrir en ella los hilos conductores de los fracasos y los éxitos y articular, desde los propios descubrimientos, los conceptos que

los explican. De este modo el docente se irá constituyendo en un investigador del campo de trabajo que la sociedad le confía, para dejar de ser un mero consumidor de conceptos acuñados generalmente en otro contexto, de relación opaca con el de su práctica.

Esto no significa renegar por anticipado de aportes que le puedan ofrecer otras prácticas y las diversas perspectivas teóricas. De ningún modo. Significa sí, dejar de depender de ellas atendiéndolas críticamente; accediendo a sus fuentes, confrontándolas con la propia producción, separando la paja del trigo, rectificando y ratificando la propia elaboración. Entendemos que las confluencias entre el pensamiento de Enrique Pichon Rivière y Liev Semiónovich Vygotski alientan esta perspectiva.

[1] SALVAT Editores. 1992. Barcelona

[2] Editorial LAROUSSE. Bs As. 1959

[3] Este capítulo había sido escrito en 1994 y editado como ficha de circulación interna de nuestra Escuela de Psicología Social de Rosario.

[4] Recién en 1994 accedimos al tomo 2 de las obras escogidas de Vygotski que publica la traducción íntegra de "Pensamiento y Lenguaje".

[5] Siempre recuerdo que en su momento y con razón nos alertó Jorge Imhoff: "Sí, pero es evidente que Luria abandonó la dialéctica".

[6] Determinación social que como ya dijimos, ontogenéticamente alcanza también al desarrollo biológico y las concomitantes funciones psicológicas inferiores.

[7] VÍNCULO. Clase dictada por Enrique Pichon Rivière en la Primera Escuela Privada de Psicología Social de Buenos Aires en 1975 (o en 1970).

[8] Cap. 6 de "El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores" (25).

[9] Esta perspectiva se amplifica cuando Vygotski indaga la relación dialéctica entre los conceptos cotidianos y los conceptos científicos. Ver Pensamiento y Lenguaje. Cap 6. Pág. 238 y SS. (26).