

TEORÍA II: **La psicología sociointeraccionista de Vigotsky**

Introducción

Es innegable que la obra de Vigotsky ha comenzado a tener, en las últimas décadas, una vigencia sostenida y creciente, en el medio educativo o psicoeducativo, especialmente en algunos ámbitos. Esta vigencia se debe al hecho de que la agenda vigotskyana anticipa numerosos temas relacionados con la psicología del desarrollo y con el campo de las ciencias humanas, presentes en la actual agenda de algunos/as educadores/as. En parte el giro ocurrido en el campo de la educación hacia posiciones vigotskyanas obedece a una crisis de legitimidad de los fundamentos psicológicos en los que se habían asentado las prácticas pedagógicas tales como el conductismo y el constructivismo.

Este curso, en los dos semestres, busca presentar las categorías centrales de la teoría psicológica de Vigotsky en relación con la naturaleza de los procesos de desarrollo y su vinculación con las prácticas educativas. Como enuncia el subtítulo del curso, luego de una presentación de la vida, personalidad y contexto social y teórico de Vigotsky, se abordarán como elementos centrales tópicos relacionados con: a) problemas epistemológicos de las ciencias humanas, más particularmente de la psicología; b) instrumentos psicológicos como mediaciones de la actividad; c) los mecanismos y el rol de la toma de conciencia para el desarrollo de la persona; d) la concepción del aprendizaje y del desarrollo; e) la relación entre pensamiento y lenguaje.

Justificación

La Pedagogía del Texto (PdT) considera, después de largos y minuciosos análisis de diferentes teorías psicológicas, que es el sociointeraccionismo postulado por Vigotsky el que permite comprender mejor el desarrollo psicológico del ser humano y que el mismo es un instrumento que puede ayudarnos a crear un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad. La teoría de Vigotsky nos permite comprender el proceso educativo como proceso permanente de reflexión y de responsabilidad de los/as aprendices a fin de que la apropiación de conocimientos y el desarrollo de sus capacidades psíquicas superiores sean eficaces y eficientes. Además, el compromiso consciente del y la aprendiz debería permitirle aprender de una manera más rápida y más permanente.

Objetivos

General:

Estudiar los fundamentos psicológicos de la Pedagogía del Texto

profundizando en las categorías centrales del sociointeraccionismo vigotskyano.

Específicos:

- Profundizar en el estudio de los conceptos claves del pensamiento de Vigotsky, el desarrollo histórico de los mismos y su articulación con los desafíos teóricos de la psicología.
- Establecer posibles incidencias y/o aportes del pensamiento vigotskyano para la construcción de procesos educativos de calidad.

Problemas y tópicos

- Lev S. Vigotsky: vida, actividades, personalidad y el contexto de los años 20.
- Vigotsky y la psicología científica, el significado de la crisis de la psicología.
- La actividad mediadora, el papel de las herramientas y los signos, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores.
- Conceptos cotidianos y conceptos científicos.
- Desarrollo y aprendizaje, la “zona de desarrollo próximo”.

Estrategias metodológicas

El curso será realizado bajo dos modalidades de trabajo: formación presencial y formación a distancia/virtual.

En la primera modalidad, el curso será realizado bajo la forma de seminario con los siguientes componentes: indicación de materiales de lectura con anticipación a los encuentros presenciales, lecturas previas, participación en discusiones presenciales y virtuales, elaboración de resúmenes, ubicación de posibles tópicos para el trabajo personal de investigación, y elaboración de una síntesis del curso.

En la modalidad virtual, los alumnos/as tendrán acceso a un módulo en el cual serán profundizadas las temáticas abordadas en la formación presencial con la realización de actividades específicas y la elaboración de una nueva síntesis.

Evaluación

En ambas modalidades de formación, presencial y a distancia/virtual, la evaluación comprende dos tipos, la auto-evaluación por parte de cada maestrando/a, y la hetero-evaluación, realizada por los profesores/as. La auto-evaluación representa el 40% de la nota final y la hetero-evaluación el 60% restante. A su vez, la nota obtenida en la modalidad presencial representa el 60% de la calificación final y la modalidad a distancia/virtual el 40% restante.

Las actividades que implican producción textual serán calificadas bajo los criterios siguientes: i) Estructura textual: texto bien estructurado, escrito con claridad y precisión. ii) Dominio conceptual: diferenciación y articulación entre los conceptos y la organización del razonamiento. iii) Originalidad en la organización del texto y en los contenidos abordados.

Además de la evaluación sumativa, se realizarán evaluaciones del desarrollo de la formación en sus dos modalidades. En la formación presencial los maestrandos/as tendrán la oportunidad de enunciar su apreciación y sugerencias con respecto al desarrollo de las jornadas presenciales, y en la formación virtual las realizarán con respecto al módulo, con la intención de contribuir al mejoramiento del proceso y de los módulos que los apoyarán a lo largo de la Maestría.

Problemática 1. Vida de Vigotsky y contexto

Objetivo

Relacionar los acontecimientos principales de la vida de Vigotsky con el contexto sociocultural y científico de su época.

Lecturas

Lectura 1: Lev S. Vigotsky (1896-1934): Vida y obras.

Lectura 2: La psicología en la década de 1920.

Lectura 1: Lev S. Vigotsky (1896-1934): Vida y obras

Gisela Clavijo y Antonio Sánchez

Lev S. Vigotsky nació en Orsha, en el seno de una familia judía, acomodada, que se constituyó en un importante estímulo para su actividad cultural e intelectual. Al año de nacer, su familia se trasladó a Gomel, ambas ciudades ubicadas en Bielorrusia, dentro del Rayón, terreno restringido en el que se confinaba a los judíos en la Rusia Zarista.

La educación primaria en el hogar, de su madre aprendió el alemán, la completó con uno de los mejores profesores privados, un matemático que había estado exiliado en Siberia por participar en el movimiento revolucionario. Luego de aprobar, por libre, los exámenes del nivel primario, estudió en el Gimnasio y en una escuela judía privada. En 1913 inicialmente se inscribió en la universidad en medicina pero luego lo hizo en un doble ciclo universitario: estudios de derecho en la Universidad Imperial de Moscú, en la que se graduó en Leyes, y estudios de filosofía y de historia en la Universidad Popular de Shanyavsky, en la que había un rico ambiente intelectual.

En 1917, año de la revolución rusa, Vigotsky se graduó en las dos universidades donde cursaba estudios. Vuelto a Gomel, entre 1917 y 1924 se consagra a múltiples tareas de enseñanza y de animación cultural en la perspectiva marxista, -a la que adhiere profundamente-, de crear una “nueva sociedad” y una “nueva cultura”. Se interesó muy especialmente por la estética, por la significación de la obra de arte, la literatura, el teatro, el cine, desde la teoría de las emociones de Spinoza. Pero igualmente trabajó problemas relacionados con la psicología, la educación y la pedagogía.

En 1924 Vigotsky se dio a conocer en los círculos oficiales de la psicología soviética por la ponencia que presentó en el II congreso de Psiconeurología, en Leningrado, sobre los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos, reclamando la necesidad de tomar la conciencia como objeto de investigación de una psicología objetiva, mediando entre la polémica de dos corrientes psicológicas contrapuestas, el objetivismo y la psicología

subjetiva. El impacto de su ponencia fue tal que lo invitaron a asumir un puesto de profesor en el Instituto de Psicología de Moscú, en el que trabajó hasta su muerte en 1934. Allí continúa el proceso, a la vez gradual y vertiginoso, de constitución de las leyes socio-históricas y culturales, desarrollando una actividad excepcional, impartiendo clases, impulsando múltiples temáticas de investigación, animando el movimiento educativo de la “paidología” y produciendo unos 200 textos científicos, de los que se conservan unos 180, habiendo desaparecido otros durante la segunda guerra mundial. El pensamiento de Vigotsky sirvió de punto de referencia a los otros dos integrantes de la “troika” inicial, grupo de investigación del Instituto, A. Luria y A. Leontiev, quienes lograron dar a la psicología soviética – con otros que se integraron al equipo, en Moscú, Leningrado y Jarkov especialmente - la profundidad y calidad que le permitió sobrevivir al oscurantismo y al ideologismo del período estalinista. El proyecto consistía en superar la “crisis de la psicología” y construir, sobre genuinas bases marxistas – no sobre la mera repetición de citas de Marx -, una nueva psicología científica, monista, dialéctica e histórico-genética. No obstante, en los últimos años de vida de Vigotsky, surgieron divergencias teóricas y prácticas en el grupo y hubo una cierta dispersión del mismo, debida también a la persecución a la que fueron sometidos sus integrantes por el establecimiento estalinista a causa de sus ideas paidológicas y culturales, supuestamente poco ortodoxas.

Algunas de las principales obras de Vigotsky son las siguientes:

- *Psicología del arte* (1925). Es su tesis doctoral, en ella condensa varios de los trabajos de la etapa de Gomel referidos a la creación artística e introduce varias de las problemáticas que desarrollará a lo largo de su obra. En la misma diferenció ya entre funciones psicológicas superiores e inferiores, el papel de los instrumentos de mediación en la constitución de las funciones superiores y especialmente de los sistemas semióticos.
- *Psicología pedagógica* (1926). Esta es una obra en la que recoge los planteamientos educativos – que luego serán revisados y/o ampliados- con los que había trabajado en la etapa de Gomel en sus cursos en la escuela de magisterio y en el laboratorio de psicología educativa. Esta obra nos da también la idea de que sus estudios sobre psicología habían comenzado años antes de que presentara su famosa intervención en el congreso de 1924.
- *El significado histórico de la crisis en psicología* (1926/7). Es una obra fundamental para comprender la raíces históricas y metateóricas del programa que animó sus investigaciones psicológicas para formular una genuina psicología marxista que, a semejanza de lo que había hecho Marx en el Capital, elaborara una serie de principios y categorías generales (“una psicología general”) de carácter propiamente psicológico y estableciera la relaciones entre psicología y marxismo y entre las “leyes naturales del organismo” y “los productos superiores de la cultura, la historia y el psiquismo humano”

- *Teoría de las emociones (1931-1933)*. Esta es una obra de corte filosófico, influenciada especialmente por Spinoza, en la cual propone una relectura de trabajos de James y de Lange sobre las emociones. En dicha relectura Vigotsky explicita una aprehensión monista de las relaciones entre cuerpo y espíritu y formula una propuesta de análisis integrado de los mecanismos afectivos y cognitivos.
- *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931)*. Este texto condensa las investigaciones realizadas en el campo de la psicología hasta ese año. Los aspectos nodales de esas investigaciones estuvieron centrados en conocer cómo se realiza la construcción de los procesos psíquicos superiores y en el papel que las herramientas y los signos juegan en tal constitución.
- *Pensamiento y lenguaje (1934)*. Esta obra es la última publicada en vida del autor y marca el hito definitivo en su producción. En ella recoge el resultado de casi diez años de trabajo con su equipo en la investigación sobre las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje, o el “habla” o el “discurso” como parece era su denominación original. El mismo Vigotsky enumera las cuestiones indagadas y los principales hallazgos, de la siguiente manera:

1) probar experimentalmente que los significados de las palabras evolucionan en la edad infantil y describir las fases principales de ese proceso; 2) descubrir el curso del desarrollo de los conceptos científicos en el niño, sus diferencias en comparación con la evolución de los conceptos espontáneos y las leyes fundamentales de estos procesos; 3) demostrar la naturaleza psicológica del lenguaje escrito como función independiente del habla, así como su relación con el pensamiento; 4) comprobar experimentalmente la naturaleza psicológica del habla interna y su relación con el pensamiento” (cf. Vigotsky, 1934:12).

La Editorial Pedagógica de Moscú ha editado seis tomos con Obras Escogidas. Esta serie reúne aproximadamente dos tercios de los escritos de Vigotsky. La editorial Visor de Madrid ha editado hasta el presente cinco de los tomos. En los mismos pueden encontrarse, además de algunas de sus obras principales antes enunciadas, numerosos artículos y conferencias sobre problemas teóricos y metodológicos de la psicología infantil, la psicología del adolescente, problemas de defectología, etc.

Lectura 2: La psicología en la década de 1920

Antonio Sánchez y Gisela Clavijo

La emergencia de la psicología como ciencia

Diferentes psicólogos como Spranger (1926), Bühler (1927), Politzer (1928), Lewin (1931) toman conciencia, en la década de 1920, de la llamada crisis de la psicología, al no encontrar la misma una tercera vía, o una nueva vía,

para constituirse como ciencia y superar el dualismo en el que se mueve, el subjetivismo y el objetivismo.

Para enmarcar la crisis de la psicología, en la presentación de la traducción al francés de la obra de Vigotsky *El Significado Histórico de la Crisis de la Psicología*, Bronckart, J.P. y Friedrich, J. (1999) realizan un análisis del estado de la psicología en aquella época así como del contexto y de las apuestas de Vigotsky para superar dicha crisis; sus reflexiones nos servirán de guía para dar cuenta de esta problemática con una intencionalidad exclusivamente pedagógica.

Suele existir consenso entre los autores en que la psicología emerge como disciplina científica en la segunda mitad del siglo XIX al desprenderse de la filosofía. Incluso se señala como acto fundador de la misma la creación por Wundt, en Leipzig, del primer laboratorio de psicología experimental en 1879. Según él, el objeto específico de la psicología tiene que ver esencialmente con los hechos mentales y con la conciencia pero desde una perspectiva objetiva y experimental, análoga a la de las ciencias naturales. Para el estudio de los fenómenos psíquicos, Wundt preconiza la combinación de procedimientos de introspección y de experimentación sobre sus correlatos físicos observables, descomponiendo los elementos constitutivos de los mismos y buscando identificar las leyes de conexión y estructuración.

El mismo Wundt reconocerá que este procedimiento es inadecuado para estudiar los procesos psicológicos superiores, en razón de su elementarismo, por lo que, en ese campo, adopta otro método, la observación comparativa de los fenómenos sociales y culturales, llegando así a publicar diez volúmenes de la *Psicología de los pueblos* entre 1900 y 1920.

Este carácter dicotómico de la obra de Wundt ilustra claramente la gran dificultad encontrada por la naciente psicología científica para articular el análisis de los fenómenos psíquicos inferiores (especialmente las sensaciones) y los fenómenos psíquicos superiores tales como los que enumera Dilthey en las "obras del espíritu" (normas sociales, valores culturales, obras de arte, etc.). Pero más allá de esa dificultad por su vertiente elementaristas, varios colaboradores de su laboratorio (entre los cuales Bejterev, Cattell, Külpe, Münsterberg, Titchener) difundieron en Europa y en Estados Unidos un vasto movimiento de psicología experimental.

Pero a esta corriente experimental, de corte positivista -pues según la misma los hechos psíquicos existen con el mismo título que los físicos y como cualquier otra ciencia la psicología busca descubrir y formular las leyes objetivas que rigen los fenómenos psíquicos- se opone una corriente antagonista, fundada sobre los trabajos del filósofo Brentano (1874) y que se presentó bajo el título de psicología empírica o psicología descriptiva.

Para Brentano la conciencia y los fenómenos psíquicos no son accesibles sino bajo la fórmula de la "vivencia interior" del sujeto, como algo indudable y

accesible de forma inmediata, sin pasar por los procesos psico-fi-sociológicos inferiores ni por los constructos socio-históricos. Así, mientras la psicología experimental se centrará sobre los contenidos de la conciencia (las representaciones), este enfoque descriptivo pone el acento sobre la conciencia en tanto movimiento, en cuanto relación intencional a los contenidos (a los objetos, que en cuanto son intencionados se encuentran incluidos en los fenómenos psíquicos).

Esta posición es, sin duda, idealista y dualista, pero a la vez ha puesto en evidencia algo esencial, el carácter intencional de los hechos psíquicos, dando así origen a una psicología intencional con diferentes representantes (Stumpf, la escuela de Würzburg animada por Külpe, etc.) quienes se esfuerzan por mostrar, por el método de la introspección experimental sistemática, que los procesos psíquicos superiores (PSS) se constituyen con cierta independencia frente a las sensaciones y las asociaciones elementales. Los mismos se caracterizan por una orientación “intencionada”. James iniciará en los Estados Unidos también un enfoque de oposición a la psicología experimental pero poniendo el acento no sobre las dimensiones teleológicas del funcionamiento psicológico sino sobre la existencia de “estados de conciencia” diversos y evolutivos, como funciones al servicio de una organización psicológica más general, y en una perspectiva genética.

La posición de Brentano se radicaliza con Husserl, alumno suyo, con la fenomenología, según la cual, en los procesos psíquicos, el ser (ontológico) y el aparecer (fenómenos), coinciden. Se rechaza, pues, la posibilidad de un estudio experimental de la conciencia (idealismo trascendental, más allá de la distinción sujeto-mundo). Vigotsky, en el capítulo trece de *El significado histórico de la crisis de la psicología* (HCP) analiza la influencia de esta posición sobre ciertas corrientes psicológicas como la de Chelpanov y Frankfurt y por qué las mismas no son capaces de encontrar una salida real a la crisis de la psicología.

El boom de la psicología en el primer cuarto del siglo XX

En el tránsito entre los dos siglos, la psicología entra en un proceso de expansión, pero sin haber superado las dificultades y oposiciones que se evidenciaron desde el inicio de la psicología como ciencia. Así se consolidan paradigmas divergentes, con sus respectivas corrientes, la psicología objetiva y la psicología en la línea de Wundt o psicología experimental.

Al grupo de la psicología objetiva pertenecen los aportes de Pavlov sobre el condicionamiento mediante estímulos secundarios o no naturales que desencadenan el reflejo condicionado. Bejterev acentuará y radicalizará esta concepción, y para él la psicología no puede ser sino el estudio de los sistemas de reflejo de los organismos (la reflexología). A partir de trabajos de laboratorio sobre animales (su capacidad de aprendizaje y el estado de su cerebro) Watson funda el behaviorismo, cuyo primer principio es de orden metodológico: sólo hay que tomar en cuenta las entidades observables

(comportamientos y factores del medio) describir de manera sistemática sus interacciones y poner así en evidencia sus relaciones de dependencia (estímulo-respuesta) y las leyes de aprendizaje que permiten la previsión y el control de los comportamientos. Es decir, hay que estudiar al hombre como si se tratara de un animal, dejando de lado todas las nociones precientíficas de la conciencia y los fenómenos psíquicos (intenciones, ideas, voluntad, sentimientos, etc.).

En el segundo grupo (la psicología subjetiva) se inscriben tendencias de la psicología experimental que persiguen la descripción y el control de los parámetros objetivos que se considera determinan y dan testimonio de los contenidos de la conciencia. Se ubican acá tendencias tan diversas como la psicología del acto y del pensamiento (continuadores de la escuela de Würzburg) y el pragmatismo de James y Dewey, para quienes la conducta humana es una respuesta de adaptación a las exigencias del entorno.

Estas corrientes se encuentran confrontadas indirectamente por el psicoanálisis (Freud) que pone de manifiesto la existencia de fenómenos preconscientes e inconscientes y que, al realzar el origen afectivo-sexual de modalidades singulares de la organización psíquica, introduce un enfoque nuevo para el estudio de la conciencia, el enfoque genético.

Otras dos corrientes significativas son el personalismo de Stern y la Escuela de la Gestalt. Según Stern el concepto de persona designa la unidad individual de funcionamiento psicológico que está sostenido y estructurado por orientaciones intencionadas o que tienen finalidades. Así, el comportamiento de una persona es el lugar de encuentro entre las capacidades psicológicas heredadas y los efectos del aprendizaje e interacciones del medio. Stern es uno de los fundadores de la psicopedagogía, la psicología diferencial y pone las bases del concepto de cociente intelectual que será desarrollado y aplicado por Binet y Simon (test de inteligencia).

La Gestalt, por su parte, realiza una crítica a las concepciones atomistas de la percepción del tiempo y del espacio, que resulta de la combinación de sensaciones elementales. Esta teoría destaca la pregnancia del todo sobre las partes que la componen (el todo no se reduce a la suma de las partes), y la actividad organizadora del espíritu humano sobre el entorno, incluidos toda clase de conocimientos científicos.

Como conclusión, se puede decir que a finales de los años 1920 no existe una psicología sino varias psicologías con diferentes opciones epistemológicas. La opción monístico - materialista de Watson y Pavlov, la opción monística, más bien espiritualista, de la Gestalt, y el dualismo tradicional de corte cartesiano de la escuela de Würzburg y el personalismo. Además existe una confrontación de corrientes entre la psicología objetiva (centrada en el comportamiento) y la psicología subjetiva (centrada en la conciencia). Existe también otro debate, alimentado por la bipartición de Dilthey entre las ciencias del espíritu y ciencias de la naturaleza, debate que

se traduce entre quienes postulan la psicología como “ciencia de la naturaleza” y quienes la propugnan como “ciencia del espíritu”.

Del análisis realizado por los dos autores mencionados al inicio sobre la crisis de la psicología, se destacan las siguientes ideas-fuerza:

- La psicología no puede ser una ciencia de la vida interior (rechazo del realismo empírico de los seguidores de Brentano)
- La psicología, como toda ciencia, es un proceso de conocimiento a posteriori con un objeto específico y una metodología objetiva
- Su especificidad se relaciona con la dimensión teleológica de su objeto (actividad humana con sentido según Bülher; sus productos materiales y socio-semióticos, según Spranger y Politzer).
- La psicología debe constituirse como ciencia de la naturaleza, en cuanto que su objeto (incluida la dimensión psíquica) debe ser planteado como distinto del proceso mismo de conocimiento. A nivel metodológico puede combinar diversos procedimientos (como la inducción-deducción, el análisis, la modelización), pero sobrepasando la oposición comprensión-explicación. Debe, pues, construir modelos de la vida psicológica que sobrepasen la descripción-conceptualización de la misma (la conciencia, las acciones, los relatos del drama) y que codifique las formas de conocimiento que se construyen a propósito de tales objetos, los mundos del conocimiento de lo psíquico. Existe la necesidad de una meta-psicología o psicología general como la llama Vigotsky.
- Se recogen como válidos algunos aportes del behaviorismo, la Gestalt y las corrientes de las ciencias del espíritu, pero tales corrientes deben ser criticadas y superadas para asegurar la objetividad de la psicología en cuanto proceso de conocimiento científico.

Actividades

Actividad 1:

Consulta algunos datos biográficos de Vigotsky y/o de sus escritos (cfr. bibliografía citada u otros, diccionarios especializados, etc.) y elabora un texto de una o dos páginas dando cuenta de los resultados de la consulta. Destaca los elementos que te llamen más la atención.

Coloca el archivo en el foro de la plataforma.

Problemática 2. Vigotsky y la psicología científica, el significado de la crisis de la psicología

Objetivo. Analizar la reflexión de Vigotsky sobre las diferentes corrientes de la psicología y su posición para la constitución de una psicología unificada.

Lecturas

Lectura 3: Sobre el significado de la crisis de la psicología.

Lectura 4: Textos de referencia.

Lectura 3: El Significado de la historia de la crisis de la psicología (HCP)

Antonio Sánchez y Gisela Clavijo

Este documento sigue de cerca el contenido de dos apartados de la presentación que Bronckart y Friedrich realizan de esta obra de Vigotsky en la traducción al francés (editorial Delachaux et Niestlé, Suiza, 1999) y tiene una finalidad estrictamente pedagógica.

La Psicología Soviética en las primeras décadas del siglo XX, la irrupción de Vigotsky

Cuando Vigotsky irrumpe en el mundo de la psicología soviética, en el año 1924, en el II Congreso Panruso de psico-neurología, la misma está atravesada por la influencia de dos tendencias, la primera es la psicología positivista-materialista que sigue el modelo de las ciencias naturales (la biología), para la cual su objeto son las manifestaciones fisiológicas y comportamentales observables, los impulsos. En esta línea se inscriben la teoría del condicionamiento de Pavlov y la reflexología de Bejterev.

La segunda tendencia es la psicología idealista-espiritualista de Chelpánov para quien el objeto de la misma es la conciencia, los fenómenos psíquicos, que tienen la base en el cerebro pero sin confundirse con él. Esta tendencia sigue el método experimental de Wundt y la introspección sistemática de la Escuela de Würzburg.

En el congreso de 1909 se había impuesto la tendencia subjetivista y en 1912 Chelpánov es nombrado el primer director del Instituto de Psicología Rusa. Pero en 1917, con el triunfo de la revolución, se plantea la necesidad de elaborar una nueva psicología compatible con el marxismo la cual deberá ayudar a construir el hombre nuevo para la nueva sociedad.

En 1923 se celebra el I Congreso Panruso de psico-neurología y se encuentra una solución políticamente aceptable entre las dos tendencias con la llamada reactología que se opone tanto al reduccionismo sociologizante como al

fisicalismo. Para este enfoque, la unidad de análisis son las reacciones humanas en cuanto que las mismas combinan e integran dimensiones reflejas, comportamentales y mentales del funcionamiento psíquico. Kornilov reemplaza a Chelpanov como director del Instituto y Luria ingresa a trabajar en el mismo, pero el equipo encuentra dificultades para concretar la propuesta de construir la psicología enunciada que combine la unidad de la reacción y la tesis de la dialéctica marxista.

En el II Congreso (1924), Vigotsky presenta una comunicación, que causó gran impacto en el auditorio, sobre métodos de investigación en reflexología y en psicología. En la misma sienta su posición ante la incapacidad de la reflexología para asumir el estudio de las funciones psíquicas superiores (FPS) y dar cuenta, por ejemplo, de las reacciones provocadas por las obras de arte. Por ello propone elaborar una psicología objetiva y materialista que incorpore los aportes del enfoque experimental pero que a la vez aborde las problemáticas del funcionamiento de la conciencia.

En otro texto un poco posterior (1925), *La Conciencia como problema de la psicología del comportamiento*, Vigotsky piensa aún que esa integración pueda realizarse en el marco de la reflexología actualizada. Establece, así, el carácter auto-reflexivo de la conciencia y lo caracteriza como reflejo secundario que controla los diferentes subsistemas de reflejos, capaz, a su vez, de desencadenar nuevas reacciones internas; es decir, de controlar y organizar el conjunto de las reacciones “primarias” de un campo comportamental determinado. Pero a la vez pone de relieve el carácter social de la misma siguiendo las tesis de Feuerbach, Marx y Engels. En último término, los reflejos constitutivos de la conciencia provienen del lenguaje, en cuanto sistema que regula, en primer lugar, los comportamientos colectivos pues las palabras provienen de otro, son sociales. Y luego, en un segundo momento, la incorporación de la evolución de lo social a lo individual por medio de la apropiación e interiorización que realizan los individuos particulares, lo cual se articula a los sistemas de reflejos cuyo fundamento es biológico.

La tesis central que establece Vigotsky es la del estatuto social de la conciencia individual por el hecho de que:

Tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás y por el mismo procedimiento por el que conocemos a los demás, porque nosotros mismos con respecto a nosotros mismos somos lo mismo que los demás con respecto a nosotros. [...] De la hipótesis propuesta se seguirá directamente la socialización de toda la conciencia, de ello se desprende que el reconocimiento, la prioridad temporal y efectiva pertenecen a la vertiente social y a la conciencia. La vertiente individual se construye como derivada y secundaria sobre la base de lo social y según su modelo exacto. De aquí la dualidad de la conciencia: la idea del doble es la más cercana a la idea real de la conciencia [...] es algo así como el contacto consigo mismo (Vigotsky, 1991, pp. 57-58).

Sin embargo, Vigotsky encuentra aún dificultades para articular la perspectiva reflexológica con la perspectiva semiótico-social, por lo que seguirá investigando sobre esta problemática para poder constituir una nueva psicología, pero los resultados de numerosos trabajos e investigaciones en las áreas de la defectología (retardo mental, sordomudos, etc.) la psicología del

arte, psicología de las emociones, psicología educativa, etc, le llevarán a distanciarse cada vez más de la reflexología. Y así, ante un ataque de tuberculosis, en el año 1927, transforma su proyecto de elaborar una revisión crítica de las corrientes de la psicología occidental, en una síntesis programática de la psicología en la cual explicita las grandes líneas de lo que debería ser una psicología verdaderamente científica, y escribe el libro (inédito hasta décadas después de su muerte) de *El Significado histórico de la crisis de la psicología*.

Un posicionamiento epistemológico original y radical

Los dos autores que están orientando nuestra introducción a la obra de Vigotsky (Bronckart y Friedrich, 1999), caracterizan el posicionamiento epistemológico de Vigotsky como un intento de articular los principios del monismo, del realismo materialista y de la dialéctica.

Según Vigotsky, tanto el reduccionismo materialista de los reflexólogos y de los behavioristas como el idealismo subjetivista de los psicólogos de la conciencia, adhieren al dualismo heredado de Descartes. Es decir, siguen la tesis según la cual los fenómenos físicos (los objetos y los cuerpos que se mueven en el espacio) y los fenómenos psíquicos (las ideas, los sentimientos, los mecanismos de la conciencia, no son observables porque no están inscritos en el espacio), son esencias radicalmente diferentes (dualismo ontológico) y, consiguientemente, deben ser objeto de enfoques científicos diferentes (dualismo gnoseológico).

Vigotsky, en cambio, adhiere al monismo surgido de Spinoza; es decir, a la tesis según la cual no hay una diferencia esencial entre los elementos del universo que nos aparecen bajo dos formas distintas, los elementos inscritos en el espacio y los que no lo están. Hay, sí, una dualidad de fenómenos pero no de esencias. No hay sino una realidad única a la que Spinoza llama Dios o Naturaleza o, más exactamente, "Deus sive natura".

Como escribe Bronckart (2006, p. 64) en otro de sus textos, para Spinoza:

[...] la diferencia es de orden gnoseológico: en el plano ontológico, no existe sino una materia única, continua y en actividad perpetua; - esta materia está dotada de múltiples propiedades (o *atributos*), entre las cuales, la propiedad de extensión (física) y de pensamiento (psíquica); - la actividad de la materia es la que ha generado todas las entidades del universo, incluidos los seres humanos pensantes; - estos seres humanos no acceden al conocimiento del universo del que proceden sino de manera limitada e imperfecta, en razón de las propiedades de sus órganos de percepción, por una parte, y del carácter interactivo de los procesos de conocimiento, por otra parte: no pueden entonces captar el universo sino bajo estos dos atributos de extensión y de pensamiento, y captan estos atributos no en cuanto tales (como propiedades continuas e infinitas) sino en tanto que entidades discretas y finitas (en tanto que *modos*).

Las consecuencias que saca Vigotsky de esta posición monista para la psicología, son decisivas, pues considera:

[...] a) que los fenómenos psíquicos son tan materiales como los fenómenos físicos (“no son fantasmas”, afirmará regularmente); b) que tienen necesariamente “antecedentes” en la evolución del universo y que son, pues, productos de un desarrollo; c) que la tarea del psicólogo es entonces la de explicar las capacidades actuales humanas por las condiciones de su emergencia (*explicación genética*) (Bronckart, 2006, p. 65).

Pero para que la psicología logre su objetivo, Vigotsky considera que deben cumplirse dos condiciones: se deben, en primer lugar determinar sus unidades de análisis y, en segundo lugar, construir una perspectiva metodológica pertinente. En cuanto a las unidades de análisis precisa que las mismas deben integrar los dos aspectos considerados: las dimensiones psíquicas (pensamientos, conciencia) y las dimensiones físicas (reflejos, comportamientos). Unidades que podrían ser la conducta, la acción, la palabra/signo, pero que sólo serán precisadas más adelante por sus sucesores, Zinchenko y Leontiev, que concederán el estatuto de unidades de análisis de la psicología a la actividad y la acción.

La segunda condición plantea la necesidad de abordar los objetos de la psicología desde una perspectiva metodológica de exterioridad, pues los objetos de cualquier ciencia son “realidades” que se presentan ante el investigador de manera anterior e independiente a su proceso de conocimiento. Esto es especialmente importante en el caso de la psicología, que deberá situarse decididamente al exterior de su objeto abordándolo a través de métodos indirectos, en una perspectiva realista (materialista), dejando de lado la experiencia inmediata que se puede tener de dicho objeto.

Vigotsky insistirá, además, en las condiciones y criterios para la elaboración del conocimiento científico en psicología, calificándolo de enfoque “dialéctico”. Así se sitúa Vigotsky en la senda de la *Fenomenología del espíritu* de Hegel, para quien este concepto implica una lectura de la genealogía de la conciencia y de las producciones humanas que contesta tanto el dualismo planteado por Kant entre “mundo en sí” y “mundo para sí” como el postulado de la inmediatez del conocimiento. La actividad de la conciencia se despliega entre un movimiento dialéctico permanente que, por aproximaciones sucesivas, construye tanto las propiedades del mundo exterior como las propiedades de la misma conciencia. Marx y Engels retomarán la concepción general del método dialéctico hegeliano pero lo articularán a premisas filosóficas diferentes. La conciencia no se constituye como propiedad primera que estaría al origen del desarrollo de las producciones humanas sino como propiedad segunda que emerge de la actividad general y, más específicamente, de los procesos sociales de producción y transformación de la naturaleza: no es la conciencia la que determina la vida sino la vida la que determina la conciencia. Según estos autores la conciencia sería el resultado de la absorción en el organismo humano de las propiedades instrumentalizadas y semiotizadas de la actividad productiva humana, el trabajo.

A este movimiento de la actividad social humana se aplica el método dialéctico marxista que Vigotsky retomará para analizar el movimiento en la historia de los conceptos claves elaborados por la psicología. Por ello recomienda

construir un aparato conceptual general que refleje la especificidad de su objeto, al cual le da el nombre de psicología general o metodología general, a instancias de lo realizado por Marx en *El Capital* para la economía. Por eso propone centrar la investigación sobre objetos que no se reduzcan a una sola dimensión, sea la física o la psíquica (realizar análisis que preserven ambas dimensiones más que análisis de sus elementos), y preconiza un enfoque genético como “método indirecto” que permita explicar las etapas y las transformaciones del movimiento natural de esas unidades psicológicas.

Visión sinóptica de El Significado histórico de la crisis de la psicología (HCP)

La obra consta de 14 apartados o capítulos en cuyo contenido no siempre es fácil diferenciar la posición de Vigotsky de la de los autores a los que alude continuamente, a veces de manera breve. Además, los capítulos no tienen título, y parece que algunos se hubieran perdido, y que los editores hubieran expurgado la obra. A continuación presentamos una síntesis general de su contenido.

En el capítulo 1, Vigotsky señala la necesidad, planteada no por los teóricos sino por quienes desde la práctica se ven confrontados a problemas técnicos concretos, de elaborar una psicología general, pues ninguna de las corrientes que se postulan cumple los requisitos exigidos: la psicología del adulto normal, la psicopatología, y la psicología animal. Por eso, Vigotsky propone escoger entre dos orientaciones metodológicas: una que considera que los procesos psicológicos complejos no pueden explicarse sino por el análisis de procesos más elementales (partir del animal, la “vía de la naturaleza”, la escogida por Pavlov); la otra considera, por el contrario, que es a partir de un análisis de la complejidad actual de los fenómenos psicológicos como se podrán comprender los procesos elementales de los cuales han surgido aquéllos, (es la “vía inversa”, la escogida por Marx, que parte del hombre).

En los capítulos 2-4, Vigotsky realiza un análisis de las corrientes psicológicas y los conceptos centrales de las diferentes escuelas: el psicoanálisis, la reflexología, la Gestalt y el personalismo. Cada una de ellas define el psiquismo de una manera diferente. La reflexología desde el reflejo condicionado, el behaviorismo desde el comportamiento, la Gestalt desde la percepción de la forma, el personalismo desde el principio de la personalidad, y el psicoanálisis desde el inconsciente. Así, cada corriente psicológica postula un principio explicativo diferente, pero ¿habría algo común a todas esas corrientes? Vigotsky quiere encontrar ese principio fundamental explicativo y postula que el mismo realizaría el tránsito entre el hecho real (la realidad) y el hecho científico (la abstracción, los conceptos, métodos, teorías).

En los capítulos 5-9 establece el estatuto de una psicología o una metodología general de la psicología. Cuatro son los temas principales analizados en estos capítulos.

El primero es la constitución de la ciencia general como “filosofía” de las ciencias particulares o empíricas, y, en el caso, la constitución de la psicología general, explicitando a la vez la relación entre concepto y realidad. Según Binsvanger, la psicología general debe elaborarse como crítica (en el sentido kantiano del término) de la psicología y de sus conceptos de base; tendría por objeto aplicar las normas formales (y externas) de la lógica al análisis de los objetos, de las problemáticas y de los objetos de cada sub-disciplina particular. Para Vigotsky, esta concepción es equivocada pues desde un punto de vista histórico, en las ciencias naturales (física y biología especialmente), las disciplinas particulares se han constituido de manera interna, por abstracción-generalización progresiva de las problemáticas y de los conceptos de las disciplinas particulares y no por la crítica de las mismas. Por otra parte, como lo ha demostrado Engels en la *Dialéctica de la naturaleza*, de una parte, todo concepto científico, cualquiera sea su grado de abstracción, contiene siempre un residuo de hechos concretos que representa; de otra parte, no es tal sino porque el mismo es aprehendido en un cierto sistema de saberes, y contiene ya en él una abstracción primaria o una parte del concepto. Entre las disciplinas particulares y la disciplina general no existe pues sino una diferencia de grado de abstracción (diferencia cuantitativa, no cualitativa, no de naturaleza), en la relación hecho\concepto y en la manera como son representados en los conceptos. En este sentido, la psicología general debe elaborarse como una metodología general de las diferentes corrientes existentes, que analice y re-figure el movimiento de sus conceptos y por el hecho de que, conforme a la tesis de Engels, el movimiento de los conceptos es necesariamente reflejo del movimiento de las realidades que conceptualizan, la psicología general debe constituirse como una dialéctica de la disciplina que será al mismo tiempo una dialéctica del hombre, en tanto que objeto de esta disciplina. Vigotsky califica esta perspectiva de realista-objetiva; esto es, materialista en gnoseología y dialéctica en lógica, según los postulados de Marx y Engels, e indica que la psicología general guarda con las disciplinas particulares la misma relación que el álgebra con la aritmética, por lo que debe dar el salto de la crítica al análisis, pues no se trata de formular opiniones por más sólidas y fundamentadas que sean sino de establecer leyes y hechos objetivos (cap. 5 y 6).

El segundo tema contempla las tres posibilidades para elaborar una psicología general a partir de las corrientes vigentes en la época por anexión a una de las otras; por alianza entre corrientes extrañas, por ejemplo el que propone Luria entre psicoanálisis y marxismo; o por análisis de lo que cada corriente implica en sus fuentes, conceptos, metodologías y formas de argumentación, y la validación de una de ellas si al ser examinada en el cuadro conceptual propio de la teoría validante, es compatible con su cuadro conceptual (cap.7).

El tercer tema versa sobre los métodos de la psicología que deben diferenciarse de los de las ciencias naturales pues no se trata sólo de comprender al hombre como animal, sino más aún, como no animal. En este apartado sostiene Vigotsky que, contrariamente a lo que piensan los reflexólogos así como los psicólogos introspeccionistas, todas las ciencias tienden a sobrepasar lo que es inmediatamente perceptible (la observación y la experiencia inmediata) y adoptan métodos indirectos, los cuales requieren

como elemento esencial la interpretación de los datos recogidos. La psicología está necesariamente en la misma situación; ella no puede abordar los hechos psicológicos sino de manera indirecta y debe dotarse, en consecuencia, de una “filosofía” o de una metodología, de instrumentos y de aparatos a utilizar. Para esta disciplina, la necesidad de sobrepasar los límites de la experiencia inmediata es una cuestión de vida o muerte. A partir de la constatación inicial de que lo psíquico no nos es dado sino en forma de fragmentos, todos los psicólogos, cualquiera que sea la corriente en la cual se inscriben, están llamados a llenar las lagunas de la percepción por la interpretación de los datos. La interpretación consiste en sobrepasar los hechos observados para encontrar su significación científica; la misma es reconstructiva y no puede reducirse ni a las simples analogías ni a los desarrollos de la recapitulación filogenética (cap.8).

El cuarto tema es el uso del lenguaje de la psicología, como aspecto fundamental de una disciplina científica, en la medida en que una palabra, al designar un hecho, explicita al mismo tiempo la “filosofía” de ese hecho pues el lenguaje, el científico en particular, es el instrumento del pensamiento, el instrumento de análisis. Vigotsky critica el eclecticismo de la psicología empírica y juzga pertinente la posición de los behavioristas al introducir una nueva terminología pues, como se señaló, la palabra, al nombrar un hecho, proporciona al mismo tiempo la filosofía del hecho, su teoría, su sistema. Pero sostiene que tal vez los behavioristas hayan ido demasiado lejos pues una disciplina también necesita utilizar palabras del sentido común si bien, para desarrollarse, necesita crear nuevos conceptos, propiamente científicos. Pavlov sería un buen ejemplo del uso del lenguaje descriptivo, aproximativo, al inicio, y luego, con base en los resultados de los experimentos, reemplaza progresivamente el vocabulario descriptivo inicial por conceptos científicos (condicionamiento, inhibición, etc.). Así, la evolución de los términos refleja el desarrollo de la investigación (cap.9).

En los capítulos 10-12, Vigotsky vuelve sobre las diferentes interpretaciones en torno a la crisis de la psicología y su significado, destacando la necesidad de elaborar una teoría de la misma, cuyo sentido sólo podrá identificarse a partir del análisis del contenido efectivo (los conceptos) de las diferentes corrientes y de las contradicciones que existen entre ellas. Así, existen muchas psicologías que, al tratar de definir una psicología general, en realidad tienden a crear una sola psicología.

En cuanto a las corrientes que se autodenominan empíricas, algunas de ellas indican su rechazo a adoptar una posición epistemológica precisa, a explicitar sus principios teóricos y metodológicos, pero la misma queda evidenciada luego ante la necesidad de interpretar los hechos. El empirismo oculta también la contradicción de querer inscribir la psicología en el marco de las ciencias naturales cuando sus objetos se inscriben como “espirituales”, es decir, como no-naturales. La solución a la crisis no estará en que la psicología siga, al parecer, el camino recorrido por la biología y tenga un genio como Lamarck que integre sus diferentes corrientes como él lo hizo con la zoología, la anatomía, la morfología, en su libro *Filosofía de la zoología*. Ya Kant ha

catalogado a la psicología en dos sectores, pues entre la psicología del hombre y la de los animales se ha interpuesto la sociología (cap. 10).

Más allá, entonces, del pretendido empirismo de la psicología que encierra en sí una contradicción metodológica irresoluble como “ciencia natural de cosas no naturales”, la crisis muestra en realidad la existencia de dos clases de psicologías (y dos solamente): de un lado una psicología materialista o natural-científica (explicativo-causal), de otro lado una psicología espiritualista (teleológica, intencional, descriptiva); el resto no es más que la lucha entre estas dos tendencias. La psicología general no se constituirá en una tercera psicología sino que procederá de una de las dos; seguramente, de la psicología materialista (cap. 11).

La causa próxima de la crisis es la práctica, la emergencia de la psicología aplicada, que no trata tanto de explicar la psique como de comprenderla y dominarla, por lo que su éxito o fracaso se constituirán en criterio último de verdad de una proposición teórica. Y esta nueva psicología requiere procedimientos teóricos y metodológicos diferentes a los de la psicología subjetiva, que permitan, especialmente a través de procedimientos experimentales, explicar el conjunto de los procesos psicológicos humanos (cap. 12).

En los capítulos 13-14, Vigotsky rechaza corrientes que han pretendido situarse por encima de la lucha y constituirse en una especie de tercera vía: la Gestalt, el personalismo y una cierta “psicología marxista”, e incluso la reactología que no es capaz de superar el dualismo. Vigotsky, propone, en cambio, que una verdadera psicología marxista debe buscar la explicación causal, para lo cual debe prolongar los experimentos propiamente dichos por medio de un método analítico, es decir, por un método que trascienda los hechos observables para captar lo que hay en ellos de general. Ambos procedimientos metodológicos se completan pues el análisis es el que plantea las cuestiones para el experimento, es la base del mismo y, a su vez, el análisis es un experimento que se lleva a cabo en la mente. Así procedió Pavlov para elaborar la teoría del condicionamiento (captó lo común en lo individual, el reflejo en la salivación, el animal en general en el perro), o Vigotsky mismo en el estudio de las reacciones suscitadas por las obras de arte (la naturaleza y el mecanismo de la reacción estética a partir del análisis de una fábula, una novela y una tragedia).

Por ello conviene distinguir la problemática ontológica que plantea la fenomenología (no hay diferencia en la esfera psíquica entre el ser y el fenómeno) de la problemática gnoseológica, y admitir con Feuerbach que el ser psíquico es distinto de las formas en que se manifiesta: el ser psíquico es una realidad o materialidad en sí, incluso si se nos aparece como forma espiritual o inmaterial. Por eso el objeto de la psicología no son las apariencias sensibles sino el análisis de los procesos materiales que las sustentan, en el marco de un enfoque explicativo que, finalmente, dará cuenta también del estatuto de las apariencias. Pero no puede la psicología, para realizar el proceso explicativo, aplicar desde fuera los principios generales de la dialéctica marxista sino

descubrir desde adentro sus propios principios dialécticos analizando la esencia de los fenómenos que la conciernen, sus características cuantitativas y cualitativas , las leyes del cambio, las modalidades de sus relaciones causales, etc. Requiere, en síntesis, elaborar, como Marx lo hizo para la economía en *El Capital*, una teoría intermedia que puede llamarse “dialéctica de la psicología” o “psicología general” o “metodología general” (cap.13).

En cuanto al nombre a dar a la disciplina constituida bajo la orientación de esa dialéctica intermediaria, Vigotsky aboga por el término simple de “psicología”, frente a otros como psicología objetiva (pues pareciera que deja fuera lo subjetivo) o psicología marxista (pues puede ser demasiado pretencioso) o psicología científica (pues sería redundante). Otros nombres como los de behaviorismo, reflexología o reactología, quieren recubrir, con el nombre propio de su corriente, la totalidad de la disciplina (cap.14).

Lectura 4: Textos de referencia

VIGOTSKY, L. S. *El método instrumental en psicología*. Obras Escogidas. Tomo I. Madrid: Visor, 1991, p. 65-70.

Actividades

Actividad 2:

Escribe un texto de una o dos páginas en el que sintetice las principales características del método instrumental en psicología, según Vigotsky.

Coloca el archivo en el foro de la plataforma.

Problemática 3. La actividad mediadora, el papel de las herramientas y los signos, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores

Objetivo

Analizar el rol que cumple la actividad mediadora en la psicología de de Vigotsky y el aporte de los signos en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores (FPS).

Lecturas

Lectura 5: Introducción a Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (HFPS).

Lectura 6: Textos de referencia.

Lectura 5: Introducción a Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (HFPS)

Antonio Sánchez y Gisela Clavijo

El texto de HFPS es concluido en 1931 y el mismo condensa las investigaciones realizadas por Vigotsky y su equipo entre 1929-1931, las cuales estuvieron centradas en la constitución de los procesos psíquicos superiores (PPS) y en el papel que juegan las mediaciones (herramientas y signos) en tal constitución. En esta obra, Vigotsky integró, desde un punto de vista teórico, numerosos trabajos realizados por diferentes miembros del grupo. La obra consta de dos partes diferenciadas. En la primera (cap.1-5) aborda cuestiones generales: planteamiento del problema del desarrollo de las FPS, método de investigación, análisis, estructura y génesis de tales funciones. En la segunda parte (cap.6-14) presenta los resultados de las investigaciones realizadas sobre diferentes funciones: el lenguaje oral, el escrito, las operaciones aritméticas, la atención, las funciones mnemónicas y mnemotécnicas, el lenguaje y el pensamiento, el dominio de la propia conducta, la educación de la formas superiores de conducta, y el problema de la edad cultural. El libro termina presentando las conclusiones y enuncia futuras vías de investigación, con el desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo.

Detengámonos en la presentación de algunos tópicos de la primera parte. *En el capítulo 1* (pp.11-46), señala Vigotsky que determinar *el objeto* de esta investigación, las FPS, exige modificar la concepción tradicional sobre lo psíquico pues el error principal de los autores hasta ese momento ha sido no considerar los procesos psíquicos como hechos del desarrollo histórico sino simplemente como procesos y “formaciones naturales”, confundiendo así lo natural y cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo

psíquico del niño. Es decir, al examinar en las FPS su faceta natural, o al analizarlas desde el punto de vista de los procesos naturales que las forman e integran, se busca reducir los fenómenos más complejos a otros más simples y elementales, y se hace caso omiso de sus peculiaridades y leyes específicas. Por eso plantea que es necesario otro enfoque, una concepción no biológica del desarrollo de las FPS, un enfoque histórico. En el planteamiento histórico de la investigación incluye, sin embargo, dos aspectos del desarrollo genético individual del niño, el biológico y el cultural. Ambos se han presentado en la historia como dos etapas del desarrollo del ser humano, el biológico, o sea, la evolución del ser humano como especie biológica (*homo sapiens*), y el histórico, que continúa la etapa anterior con base en leyes propiamente históricas.

Ahora bien, esas dos etapas históricas de la filogénesis están fundidas en la ontogénesis y forman un proceso único complejo. De ahí la peculiaridad y la dificultad para estudiar tal problemática. Por eso, para Vigotsky, el problema fundamental y el objeto de la investigación consisten en comprender el desarrollo cultural no de forma separada sino en el “entrelazamiento” de los tipos de procesos y observar las peculiaridades concretas de cada etapa del desarrollo.

Vigotsky opina que en el desarrollo histórico, las FPS son el resultado del desarrollo histórico general de la humanidad y que los procesos y funciones superiores constituyen una prolongación peculiar de las formas “naturales” anteriores. En el concepto general del desarrollo de las FPS incluye dos grupos de fenómenos: los medios externos (el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo), y las funciones psíquicas especiales (atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc.).

En el capítulo 2 (pp. 47-96) aborda el *método* seguido en la investigación. Al respecto señala que todos los métodos utilizados en su tiempo en psicología estaban estructurados sobre el mismo principio, en el esquema estímulo-respuesta, ignorando así la diferencia esencial del método requerido para el estudio de los procesos y las FPS frente al estudio de las inferiores. Incluso en los experimentos en los que se introduce el lenguaje se hace como un estímulo sensorial más y exclusivamente desde un punto de vista natural, no social. Es decir, no se toma en cuenta la diferencia cualitativa entre la historia humana y la historia de la naturaleza (de los animales).

Siguiendo la tesis de Engels de que el hombre actúa sobre la naturaleza y la transforma mediante el trabajo, no sólo la sufre, Vigotsky señala que el desarrollo de la conducta desde el animal al ser humano dio origen a una cualidad nueva, la adaptación activa frente a la adaptación pasiva. Ese salto dialéctico modifica también la relación entre estímulo-reacción, que necesita una “fórmula metodológica nueva para el experimento psicológico”.

Vigotsky construye así el método a través de los indicios (método indirecto) que encuentra mediante el análisis psicológico de algunas formas de conducta presentes en la vida cotidiana, históricas y remotas, tomándolas como pruebas

indirectas, como ocurre en otras ciencias. Ese análisis permite conocer cómo eran antes las FPS que coexistían con las rudimentarias, proporciona el inicio de su génesis y, al mismo tiempo, el punto de partida del método. Ello no quiere decir que no haya que estudiar las peculiaridades del sistema cultural superior o que el principio del funcionamiento de uno y otro, su estructura, sea igual. Pero se supone que sí son afines, como polos extremos de un sistema de conducta, su punto inferior y su punto superior (además de los intermedios), conformando el eje histórico de todo el sistema de conducta del individuo.

Vigotsky examina en concreto tres de las funciones rudimentarias: el problema del libre albedrío (el ejemplo del asno de Buridán); el desarrollo de la memoria cultural (el nudo en el pañuelo); y el inicio de la aritmética cultural (contar con los dedos). El elemento común en todos esos casos es el tránsito de la percepción y reacción inmediata a un estímulo, a la creación de estímulos auxiliares y a la determinación activa de la propia conducta con la ayuda de esos estímulos. Es decir, la diferente forma de relación que se da entre E-R determina que se produzca o una conducta inferior, que sería la determinada completamente por el estímulo, o una conducta superior, cuyo rasgo esencial sería la auto-estimulación, la creación y empleo de estímulos-medios artificiales y la determinación de la propia conducta con su ayuda.

A esos estímulos medios artificiales, que cumplen la función de autoestimular, Vigotsky los denomina signos. Y este criterio sirve para diferenciar la conducta humana de la del animal. El animal se guía exclusivamente por las señales (la señalización), es esclavo de ellas, mientras que el ser humano crea los estímulos artificiales de señales (el lenguaje), dando así el salto a la significación (la creación y empleo de los signos), se rige por la significación.

Siguiendo la tesis de Marx de que el hombre, al modificar la naturaleza, modifica también su propia naturaleza, Vigotsky atribuye ese papel fundamental a los signos (el principio de la significación), proceso que es posibilitado por la estructura del reflejo condicionado, la vida social y la interacción de los seres humanos, en concordancia con el principio de la adaptación activa del hombre.

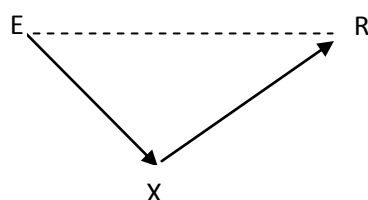
El principio regulador del nuevo tipo de conducta humana es la determinación social de la misma la cual se realiza con la ayuda de los signos. Y entre todos los sistemas de relación, el lenguaje es el más importante y se convierte en la llave maestra del cuadro del desarrollo psíquico del ser humano, en lo ocurrido en la filogénesis y que prosigue en la ontogénesis. Llave que originariamente está en otros (la influencia social externa) pero que paulatinamente pasa al propio sujeto (influencia social interior) en el desarrollo de las FPS. Pero siempre la sociedad, y no la naturaleza, figurará como factor determinante de la cultura.

Vigotsky termina el capítulo estableciendo un paralelo entre dos modalidades de la actividad mediadora, el empleo de herramientas para transformar la naturaleza (están dirigidas hacia afuera) y el empleo de los signos para transformarse a sí mismo o a otros, dirigidos hacia adentro (al cambio

psicológico). En síntesis, el empleo de medios auxiliares y el paso a la actividad mediada constituye propiamente las FPS o conducta superior.

En el capítulo 3, Vigotsky formula los principios del *análisis científico* de las FPS y, en general, de los hechos psicológicos. Éstos son tres. En primer lugar, se trata de analizar lo psicológico como un proceso y no como un objeto. Por eso califica su método de genético-experimental en la medida en que provoca y crea de modo artificial el proceso genético del desarrollo psíquico, por ejemplo la formación de conceptos o la memoria voluntaria. En segundo lugar, se trata de un análisis explicativo (dinámico-causal) no simplemente descriptivo. Vigotsky compara el enfoque descriptivo con el fenotípico (las manifestaciones externas, caso de la ballena como mamífero), y el dinámico causal (explicativo) con el genético. El tercer principio, el propiamente genético, Vigotsky lo relaciona con la necesidad de poner de manifiesto el origen de las formas de conducta y de los procesos psíquicos formados históricamente.

A través de los diferentes experimentos realizados, llega a la misma conclusión: no hay forma compleja y superior de conducta cultural que no esté constituida siempre por varios procesos elementales primarios. Pero lo nuevo en todas esas formas es el hecho de sustituir una conexión (E-R) por otras dos, en forma de triángulo:



La conexión no es directa A-B, sino que está mediada por el signo (X). Lo nuevo es la estructura de todo el proceso de reacción y no los elementos que la constituyen. Los procesos inferiores quedan subsumidos y ocultos en la forma superior pero no desaparecen.

En el capítulo 4 (pp. 121-138), Vigotsky estudia *la estructura* de la FPS, teniendo en cuenta lo que llama el cambio más esencial ocurrido en la psicología, la sustitución del enfoque analítico del proceso psíquico por el enfoque integral o estructural, lo que no es nuevo para el pensamiento dialéctico pues el todo no se origina de la suma mecánica de las partes.

Lo primero que hace Vigotsky es definir las funciones psíquicas inferiores (naturales) y las superiores. A las primeras las llama primitivas: se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas nacen durante el proceso de desarrollo cultural, y las califica de superiores, en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior. En las primitivas, la reacción del sujeto y los estímulos se hallan en el mismo plano y pertenecen a un mismo complejo dinámico, de marcado matiz afectivo. En las nuevas estructuras (superiores) se altera la fusión directa de E-R en un solo complejo, aparece un nuevo miembro intermedio, y toda la operación se constituye en un acto

mediado. En las FPS, el signo y el modo de su empleo es el determinante funcional o el foco de todo el proceso pues determina la forma especial de organización del mismo.

En síntesis, frente a la integración de los elementos en las funciones psíquicas primitivas, en las FPS se forman dos polos, el E-signo y el E-objeto, y toda la operación y su conjunto adquiere unos caracteres y una significación nueva al permitir dominar la propia conducta. Ésa es la diferencia esencial entre unas y otras funciones.

Basándose en el signo como elemento principal para reestructurar las funciones inferiores en superiores, Vigotsky expone su idea del desarrollo que define como la historia natural de los signos. Inicialmente examina las tres etapas propuestas por Bühler en el desarrollo de la conducta humana: 1) las reacciones innatas, 2) las reacciones adquiridas, 3) las reacciones intelectivas. Él mismo propone una nueva, a la que no le convendría el nombre de cuarta, pues modifica tanto el tipo como la orientación del desarrollo de la conducta, no está subordinada a las leyes biológicas de la selección sino que corresponde al tipo histórico del desarrollo humano.

Pero el carácter del desarrollo cultural no puede explicarse adecuadamente desde una concepción intelectualista como una operación lógica ni desde la concepción reflexológica como proceso de formación de hábitos sino desde la “historia natural de los signos”, que nos enseña que las formas culturales de comportamiento tienen sus raíces en las formas naturales, que están unidas a ellas y surgen con base en las mismas. Finalmente, Vigotsky destaca el papel esencial de la imitación en el desarrollo de las formas superiores del comportamiento humano, pero no una imitación mecánica, sino una imitación acompañada de la comprensión.

En el capítulo 5 (pp.139-169), Vigotsky presenta lo que llama el esclarecimiento de la cuestión básica de la historia del desarrollo cultural del niño; es decir, el esclarecimiento de la génesis (origen y desarrollo) de las FPS. Y lo hace desde una perspectiva genética e histórica.

Pero antes de entrar directamente en el tema, precisa el concepto mismo de desarrollo, superando los que llama momentos a ser superados: el preformismo y el evolucionismo oculto. El primero considera al niño como un adulto en miniatura y explica el desarrollo como un fenómeno puramente cuantitativo, como el desarrollo del árbol contenido ya todo él en la semilla. Aunque existen voces que proclaman la necesidad de tratar las problemáticas del desarrollo infantil desde una perspectiva cualitativa (Claparède, por ejemplo, al prolongar el libro de Piaget sobre el pensamiento infantil), sin embargo, falta mucho por avanzar en la investigación para caracterizar al niño no de forma negativa, por lo que no es, sino por sus peculiaridades positivas.

El segundo momento a superar es el evolucionismo oculto que explica el desarrollo infantil por la acumulación lenta y gradual de cambios aislados, en analogía con los procesos de crecimiento de las plantas, no por la combinación

de la evolución con la revolución (cambios cruciales, bruscos y revolucionarios) como resultado de la colisión entre las formas primitivas que caracterizan el comportamiento del niño/a y las formas culturales (superiores). Si con algo se puede analogar el desarrollo infantil de las FPS no sería con el desarrollo del embrión sino con la evolución de las especies, la cual da origen a nuevas formas. Así, el desarrollo no se origina por el desenvolvimiento de las potencias implícitas en una fase anterior sino que es el resultado del choque real entre el organismo y el medio, fruto de la adaptación activa al medio.

A continuación, Vigotsky plantea los dos puntos de vista frente al desarrollo infantil, representados por Koffka (Lamarck) y Bühler (Darwin). El primer punto de vista supone un avance al utilizar, para explicar las formas inferiores, el mismo principio que para la explicación de las superiores (antropomorfismo crítico), pero no reconoce la diferencia esencial entre ambos. Del segundo punto de vista a, Vigotsky le parece muy fructífera la idea de las diversas esferas del desarrollo, tres. Y que el proceso de desarrollo del comportamiento radica en el cambio del lugar de la selección, no ya por la eliminación de los individuos (Darwin) sino por el adiestramiento, el movimiento corporal, la representación o las ideas, hechos que ocurren en los individuos, no en el exterior. La selección se da, pues, en tres esferas distintas: el instinto, el adiestramiento, el intelecto, pero se explica a partir de un principio único.

La teoría de las tres etapas en el desarrollo de la conducta afirma que la primera la constituyen los instintos o el fondo innato y hereditario de la conducta. La segunda, el adiestramiento o etapa de los hábitos o reflejos condicionados, aprendidos en la experiencia personal, que se cimienta sobre la primera. La tercera, a su vez, se cimienta sobre la segunda, y es el intelecto o reacciones intelectuales, las cuales realizan la función de adaptación a las nuevas condiciones, en cuanto jerarquía organizada de hábitos (Thorndike). Como apoyo a esta teoría, en la tercera etapa, Vigotsky aduce otras investigaciones sobre la historia del desarrollo del cerebro (Kretschmer) y sobre la conducta del adulto (Werner y Bronski).

A partir de los resultados iniciales, Vigotsky retoma la ley del desarrollo de la conducta (Janet) según la cual el niño empieza a aplicar a su persona las mismas formas de comportamiento que inicialmente otros aplicaban a él, e indica que esa ley se manifiesta sobre todo en el empleo de los signos, que primero son medio de relación social y luego se transforman en medio de influencia sobre sí mismo. Desde esta perspectiva, el desarrollo cultural se basa en el empleo de los signos (el lenguaje y la palabra). En realidad, el fundamento de esta tesis se encuentra en que, según Marx, los nexos entre los seres humanos son directos o mediados. Los directos se basan en formas instintivas, movimientos o formas expresivas (contacto mediante el roce, el grito, la mirada,). En los mediados (superiores), su rasgo fundamental es el signo, gracias al cual se establece la comunicación que es fruto de las formas naturales directas, pero de las cuales, a su vez, se distingue esencialmente.

El desarrollo cultural, siguiendo a Hegel, pasa por tres etapas, que Vigotsky ilustra con el ejemplo del gesto indicativo: gesto indicativo en sí, gesto

indicativo para otro, y gesto indicativo para sí. Como conclusión de este análisis, Vigotsky indica que:

pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere únicamente a la personalidad en su conjunto sino a la historia de cada función aislada. En ello radica la esencia del proceso de desarrollo cultural expresado en forma puramente lógica. La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás (p.149).

Vigotsky insiste en que para él, en este caso, lo externo es social y, desde esta perspectiva, enuncia la ley genética del desarrollo cultural en la que enfatiza que toda función en el desarrollo cultural aparece dos veces en escena, en el plano social (como categoría inter-psíquica) y en el interior del niño (como categoría intra-psíquica). Y esta ley se cumple en el desarrollo de todas las FPS: la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos, el desarrollo de la voluntad. Por eso señala que tal proceso podría llamarse “socio-génesis”.

A partir de la ley del desarrollo cultural, contrapone su posición a la de Piaget en el caso de las funciones y desarrollo del lenguaje pues el desarrollo no se orienta a la socialización sino a convertir las relaciones sociales en funciones psíquicas. La pregunta fundamental, más de allá de cómo se porta el niño/a en el colectivo, es cómo el colectivo crea en cada niño/a las FPS.

Su posición frente a la problemática del desarrollo cultural del niño, la ve confirmada por los resultados del método comparativo entre el desarrollo cultural del niño normal y del anormal, que confirman las cuatro tesis siguientes: 1) el reconocimiento de la base natural de las formas culturales de comportamiento; 2) la sustitución de unas funciones por otras a través de las vías colaterales; 3) la actividad mediada, el uso de signos como base estructural para desarrollo ulterior de la conducta; y 4) el dominio de la propia conducta.

En la última parte del capítulo quinto, Vigotsky aborda algunas cuestiones concretas relacionadas con el desarrollo de las FPS desde la psicología infantil y la pedagogía, como la cuestión de si es aplicable o no el concepto de desarrollo a los cambios antes analizados. Aunque la psicología tradicional diga que no, pues el desarrollo es lo que viene de adentro, y lo que viene de afuera sería educación, adaptabilidad, etc., Vigotsky examina una serie de indicios que apoyan la respuesta positiva.

El primer indicio es que cada forma nueva de expresión cultural no surge solamente desde fuera pues sólo se asimila de acuerdo al nivel del desarrollo psíquico. Así el aprendizaje de toda nueva operación implica y es el resultado de un proceso de desarrollo. El segundo indicio es que toda forma de comportamiento posee distintas peculiaridades y cada acción externa es el resultado de leyes genéticas internas. En otras palabras, la nueva acción no se reduce a una simple asimilación externa sino que se fragmenta en una serie de eslabones, de etapas relacionadas internamente entre sí y que se transforman una en la otra; es decir, se desarrollan.

Además, insiste nuevamente en la diferencia esencial entre el desarrollo de tipo zoológico (evolutivo) y el desarrollo cultural (revolucionario), y los examina desde las dos posiciones que existen al respecto en la psicología infantil: quienes defienden dos etapas y quienes defienden tres (instintos, hábitos, reacciones intelectuales). Él aboga por la existencia de las tres etapas y examina las relaciones entre ellas, calificándolas de índole dialéctica: cada etapa sucesiva niega las propiedades de la anterior en cuanto las supera, las elimina y convierte en una etapa contraria, superior. Esta dialéctica se da en el paso de los instintos a los reflejos condicionados, y también en el paso de éste a las reacciones intelectuales. Vigotsky ejemplifica ese tránsito dialéctico con el caso de la memorización mediante el uso de signos y los resultados de los experimentos realizados en ese campo.

A partir de los resultados de la investigación sobre la memoria, señala tres tipos de arraigo en el paso de la operación desde afuera hacia adentro: arraigo tipo sutura, arraigo completo y, finalmente, utilización como operación interna mediante el uso de estímulos verbales. Un proceso similar de tránsito por las tres etapas se ve confirmado por los resultados de las investigaciones realizadas en el paso de la aritmética natural a la cultural (fase natural o primitiva, vía directa; empleo de signos externos sin tomar conciencia de cómo actúan; y uso de los signos internos) y en el caso del lenguaje (etapa natural o mágica; etapa externa; y el lenguaje interno o pensamiento propiamente dicho).

Vigotsky concluye el capítulo señalando que cabe admitir que las demás FPS (formación de la memoria, de la voluntad, de los conocimientos aritméticos, del lenguaje) pasan por esas mismas tres etapas.

Lectura 6: Textos de referencia

VIGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas. Tomo III. Madrid: Visor, 1995. Capítulo I: El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (p. 11-46) y Capítulo 5: Génesis de las funciones psíquicas superiores (p. 139-168).

Actividades

Actividad 3:

Escribe una síntesis en que destagues los elementos centrales que plantea Vigotsky sobre la caracterización de las funciones psíquicas superiores y la génesis de las mismas. Relaciona esa conceptualización con tu práctica pedagógica.

Coloca el archivo en el foro de la plataforma.

Problemática 4. Conceptos cotidianos y conceptos científicos

Objetivo

Profundizar el análisis que realiza Vigotsky sobre las relaciones entre conceptos cotidianos y conceptos científicos y sus posibles aplicaciones en las prácticas educativas.

Lecturas

Lectura 7. Relación entre conceptos cotidianos y conceptos científicos.

Lectura 8. Textos de referencia.

Lectura 7. Relación entre conceptos cotidianos y conceptos científicos

Antonio Sánchez y Gisela Clavijo

Una de las problemáticas más debatidas actualmente en pedagogía es la relación que se da entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano. Frecuentemente el tema se ha banalizado bajo un enfoque generalizador, el llamado “diálogo de saberes”, que a veces oculta posiciones ingenuas y voluntaristas, cuyas raíces pueden encontrarse en América Latina en las posiciones de Freire o, al menos, en una cierta lectura de su propuesta. Los constructivistas, apelando a Piaget, no han sido ajenos a alimentar la discusión. Detrás de cada opción pedagógica hay posiciones teóricas divergentes que es importante clarificar.

El tema de la relación entre los conceptos científicos y los conceptos espontáneos o cotidianos sobre todo en la edad infantil, pero también en la edad adulta, es un tema teórico, pero terriblemente concreto para la práctica pedagógica. ¿Se da una coexistencia entre conceptos cotidianos y conceptos científicos? Piaget señala que los conceptos científicos desplazan a los conceptos cotidianos, pero Vigotsky sostiene que no, que los científicos se construyen a partir de los cotidianos; además su asimilación en la educación es sólo inicial, y luego debería seguir desarrollándose. Por otra parte plantea que se da una relación de doble vía entre ellos, y las fortalezas y debilidades de unos y otros son complementarias.

En el capítulo 6 de su obra *Pensamiento y lenguaje*, en el **numeral primero**, Vigotsky sienta la hipótesis de que los conceptos científicos siguen un camino particular en su desarrollo. Esta hipótesis se basa en dos principios:

- Que así como los conceptos o significados de las palabras evolucionan, también lo hacen los conceptos científicos, no se asimilan ya acabados
- No se pueden transferir las conclusiones o generalizaciones obtenidas en el estudio de los conceptos cotidianos a los científicos

La **metodología** empleada para probar la hipótesis, consistió en pedir a los niños que resolvieran tareas homogéneas, a fin de realizar un estudio comparativo empleando material cotidiano y científico: dibujos, terminación de oraciones con porque y aunque que expresaran relaciones causales y concesivas, y entrevistas clínicas, con el objetivo de analizar la conciencia del niño frente a las relaciones causa-efecto. Los resultados muestran ciertas regularidades del desarrollo del pensamiento infantil en edad escolar, y que el desarrollo de los conceptos científicos aventaja al de los conceptos espontáneos, si existen los programas adecuados, mostrando el papel rector de la educación en el desarrollo del niño escolar.¹

Para aclarar la posición de que los conceptos científicos siguen un camino peculiar de desarrollo, de la definición verbal y pertinencia a un sistema, a lo concreto, y los espontáneos o cotidianos siguen el camino inverso, Vigotsky hace un **recorrido crítico por las dos respuestas** que la psicología daba a la cuestión del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil, y la relación entre educación y desarrollo. *La primera respuesta* señala que los conceptos científicos no se desarrollan en el sujeto sino que son asimilados terminados. Vigotsky la rebate desde un punto de vista teórico, argumentando que el significado de la palabra, como concepto elemental, sí evoluciona, y, por consiguiente, también se desarrollan los conceptos científicos, y desde un punto de vista práctico-pedagógico, analizando la posición de Tolstói al respecto en el campo literario. *La segunda posición* indica que el desarrollo de los conceptos científicos no se diferencia esencialmente del desarrollo de los demás conceptos y que siguen o repiten el desarrollo de los conceptos cotidianos. Es la más común y la defendida por Piaget. Vigotsky retoma y rebate tres aspectos erróneos de la posición de Piaget, con los cuales explicita su propia posición en torno a la relación instrucción-desarrollo. Estos tres aspectos son:

- Que el estudio de los conceptos científicos nos revelará las características cualitativas fundamentales del pensamiento del niño en cualquier edad y fase.
- Que en los conceptos científicos se encontrarán rasgos contrarios, pero también comunes a los conceptos espontáneos; es decir, las fronteras entre ellos son débiles y puede haber una interacción e influencia mutua.
- Que entre instrucción y desarrollo no hay antagonismo, sino una serie de relaciones complejas y positivas. Y la enseñanza es una de las fuentes principales del desarrollo, potente fuente rectora, la llama Vigotsky.

Para profundizar la diferencia y la relación entre conocimiento científico y cotidiano, Vigotsky realiza el análisis de cuatro grupos de datos disponibles en su momento, empíricos, teóricos, heurísticos y prácticos, señalando las siguientes **diferencias** entre ellos:

¹ Podría objetarse, con razón, que los datos empíricos presentados por Vigotsky, se refieren a niños y no a adultos. Pensamos, sin embargo, que las conclusiones a las que llega Vigotsky sobre la especial relación entre conceptos cotidianos y conceptos científicos en el ámbito de la educación, tienen vigencia también en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos. La toma de conciencia, como característica esencial de los conceptos científicos frente a los cotidianos, siguiendo la ley general de desarrollo, pareciera se cumple en ambos casos. Creemos que las conclusiones de las investigaciones de Luria sobre el desarrollo del pensamiento de los adultos no alfabetizados, adelantadas bajo la inspiración de Vigotsky, así lo confirman.

- Las condiciones en que surgen, o sea, los conceptos son diferentes en cuanto a su origen, con puntos débiles y fuertes unos y otros, la sistematicidad y el verbalismo en los científicos, y la concreción y falta de sistematicidad en los cotidianos.
- Los caminos diferentes que siguen en su desarrollo y en su funcionamiento, de lo concreto a lo abstracto, los cotidianos, y de lo abstracto a lo concreto, los científicos. Unos y otros no terminan cuando se asimilan, sino que apenas inician su desarrollo.

En cuanto a las **relaciones** entre ellos, destaca:

- Que éstas son similares a las que se dan entre lengua materna y lengua extranjera, hay una influencia recíproca entre ellas, pero el desarrollo (aprendizaje) de una no repite el camino del desarrollo de la otra.
- En uno y otro caso interviene la educación como nuevo factor de desarrollo que es algo más que el conflicto y antagonismo que para este caso postula Piaget; se trata, por el contrario, de relaciones bidireccionales, complejas y verdaderas.

En el **numeral segundo**, Vigotsky profundiza las **relaciones entre ambos tipos de conceptos**, con un estudio comparativo entre ellos, previa su delimitación. Sobre este punto encuentra que ni *la ley funcional* de la toma de conciencia de Claparède, según la cual el niño tomaría conciencia por la incapacidad de adaptarse a las diferencias de los objetos y de los medios; ni *la ley genética del cambio de posición* (repetición, reproducción), que se basa en la repetición y reproducción de los acontecimientos y de las regularidades, ni *la ley del desplazamiento* de Piaget, según la cual el pensamiento social maduro del adulto desplazaría el concepto espontáneo no consciente del niño, explican adecuadamente la toma de conciencia. ¿Cómo se explica, pues, la toma de conciencia?

La característica de los conceptos cotidianos del niño en la edad escolar, es, siguiendo en este punto a Piaget, la incapacidad que tiene el niño para tomar conciencia de qué relaciones puede utilizar, espontánea y automáticamente, de forma correcta. Esas dos características, la falta de intencionalidad y de voluntariedad, están ligadas al pensamiento infantil. Pero según Piaget esto es un residuo del egocentrismo infantil, y la toma de conciencia se realizará vía desplazamiento, desde afuera, por parte del pensamiento social maduro de los restos del egocentrismo verbal. Así como la serpiente cambia de piel, el niño toma y asimila de la atmósfera social, el pensamiento social maduro, los conceptos científicos.

Vigotsky señala que esta explicación no es adecuada, es dudosa desde la teoría y ha sido desmentida por la investigación, puesto que no da respuesta a cómo se realiza la toma de conciencia de los conceptos, que, es el elemento clave a explicar. Vigotsky aplica a este campo específico de la toma de conciencia de los conceptos, *la ley general del desarrollo*. Es decir, la toma de conciencia y el dominio son propios únicamente del nivel superior de cualquier función (atención, memoria, concepto, etc.). Para tomar conciencia de algo, se

debe tener aquello sobre lo que se va a tomar conciencia. Para dominar algo, hay que poseer previamente aquello que va a ser sometido a nuestra voluntad.

Ahora bien, como los conceptos científicos surgen por primera vez en la edad escolar y maduran en ella, el niño aún no tiene conciencia de ellos ni los domina, pues la toma de conciencia es un acto de la conciencia cuyo objeto es la propia actividad de la conciencia. Así, la toma de conciencia, interpretada como un acto de generalización, conduce al dominio de los propios procesos psíquicos. Por consiguiente, en el fundamento de la toma de conciencia está la generalización de los propios procesos psíquicos, lo que conduce a su dominio. Y en este proceso de control y dominio cumple un papel decisivo la enseñanza, pues en ella surgen por primera vez, al parecer, y llegan a dominarse los conceptos científicos. Por lo que señala Vigotsky: la toma de conciencia viene por la puerta de los conceptos científicos.

Los conceptos científicos presuponen necesariamente una nueva relación con el objeto, relación mediada por la relación que mantienen los conceptos científicos con otros conceptos, es decir su pertenencia a un sistema de conceptos. Así la toma de conciencia se efectúa a través del sistema.

Lo que diferencia esencialmente los conceptos científicos de los cotidianos, es el carácter sistemático de los primeros y el asistemático de los segundos. El carácter a-consciente que señala Piaget para la lógica infantil y otras características, es válido sólo para los conceptos espontáneos o cotidianos, pero no se explica desde el egoísmo, sino desde su no sistematicidad. Por eso el sistema es el elemento central para responder a la pregunta de cómo se realiza la toma de conciencia.

La importancia pedagógica de estos planteamientos está en que nos hacen caer en cuenta de que no es posible realizar un trabajo educativo de calidad sin tomar en consideración las representaciones del sujeto y sin llevar a cabo una confrontación entre los conceptos científicos y los cotidianos. Desde esa confrontación se trata de llevar a la toma de conciencia. Por ejemplo, para trabajar el eclipse, se puede pedir que los alumnos/as hablen y lo expliquen a su manera, y luego se realiza la explicación científica. El proceso puede realizarse también a la inversa, desde lo científico a lo cotidiano. Lo decisivo es que se dé la confrontación entre ambas concepciones.

En las representaciones de la gente, niños o adultos, hay también conceptos, (conocimiento racional), pero un conocimiento inmediato, que no está constituido como sistema, con sus elementos y reglas. Es, pues, un conocimiento racional pero asistemático. La ciencia, por el contrario, es un sistema de conceptos que se validan entre ellos (validación interna) y con relación a la realidad (validación externa). Vigotsky acepta la investigación de Piaget para explicar la formación de los conceptos cotidianos, pero no para la de los conceptos científicos, pues la explicación de Piaget no da cuenta de la toma de conciencia por medio de la sistematicidad, que es el elemento central.

Gramsci, el pensador italiano de la primera mitad del siglo XX, habla también de la formación de la conciencia y de sus diferentes niveles. Y el último, es la conciencia. Conciencia que implica la comprensión de fenómenos. De ahí la importancia de los conceptos científicos. Y de ahí también la importancia de la formación para que el maestro, en primer lugar, tome conciencia, porque si no, ¿cómo va a hacer tomar conciencia a los educandos?

También en la vida cotidiana hay racionalidad, son los conceptos en acto, que generalmente no son sistemáticos. En las distintas culturas pueden darse, por ejemplo, diferentes explicaciones sobre el eclipse del sol. Unas a nivel mítico y/o poético, relacionadas con el amor entre el sol y la luna, o de sentido fatalista señalando que va a ocurrir alguna tragedia. Otras son las racionales o científicas, que permiten la operacionalidad, la acción eficaz sobre la realidad. El educando debería apropiarse también de ellas para conocer, explicar y dominar la realidad. Y esa es la función esencial de la educación racional.

El gran lógico Pierce, distinguía dos clases de lógica, la "*lógica utens*", es decir, un cierto sentido rudimentario de lógica práctica, por medio del cual la gente llega a la verdad, algo así como lo que Gramsci llamaba el sentido común. Pero sin embargo, la gente no es consciente de esa lógica, ni cómo procede, ni cuál es el método que utiliza. Y la "*lógica docens*", la lógica que se utiliza para enseñar, y la lógica de los lógicos y los científicos, los detectives, los médicos. Es una lógica que puede aprenderse de manera consciente, es un método desarrollado teóricamente para descubrir la verdad y conocer la realidad. Claro que ni el científico ni el lógico inventan la *lógica docens*, sino que estudian y desarrollan la lógica natural que se usa en la vida cotidiana. El famoso detective Sherlock Holmes decía que sus métodos, que tan buenos resultados le daban, no eran otra cosa que "sentido común sistematizado" (Eco y Sebeok, 1989: 66).

Pero también conviene relativizar la explicación científica. Es una de las posibles explicaciones para los diferentes campos de sentidos en que se desarrolla la vida humana. Sin embargo esta explicación no agota toda la realidad. El ser humano es más complejo, por eso existen otras formas de acercamiento a esa complejidad como la poética, la mitológica, la religiosa, etc., que responden y buscan entender y/o explicar, desde diferentes perspectivas, los diversos niveles o campos de realización de los seres humanos. Ello no demerita, desde luego, el papel que cumple el conocimiento científico y el rol que para su apropiación le compete a la educación. Sólo que hoy se habla ya de un nuevo paradigma científico, no el paradigma de la simplicidad que se ha desarrollado en la ciencia occidental desde Galileo y Descartes, sino el paradigma de la complejidad que anuncian pensadores como E. Morin.

Lectura 8. Textos de referencia

VIGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas, Tomo II. Madrid: Visor, 1993: Capítulo 6: Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil: numeral 5 (p. 246-259).

Actividades

Actividad 4:

Escribe un texto de dos o tres páginas, en el que analices tu práctica pedagógica a la luz de lo que plantea Vigotsky sobre la relación entre conceptos cotidianos y conceptos científicos.

Coloca el archivo en el foro de la plataforma.

Problemática 5. Desarrollo y aprendizaje

Objetivo

Profundizar en la conceptualización de Vigotsky sobre las relaciones entre desarrollo y aprendizaje y las posibles incidencias en las prácticas educativas.

Lecturas

Lectura 9: Relación entre educación y desarrollo humano.

Lectura 10: Textos de referencia.

Lectura 9: Relación entre educación y desarrollo humano

Antonio Sánchez y Gisela Clavijo

Con relativa frecuencia se escucha comentar a los maestros/as de los niveles iniciales, o a los psicólogos/as en sus charlas o en programas de televisión: - No; tranquila señora, su niño/a está todavía en la etapa preoperatoria, en la fase silábica. Todavía no se le debe enseñar a leer y a escribir. Él aún no es capaz. Esperemos que madure más... Pero muchas veces los padres quieren que sus hijos aprenden a leer pronto, antes que sus vecinos/as, o que sus sobrinos/as. Y dicen: - No, pero es que el niño/a está perdiendo el tiempo. En este colegio no enseñan, no hacen sino pintar, jugar y perder el tiempo. Detrás de estas posturas hay diferentes orientaciones psicológicas y diferentes maneras de entender cómo aprende y cómo se desarrolla el ser humano.

Las tres teorías mencionadas son las que buscan, desde una perspectiva psicológica, explicar los procesos que se dan en el desarrollo de las capacidades iniciales del ser humano hasta alcanzar la madurez. Y cada una de ellas tiene una manera particular de entender el proceso educativo y los resultados que el mismo produce. ¿Cuál es, pues, la relación que se da entre educación, o instrucción y desarrollo, en términos de Vigotsky? Frente a esta problemática se han planteado tres posturas.

La **primera** postura señala que ambos procesos son independientes. El desarrollo se entiende como un simple proceso de maduración. Y la educación lo único que puede hacer es esperar a que el niño madure para utilizar luego las posibilidades que surgen del desarrollo. Se daría, pues, una relación unilateral entre educación y desarrollo, la educación va a la zaga del desarrollo. Esta es la posición de Piaget y del constructivismo piagetiano. Para ellos educación y desarrollo se contraponen, y como ya vimos, los conceptos científicos desplazan a los espontáneos.

El **constructivismo piagetiano** entiende el aprendizaje como “adquisición”, pero de tipo casi innato y sobre todo espontáneo, en cuanto evolucionan naturalmente, por la acción del sujeto individual en el medio, las estructuras cognitivas del sujeto, pero sin que en él tenga mayor relevancia la intervención del agente educativo. El aprendizaje, su adquisición, depende sobre todo del

nivel de desarrollo logrado por el individuo, las diferentes etapas por las que pasa el individuo, sensorio-motriz, de operaciones concretas, operaciones formales. Pero la educación no interviene mayormente en el desarrollo. Tal vez sea una excesiva reducción del pensamiento de Piaget decir que el aprendizaje no interviene en el desarrollo, pues él postula que la transmisión social y la educación forman parte, junto con la maduración, la experiencia y la tendencia a la equilibración, de los cuatro factores que, según él, constituyen el motor del desarrollo. Pero en últimas, al interior de una concepción del desarrollo en términos organísmicos, frente a la concepción histórico-contextual-dialéctica, que será defendida por Vigotsky.

La **segunda** postura señala que educación y desarrollo se identifican, son sinónimos. Su base teórica es el **asociacionismo y el conductismo**. El aprendizaje lo entienden como “aprendizaje” en sentido estricto. Este se produce por medio de estímulos del medio, reflejos condicionados, refuerzos, condicionamientos, etc. Esta orientación se utiliza, por ejemplo, en la tecnología educativa y en la enseñanza programada.

La **tercera** postura ocupa una línea media entre los dos extremos anteriores. El desarrollo tiene un carácter doble, como maduración y como instrucción. A pesar de sus limitaciones, esta teoría destaca que se da una interdependencia entre ambos procesos y permite una nueva interpretación del proceso de instrucción como un proceso estructural y con sentido, cuyas características son la independencia y la transferibilidad. Debido a estas características, la instrucción puede adelantarse al desarrollo, hacerlo avanzar, un paso en la instrucción puede representar cien pasos en el desarrollo, y provocar en él nuevas formaciones. Desde esta perspectiva se replantea también el viejo problema de la disciplina formal planteada por Herbart y la insuficiencia de la crítica, a principios del siglo pasado, de Thorndike a la misma, pues si bien es verdad que no todo puede influir en todo, es falso que nada pueda influir en nada. Así, el aprendizaje de las asignaturas complejas (la aritmética, la lengua, etc.), que afectan un conjunto de funciones psíquicas, puede influir en el desarrollo de la mente del educando. Y la base psíquica común de esta teoría, es la toma de conciencia y el dominio o control voluntario que, una vez logrados, se pueden transferir o aplicar a otras disciplinas.

Vigotsky profundiza el estudio de las **relaciones entre instrucción y desarrollo** sosteniendo la tesis de que no constituyen dos procesos independientes ni un mismo proceso, sino que entre ellos existen relaciones complejas. Relaciones que analiza con base en las siguientes cuestiones: (a) grado de madurez-inmadurez de las funciones psíquicas e instrucción, (b) relación temporal entre instrucción y desarrollo, (c) relación entre las materias-disciplinas y las funciones psíquicas y (d) el nivel de desarrollo y su papel en la educación.

Respecto a la **madurez-inmadurez de las funciones psíquicas**, base del aprendizaje escolar, Vigotsky señala que las investigaciones demostraron que no es un requisito la madurez de las funciones psicológicas para el aprendizaje, según lo postula la primera teoría. Esto lo aclara comparando las relaciones y

diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, y las relaciones que se dan entre ellos en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. Vigotsky explica que el lenguaje interior y el lenguaje escrito son dos lenguajes contrapuestos y extremos, con características particulares. El lenguaje oral es un intermedio entre ellos.

Al iniciar la enseñanza de la lengua, las funciones psíquicas que tienen que ver con su enseñanza no están aún maduras, no siendo, pues, la madurez de las mismas un requisito para iniciar la enseñanza de la lengua. El lenguaje implica una doble abstracción (en primer lugar del aspecto sonoro, por ello desarrolla al máximo la gramática y la sintaxis, y en segundo lugar del interlocutor, al que debe representárselo). El lenguaje interior, en cambio es predicativo, pues el sujeto al que se refiere, de quien dice o predica algo, está implícito. La clave para dominar el lenguaje escrito es la toma de conciencia de lo que se está haciendo y el control y dominio consciente y voluntario del mismo, y es un proceso totalmente diferente al lenguaje oral. Necesita además, crear la motivación especial para escribir, pues ésta no surge espontáneamente como en el lenguaje oral. Su doble grado de abstracción es la dificultad principal de su aprendizaje, y no la coordinación motora que exige, como creen los conductistas y constructivistas que insisten tanto en el aprestamiento. Lo mismo ocurre en el caso de la enseñanza de la gramática, es decir, las funciones psíquicas sobre las que se apoya no están desarrolladas al inicio. Más bien su desarrollo tiene lugar en una indisoluble conexión interna con la enseñanza.

Respecto a la **relación temporal instrucción-desarrollo**, la investigación muestra que siempre hay divergencias y no paralelismo entre ellos. Pero la instrucción se anticipa siempre al desarrollo. Cada uno tiene sus propias leyes de estructuración, y entre ellos se dan correlaciones muy complejas, no coincidiendo los puntos críticos de ambos en sus curvas. El desarrollo se produce a un ritmo distinto al de la instrucción, cada uno tiene su lógica interna. Además, en la asimilación de cualquier concepto científico de cualquier área, el desarrollo del mismo no termina ahí, sino que apenas comienza. Pero la instrucción se adelanta siempre al desarrollo.

Sobre la **relación entre las materias y las funciones psíquicas**, la investigación mostró que las distintas materias de la instrucción escolar actúan recíprocamente durante el desarrollo del educando. Se da una interrelación que permite la transferencia de conocimientos abstractos y su aplicación a situaciones concretas. Se da, pues, una interdependencia entre ellos. El fundamento o la base psíquica común a todas ellas es la toma de conciencia y el dominio, como señalamos antes.

Respecto al **nivel de desarrollo y su función educativa**, la zona de desarrollo actual está representada por las actividades o tareas que el niño puede resolver por sí mismo. La zona de desarrollo próximo (ZDP) está relacionada con lo que puede resolver con apoyo o ayuda de otros. Para la instrucción, la zona fundamental o de interés es la ZDP. La imitación intelectual se da dentro de las posibilidades que el niño tiene de realizarla, y es la base del aprendizaje.

Contrario a la anterior, es el adiestramiento que no contribuye a elevar el nivel intelectual.

Lectura 10: Textos de referencia

VIGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas, Tomo II. Madrid: Visor, 1993: Capítulo 6: Relación entre educación y desarrollo humano. Numerales 3 y 4 (p.217-246).

Actividades

Actividad 5 (esta actividad será objeto de auto y hetero-evaluación):

Elabora una síntesis final, entre tres o cinco páginas, sobre las problemáticas abordadas en el Curso de Teoría II.

Coloca la síntesis en la plataforma.