

Las operaciones con los sistemas de signos y su papel en el desarrollo de la psiquis infantil

Marta Shuare¹; <https://orcid.org/0000-0002-5138-8135>

Resumen

En el artículo se examinan los principales postulados de la teoría histórico-cultural de L. S. Vigotski, en particular la función, la formación, la génesis y la estructura de las funciones psíquicas superiores; la actividad simbólica y los medios (sistemas de signos) con los que opera. Se analizan las relaciones entre desarrollo psíquico y enseñanza.

Palabras clave: desarrollo infantil; lenguaje; teoría histórico-cultural.

Operations with sign systems and their role in the development of the child psyche

Abstract

In the article the main postulates of the historical-cultural theory of L. S. Vygotsky have examined, in particular the function, the formation, the genesis and the structure of the higher psychic functions; the symbolic activity and the means (sign systems) with which it operates. The relationships between psychic development and teaching have analyzed.

Keywords: childhood development; language; historical-cultural theory.

As operações com os sistemas de signos e seu papel no desenvolvimento da psique infantil

Resumo

Neste artigo se examinam os principais postulados da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski, em particular a função, a formação, a gênese e a estrutura das funções psíquicas superiores; a atividade simbólica e os meios (sistemas de signos) com que se opera. Analisam-se as relações entre desenvolvimento psíquico e ensino.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil; linguagem; teoria histórico-cultural.

1 Lomonosov Moscow State University – Moscou – Rússia; marta.shuare@gmail.com

En una sociedad globalizada, donde la tecnología y los medios audiovisuales parecen poseer el dominio absoluto sobre las mentes de las personas, ¿qué papel puede jugar el aprendizaje de la lectoescritura? ¿Qué importancia tiene saber leer y escribir?

Se podría decir que esta problemática fue actual en siglos anteriores y hasta la mitad del siglo XX, pero las transformaciones socioeconómicas, que se produjeron desde los años 50 del siglo pasado en adelante y que modificaron sustancialmente tanto los medios de producción como la estructura social, parecen haber puesto fin a las ideas sobre la necesidad de “educar al soberano” (es decir, hacer que el pueblo aprenda, como mínimo, a leer y escribir), según la expresión de Domingo F. Sarmiento (pensador y político argentino, presidente de la República Argentina en 1868-1874), título a una de sus obras más conocidas, editada en 1900.

Por alguna razón, que no es difícil descubrir, tratan de convencernos de que esta sociedad, donde “el ascenso social” constituye la meta lejana (y, con harta frecuencia, inalcanzable para la mayoría), es justa y da a cada uno las posibilidades de crecer (¡en la medida de sus capacidades!).

Si de capacidades se trata, ¿no será un objetivo de la escuela (en general de la educación) desarrollarlas? Claro está que ninguna institución educativa es omnipotente: el desarrollo infantil es un proceso complejo y complicado, en el que entran en juego muchísimos factores sociales y psicológicos (no incluyo expresamente a los biológicos, porque no actúan de manera directa), sobre los cuales la escuela y demás instituciones de enseñanza no siempre, ni mucho menos, pueden influir de manera positiva y decisiva.

Si aceptamos como premisa de toda actividad pedagógica, para la cual educar es, en primer lugar, descubrir y desarrollar las capacidades de todos los niños, resulta evidente que:

1. la pedagogía debe alimentarse permanentemente de las ideas y concepciones de la psicología como marco fundamental para la actividad de enseñanza y

2. debe tener en cuenta los resultados de las investigaciones psicológicas en lo que hace a los procesos de aprendizaje de los niños.

En cuanto a la importancia de lo que llamamos “lectoescritura” en el desarrollo del infante, afirmamos que aprender a leer y escribir no constituye, ni mucho menos, la adquisición de un “hábito”: es la puerta grande de entrada al conocimiento y el medio privilegiado de desarrollo del individuo, de su pensamiento.

Claro está que *la lectoescritura por sí misma no garantiza indefectiblemente el desarrollo psíquico*. Vigotski señala que, *en la edad más temprana, el juego es la vía fundamental del desarrollo cultural del niño y, en particular, del desarrollo de su actividad con signos*, sin dejar de destacar la importancia del aprendizaje de la lectoescritura.

Para poner al descubierto la esencia de este complejo y difícil proceso de adquisición de los instrumentos del pensamiento, me referiré con detalle a las consideraciones que hizo en su momento, casi un siglo atrás, L. S. Vigotski, fundador de la “teoría histórico-cultural” sobre la psiquis humana.

En su obra “El instrumento y el signo en el desarrollo del niño”, escrita en 1930 y editada por primera vez en “Obras” en 6 tomos (Vigotski, 1982a), analizó con detalle las modificaciones que, en la “conducta natural” introduce, cambiándola radicalmente, la utilización de los instrumentos y los signos.

Vigotski diferenció las funciones psíquicas “naturales” de aquellas que denominó superiores o culturales, cuyo desarrollo está ligado “internamente con el desarrollo de la actividad simbólica del niño”. Es posible comprenderlas, dice Vigotski, sobre la base “del análisis de sus raíces genéticas y de la transformación que han sufrido en el proceso de la historia cultural” (Vigotski, 1982a, p. 54).

Señala también que las funciones psíquicas aparecen en el desarrollo dos veces: como funciones inferiores o naturales (posteriormente las llamó elementales) y como funciones superiores, culturales, en cuya formación juega un papel determinante el sistema de signos, y en particular, el lenguaje. Esto indica que las funciones psíquicas superiores tienen un origen social.

No hay que interpretar las funciones psíquicas superiores o culturales como “funciones psíquicas naturales (o elementales) + el sistema de signos, en general, la cultura”.

Las funciones psíquicas superiores, dice Vigotski, no existen al lado ni sobre las inferiores (elementales o naturales). Las penetran y transforman incluso las más profundas capas del comportamiento (Vigotski, 1982a, p. 59).

La cultura, de la que el sujeto debe apropiarse (¡pues no se trata de un proceso de ósmosis!), representa un enorme conjunto de “neoformaciones”, las que transforman radicalmente la actividad psíquica, convirtiéndola en actividad psíquica **humana**.

Si, en el desarrollo infantil, tiene una importancia primordial la utilización del sistema de signos, resulta lógico incluir, en el cuerpo conceptual de la psicología, además del lenguaje, otras formas de actividad simbólica como la lectura, la escritura, el dibujo, la aritmética, etc.

Esta inclusión supone considerar las formas peculiares de conducta, constituidas en la historia del desarrollo sociocultural del hombre y del niño y representan la **línea externa** de desarrollo de la actividad simbólica. La **línea interna** está representada por el desarrollo cultural de funciones tales como la inteligencia práctica, la percepción, la memoria, etc.

Visto lo señalado, las funciones superiores conforman una unidad por su naturaleza genética, aunque son diferentes por la composición del sistema psicológico, basado en fundamentos diferentes al que sustenta el sistema de funciones psíquicas elementales.

Dicha unidad está dada por 1) su origen común; 2) su estructura y 3) sus funciones.

1) Su **origen común** significa que surgieron (en la filogénesis) no como producto de la evolución biológica, sino del desarrollo histórico del comportamiento. En el plano ontogenético también tienen su propia historia sociocultural.

2) En lo que concierne a su **estructura** y a diferencia de la estructura reactiva no mediatizada de los procesos elementales, están construidas sobre la base de la utilización de estímulos-medios (signos) y por ello tienen un carácter no directo, sino mediatizado.

3) En el plano **funcional** cumplen en la conducta un papel nuevo y esencialmente diferente a las funciones elementales: permiten el dominio del comportamiento propio y, en consecuencia, una adaptación activa a la situación dada, lo que implica la posibilidad de su modificación a "beneficio" del sujeto.

Vigotski analizó el origen de la organización de las funciones psíquicas por los sistemas de signos y señaló que el origen de las operaciones realizadas mediante su utilización es un proceso supraindividual: es parte de la historia de la formación social de la personalidad del niño: "la conducta del hombre es el producto del desarrollo de un sistema más amplio que el de sus funciones individuales, a saber, el sistema de relaciones y vínculos sociales, de las formas colectivas de comportamiento y de cooperación social" (Vigotski, 1982a, p. 56).

Solo el análisis genético muestra el camino que une las formas iniciales y finales de las funciones, puesto que en ambos puntos (inicio y final) aparecen como funciones individuales, propias exclusivamente del individuo.

Una de las conclusiones fundamentales de ese análisis es que las formas superiores de la percepción, la memoria, la atención, el movimiento, etc., "están ligadas internamente con el desarrollo de la actividad simbólica del niño y es posible comprenderlas solo sobre la base del análisis de sus raíces genéticas y de la transformación que han sufrido en el proceso de la historia cultural" (Vigotski, 1982a, p. 54).

Vigotski planteó el siguiente problema: ¿cuál es el **origen** de la organización de las funciones psíquicas por el sistema de signos (lo que caracteriza a las funciones psíquicas superiores)?

El origen de las operaciones vinculadas con la utilización de los sistemas de signos **no puede deducirse de la formación de hábitos ni tampoco de "invenciones" espirituales individuales; no es un proceso que pueda ser entendido en los marcos de la psicología individual.** Es parte de la historia de la formación social de la personalidad del niño. Señala que "la conducta del hombre es el producto del desarrollo de un sistema más amplio que el de sus funciones individuales, a saber el sistema de relaciones y vínculos sociales, de las formas colectivas de comportamiento y de cooperación social" (Vigotski, 1982a, p. 56).

Toda función psíquica superior comenzó siendo una peculiar forma de cooperación psicológica y solo después se convierte en un procedimiento individual de conducta, introduciendo en el sistema psicológico del niño aquella estructura que conserva todos los rasgos fundamentales de una construcción simbólica (Vigotski, 1982a).

En "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores" dice: "Toda función psíquica en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero en el plano social, luego en el psicológico; primero entre las personas, como categoría intersíquica; luego dentro del niño, como categoría intrapsíquica" (Vigotski, 1982b, p. 145).

Por su parte, D. B. Elkonin señala que en el desarrollo ontogenético del niño, lo primigenio es la forma intersíquica de organización del comportamiento, en la que un sujeto organiza el comportamiento del otro. Lo importante es que dicha acción es **conjunta**: la orientación a la acción del otro es, simultáneamente, la orientación de la acción propia (Elkonin, 1989).

Al comienzo, el signo actúa en la conducta del niño como medio de relación social, como función intersíquica y luego se convierte en medio para dominar el comportamiento propio. La principal ley genética es la siguiente: toda actividad simbólica del niño fue, en algún momento, una forma social de cooperación. La historia de las funciones psíquicas superiores es la historia de la conversión de los medios de comportamiento social en medios de organización individual-psicológica (Vigotski, 1982b, p. 56).

Principales reglas de desarrollo de las funciones psíquicas superiores

1) La historia del desarrollo de cada una de las funciones psíquicas superiores no es la simple continuación y el posterior perfeccionamiento de la correspondiente función elemental, sino que supone un cambio radical de la dirección del desarrollo y el movimiento posterior del proceso en un plano completamente diferente.

2) En el plano filogenético no es difícil poner al descubierto esta diferencia: la formación biológica y la formación histórica de cualquier función pertenecen, evidentemente, a diferentes formas de evolución. En la ontogénesis ambas líneas de desarrollo están tan estrechamente entrelazadas que una parece la simple continuación y desarrollo de la otra.

No se trata de la evolución de las formas inferiores, sino del proceso dialéctico de constitución de nuevas formas psíquicas.

Dicho de otra manera: las funciones psíquicas superiores no se construyen como un "segundo piso" sobre las funciones elementales, sino que constituyen nuevos sistemas psicológicos que incluyen las elementales, las que comienzan a actuar según nuevas leyes.

3) En los casos de alteraciones de las funciones psíquicas superiores queda eliminada, en primer lugar, la relación entre las funciones simbólicas y las naturales, a consecuencia de lo cual los procesos naturales comienzan a funcionar según las leyes primitivas. En las afasias, por ejemplo, el paciente no solo muestra alteraciones de las

operaciones simbólicas, sino que también sufren un regreso todas las funciones psíquicas superiores. El enfermo, en las acciones prácticas, está sometido enteramente a las leyes elementales del campo óptico, su actividad muestra una indiferenciación de las esferas sensorial y motora, un regreso a las formas primitivas de imitación, etc.

Una de las conclusiones fundamentales que saca Vigotski es que las formas superiores de la percepción, la memoria, la atención, el movimiento, etc., “están ligadas internamente con el desarrollo de la actividad simbólica del niño y es posible comprenderlas solo sobre la base del análisis de sus raíces genéticas y de la transformación que han sufrido en el proceso de la historia cultural” (Vigotski, 1982b, p. 54).

Señala que la naturaleza social de toda función psíquica superior no fue detectada por los investigadores, “a quienes ni se les pasaba por la cabeza imaginarse el desarrollo de la memoria lógica... como parte de la formación social del niño”... “Toda función psíquica superior comienza siendo una forma peculiar de cooperación psicológica y solo después se convierte en un procedimiento individual de conducta... incorporándose al sistema psicológico del niño” (Vigotski, 1982b, p. 56).

Recordemos aquí la conocida afirmación de Vigotski: la función psíquica aparece dos veces, primero como función interpsíquica y luego como función intrapsíquica. Y descifra esta afirmación de la siguiente manera: el signo actúa inicialmente en la conducta del niño como medio de relación social, como función interpsíquica; posteriormente se convierte en medio de dominio del comportamiento propio, trasladando la relación social al plano interno de la persona (Vigotski, 1982b).

En este sentido podemos afirmar que, en su origen, la psiquis, lo psíquico está en el espacio de la interrelación del niño con el adulto.

Toda actividad simbólica del niño fue, en algún momento, una forma social de cooperación. **La historia de las funciones psíquicas superiores es la historia de la conversión de los medios de comportamiento social en medios de organización psicológica individual** (Vigotski, 1982b).

Para poder caracterizar las operaciones con signos, Vigotski estudia su estructura, su génesis (origen) y el destino ulterior de las mismas en el desarrollo psíquico infantil.

En cuanto a su **estructura** diferencia, por ejemplo, la memoria inmediata o natural (que es la impresión inmediata del material presente: la memoria no está separada de la percepción directa) de la memoria mediata (superior, cultural), mediatizada (inicialmente por el uso de elementos ajenos a la situación, por ejemplo, muescas, nudos). El sujeto se organiza, organiza su conducta mediante la organización de cosas, objetos, creando así estímulos artificiales dirigidos a sí mismo.

Como toda función psíquica superior, la operación mnémica con signos fue, primero, un medio para estimular al otro y se convirtió luego en una función intrapsíquica (el lenguaje es el ejemplo privilegiado en este sentido).

Las operaciones con signos no solo implican el paso a un nivel superior de organización de los procesos psíquicos, sino el pasaje de la historia natural de la psiquis a las formaciones históricas del comportamiento.

La utilización del signo conduce en el hombre a una nueva y específica estructura de la conducta, a una nueva forma cultural-psicológica de comportamiento. Esto amplía los límites dados de la memoria, por ejemplo, y, a diferencia de la memoria natural, la cultural se desarrolla.

Esta diferencia esencial y este desarrollo no son producto de leyes asociativas o estructurales, que no explican la especificidad de la operación con signos. Esta debe ser reversible. Para que ello ocurra, en el niño debe aparecer una relación entre el signo y lo significado (cosa, objeto, relación, etc.)

En cuanto a la **génesis (origen)**, Vigotski dice que la mediatización de las funciones psíquicas no se produce de una vez y para siempre ni es el resultado de una operación puramente lógica; tampoco se alcanza por medio de la intuición (como si existiera en la conciencia la capacidad de crear y alcanzar de manera intuitiva la comprensión de los símbolos).

Las operaciones con signos son el resultado de un complejo proceso de desarrollo (el niño no los inventa ni los aprende de memoria) y diversos experimentos permiten concluir, dice Vigotski, que, en la primera infancia, **el juego es el camino principal del desarrollo cultural del niño y, en particular, de su actividad con signos.**

En lo que concierne específicamente al lenguaje, en primer lugar es necesario remarcar que es un sistema de signos elaborado a lo largo del desarrollo histórico de la sociedad y transmitido culturalmente.

Aquí debemos señalar que la cultura no es una especie de “caldo de cultivo”, del cual el sujeto va extrayendo y deglutiendo determinados contenidos y las relaciones entre ellos no son automáticas.

La cultura no es el determinante del desarrollo ni su fuerza impulsora, sino una “fuerza invitante”, no tanto una envoltura como un desafío (según la expresión del poeta Mandelstam (Zinchenko, 1990, p.7), una invitación a que el sujeto se apropie de sus contenidos: no se trata de “asimilación”, sino de apropiación en el sentido de hacer propios sus valores, lo que implica una actitud activa.

En una etapa temprana del dominio del lenguaje, el niño se niega a cambiar la denominación de las cosas: para él, cambiar la denominación es cambiar la cualidad de la cosa (por ejemplo, se niega a llamar “lámpara” al piso). No ve ninguna relación entre el signo y el significado. La función de denominación no surge de un descubrimiento, sino que tiene su propia y larga historia. Las relaciones internas entre el signo y el significado se van formando paulatinamente y este proceso dura varios años.

Las palabras tienen que separarse de los objetos concretos que designan, pues ellas no son solo los denominadores de las cosas, sino las portadoras en sí, en su

estructura, de los conceptos. Por eso, el lenguaje es el instrumento más poderoso, más amplio y flexible.

Enseñanza y desarrollo psíquico

Debemos detenernos ahora en el problema de las relaciones entre la enseñanza (en un sentido amplio) y el desarrollo psíquico infantil. Vigotski (1935) señala que ésta es una de las más complicadas cuestiones de la psicología y, en “La dinámica del desarrollo mental del escolar en relación con la enseñanza”, dice que el problema de la relación entre la enseñanza y el desarrollo del niño en la edad escolar es el más importante, el más oscuro y el menos aclarado de todos los conceptos principales sobre los que puede apoyarse la práctica pedagógica.

Este es el problema central, sin resolver el cual no pueden incluso plantearse las tareas de la psicología pedagógica y del análisis pedagógico (Vigotski, 1935).

En esencia, dice Vigotski, todos los intentos de resolver esta cuestión se pueden dividir, esquemáticamente, en **tres** grupos.

El primer grupo tiene como tesis central la independencia de los procesos de desarrollo infantil con respecto a la enseñanza.

Aquí la enseñanza es un proceso externo, el que debe coordinarse con el desarrollo, pero que no toma parte activa en el mismo. Vigotski considera que esta es la posición asumida por J. Piaget en sus investigaciones sobre la inteligencia infantil.

Para este grupo es típica la afirmación, explícita o encubierta, de que la tarea de la pedagogía consiste en establecer en qué medida se han desarrollado en el niño aquellas funciones que son necesarias para asimilar determinadas áreas del conocimiento y para adquirir determinados hábitos. Por ejemplo, para enseñar aritmética, el niño debe poseer una memoria, una atención y un pensamiento suficientemente desarrollados y todo consiste en determinar en qué medida estas funciones han madurado para que sea posible enseñarle aritmética.

El desarrollo debe concluir sus ciclos predeterminados y las funciones deben madurar antes de que la escuela pueda iniciar la enseñanza de ciertos conocimientos.

Los ciclos del desarrollo siempre preceden a los ciclos de la enseñanza, la que va a la zaga del desarrollo. **La maduración de las funciones es la premisa de la enseñanza y ésta no cambia nada en el curso del desarrollo.**

El segundo grupo sostiene exactamente lo contrario: la enseñanza es al mismo tiempo, el desarrollo y éste es, en esencia, el proceso de adquisición de hábitos o costumbres.

Hay que ubicar en este grupo, dice Vigotski, a la reflexología y al conductismo.

Puede parecer que este punto de vista es más progresista que el anteriormente analizado, pues da a la enseñanza una importancia central en el curso del desarrollo infantil

Sin embargo, ambos coinciden en el punto central y resultan muy parecidos: conciben **el desarrollo como un proceso puramente natural y sus leyes como leyes naturales**, que la enseñanza no puede cambiar en nada.

Si bien es indudable que las reacciones innatas se subordinan a leyes naturales, el asunto es que estas teorías consideran que el desarrollo humano también está regido por leyes naturales.

El tercer grupo de teorías trata de superar las concepciones anteriores mediante su simple unión. Por una parte, el proceso de desarrollo se concibe como independiente de la enseñanza; por otra, el propio aprendizaje escolar se piensa como idéntico al desarrollo. Se trata de una concepción dualista del desarrollo, cuyo ejemplo más importante puede ser la teoría de Koffka sobre el desarrollo psíquico del niño.

De acuerdo con esta teoría, el desarrollo tiene, en su base, dos procesos que, aunque están enlazados y se condicionan mutuamente, son por su naturaleza diferentes: 1) la maduración, que depende directamente del desarrollo del sistema nervioso, y 2) la enseñanza que, por sí misma y según la definición del propio Koffka, también es un proceso de desarrollo.

En esta concepción 1) se unen dos puntos de vista contradictorios (esto indica que ambos puntos de vista no se excluyen mutuamente, pues, para que sea posible unirlos, deben tener algo en común); 2) la idea de la mutua dependencia e influencia de los dos procesos fundamentales, a partir de los cuales se compone el desarrollo.

El examen de los tres grupos de teorías sobre las relaciones entre el desarrollo y la enseñanza permite a Vigotski esbozar la forma más correcta de resolver este problema.

Para empezar señala que la enseñanza del niño comienza mucho antes de que ingrese a la escuela: toda enseñanza escolar tiene su prehistoria en la vida del infante. Pone como ejemplo la aritmética, (cuando comienza la escuela, el niño ya tiene cierta idea de la cantidad y de las operaciones de sumar, restar, dividir, etc.) y concluye que la enseñanza y el desarrollo no se “encuentran” por primera vez en la edad escolar, sino que están entrelazados desde el primer día de vida.

Vigotski se pregunta cuáles son las relaciones entre esos dos procesos en general y cuáles son las peculiaridades específicas de esas relaciones en la edad escolar.

En este sentido, dice que un concepto de extraordinaria importancia es el de “zona de desarrollo próximo”.

Que la enseñanza debe, de una u otra manera, estar de acuerdo con el nivel de desarrollo es algo que ya se ha demostrado empíricamente muchas veces.

Pero el asunto es de qué nivel se trata: por lo menos, dice Vigotski, hay que determinar dos niveles de desarrollo:

el actual (nivel de desarrollo de las funciones psíquicas del niño que se formaron como resultado de determinados ciclos de su desenvolvimiento). Este nivel es el que miden los tests, y

el nivel de desarrollo próximo, es decir de aquello que mañana será actual y que hoy es posible como resultado de la cooperación con el maestro, los familiares directos, los compañeros, etc. Este es el más importante, pues señala el futuro del desarrollo.

Vigotski dice que es necesario superar la concepción según la cual el nivel de desarrollo mental del niño es solo su actividad autónoma. Esta idea está en la base de todos los tests (se toma en cuenta solo los resultados de los tests que el niño puede resolver solo, sin ayuda).

Los experimentos de Köhler demostraron que, en los animales superiores, las posibilidades de imitación no superan casi nunca las posibilidades de la propia actividad del individuo.

En el niño la situación es otra: puede imitar una serie de acciones que están mucho más allá de los límites de las propias posibilidades.

De ello se deduce que el nivel de desarrollo mental infantil debe determinarse con ayuda de los dos niveles de desarrollo: el actual y el próximo.

Este hecho, al parecer insignificante, tiene, según Vigotski, una importancia esencial en la cuestión de las relaciones entre el desarrollo y la enseñanza, pues hasta entonces la pedagogía no debía salir de los límites del nivel de desarrollo actual. Esto significa, en realidad, que la enseñanza debía orientarse al día de ayer o, en el mejor de los casos, de hoy, a las etapas ya terminadas de desarrollo del niño.

Señala que la enseñanza que se orienta a los ciclos ya terminados de desarrollo resulta ineficaz para el desenvolvimiento ulterior del infante.

Solo es buena la enseñanza que se adelanta al desarrollo (y no la que va detrás de éste), o sea la que crea la zona de desarrollo próximo. **La enseñanza no es desarrollo, sino su momento interno, indispensable y general, para desarrollar, en el niño, las capacidades humanas que no son naturales, sino históricamente generadas.**

El aprendizaje del lenguaje escrito provoca la aparición de otros ciclos, extraordinariamente complejos, de desarrollo de los procesos psíquicos, cuyo surgimiento significa un cambio de principios en la organización espiritual del niño.

Las investigaciones sobre la naturaleza psicológica de los procesos de aprendizaje de la aritmética, la escritura, la ciencia natural, etc., en la escuela primaria muestran que todos estos procesos de enseñanza giran en torno de las principales neoformaciones de la edad escolar. En el proceso de desarrollo todo está entrelazado y la enseñanza pone en movimiento los procesos internos de desarrollo. Seguir el surgimiento y el destino de estas líneas internas del desarrollo, que aparecen en relación con la enseñanza escolar, es la tarea principal del análisis del proceso pedagógico.

Este enfoque cambia la comprensión de las relaciones entre la enseñanza y el desarrollo. Desde el punto de vista tradicional, en el momento que el niño asimila el significado de una palabra o domina alguna operación aritmética, el lenguaje escrito, etc., los procesos de su desarrollo están terminados.

Desde el nuevo punto de vista, dice Vigotski, ellos justamente comienzan en este momento. Por ejemplo, el dominio de las cuatro operaciones aritméticas da comienzo a toda una serie de complejos procesos internos en el desarrollo del pensamiento en el niño.

Nuestra hipótesis, dice, establece la unidad, pero no la identidad entre los procesos de enseñanza y de desarrollo. Presupone el pasaje de uno al otro y, en relación con esto, hay que mostrar cómo el significado externo y la habilidad externa del niño se convierten en internos.

En su trabajo "La dinámica del desarrollo mental del escolar en relación con la enseñanza" (Vigotski, 1933) y para aclarar la relación entre el aprendizaje y el desarrollo, Vigotski refiere los experimentos realizados con tres grupos de niños, el primero de los cuales tiene un IQ de 110%; el segundo alrededor entre 90 y 110% y el tercero entre 90 y 70. (Recordemos que el IQ (o coeficiente de desarrollo mental) es la relación entre la edad mental y la edad cronológica).

¿Cuáles niños estudiarán mejor en la escuela? Se supone que el primer grupo será el que tenga mejores resultados y así sucesivamente.

Esta suposición se basa en simples observaciones y en investigaciones estadísticas y esta regularidad es usada en todas las escuelas.

Pero una serie de investigaciones (Therman en EEUU, Blonski en la URSS) mostraron que los niños con el más alto IQ tienden a descender en la escala del IQ., mientras que los de bajo IQ lo aumentan (los del grupo II lo mantienen).

Para explicar esta paradoja es necesario introducir el concepto de "éxito relativo", además del "éxito absoluto" en el aprendizaje.

Ello significa que las relaciones entre el curso del aprendizaje en la escuela y el desarrollo mental son más complejas de lo que se podía suponer.

Para ejemplificar aun más estos conceptos Vigotski dice que si un adulto se pone a estudiar en la escuela, tendrá el más alto nivel de "éxito absoluto", pero no aprenderá nada nuevo; es decir su nivel de "éxito relativo" será mucho más bajo que el peor de los alumnos.

El concepto de "éxito relativo" es extraordinariamente importante para los niños que aprenden en escuelas especiales (niños con retraso mental).

Orienta al pedagogo a considerar el éxito del aprendizaje de manera dinámica y no estática y está estrechamente relacionado con el concepto de "desarrollo próximo".

Por ejemplo, dos niños de la misma edad cronológica (8 años) y con el mismo nivel de "éxito absoluto" en el aprendizaje pueden resolver, con ayuda del pedagogo, uno tareas correspondientes al nivel de 12 años y el otro al nivel de los 9 años. Llamamos, dice Vigotski, "zona de desarrollo próximo" a esta diferencia: entre los 12 y los 8 y entre los 9 y los 8 años.

El nivel de desarrollo actual caracteriza los resultados del desarrollo al día de ayer; la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental del día de mañana.

En este artículo se han analizado algunas ideas de Vigotski referidas a los problemas del desarrollo psíquico, a la importancia de la adquisición de los sistemas de signos, elaborados en el curso de la historia de la humanidad, y del papel que juega el más privilegiado de dichos sistemas, es decir, el lenguaje, en el establecimiento de la psiquis humana.

En este sentido, una de las tareas pedagógicas esenciales es hacer que el lenguaje se convierta en el más poderoso instrumento mediatizador.

También se ha tratado de explicitar la “filosofía” vigotskiana en lo que hace a los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo, esenciales para encarar de manera dialéctica la actividad del pedagogo.

Podríamos afirmar que la enseñanza es el proceso capaz de afirmar y confirmar lo humano en el hombre y no tanto la trasmisión de conocimientos.

La intención de este artículo ha sido incitar al estudio de la obra de este genial psicólogo, a reflexionar sobre su teoría, desde el punto de vista de sus implicancias para la educación de las generaciones en crecimiento en esta época tan difícil y contradictoria.

Espero que estas reflexiones sean útiles para todos aquellos que han dedicado su vida y su espíritu a la tarea de

educar y enseñar, de transmitir a las nuevas generaciones los más esenciales conocimientos y los más altos valores de la cultura, fuente de auténtico enriquecimiento del ser humano, para quienes una sociedad más justa y equitativa no es un sueño inofensivo y estéril.

Referencias

- Elkonin, D. B. (1989). *Obras escogidas*. Moscú: Editorial Pedagógica.
- Vigotski, L. S. (1982a). *Obras escogidas*. Tomo 6. Moscú: Editorial Pedagógica.
- Vigotski, L. S. (1982b). *Obras escogidas*. Tomo 3. Moscú: Editorial Pedagógica.
- Vigotski, L. S. (1935). *El desarrollo mental de los niños en el proceso de enseñanza*. Moscú-Leningrado: GIZ. (Estenogramas de las conferencias dictadas en las reuniones de la cátedra de Defectología. Instituto Pedagógico “Bubnov”. Diciembre de 1933).
- Zinchenko, V. P. (1990). De la psicología clásica a la psicología orgánica. *Revista Cuestiones de psicología*, n. 5, pp. 7-20.

Recibido en: 30 de septiembre de 2019

Aprobado en: 05 de octubre de 2019

Conferência intitulada *Las funciones psíquicas superiores en la teoría histórico-cultural*, ministrada no “Seminário Políticas públicas e prática docente em países da Latino-américa - Brasil, Cuba e México: concepções de aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos de escolarização”, do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP e do Departamento de Psicologia da UNESP, Campus Bauru, realizado em 03 de abril de 2017, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, juntamente com o Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina – PROLAM – USP.



License information: This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.