

**TEORÍA III:
LA PSICOLOGÍA SOCIOINTERACCIONISTA DE VIGOTSKY
(SEGUNDA PARTE)**

**Gisela Clavijo y Antonio Sánchez
Corporación Educativa CLEBA. Grupo Praxis Vital**

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 vigotskianas 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 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.

Justificación

La Pedagogía del Texto (PdT) considera, después de largos y minuciosos análisis de diferentes teorías psicológicas, que es el socio-interaccionismo 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.

Objetivos 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

- La relación entre pensamiento y lenguaje.
- La interpretación del lenguaje interior por Vigotsky.
- Afectos, arte y conciencia.
- El papel heurístico del pensamiento de Vigotsky en las investigaciones actuales en ciencias humanas y en las prácticas educativas.

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. RELACIÓN ENTRE PENSAMIENTO Y LENGUAJE

Objetivos

- Profundizar en la relación entre pensamiento y lenguaje desde los planteamientos de Vigotsky.
- Profundizar en la interpretación que realiza Vigotsky del lenguaje interior.

Lecturas

Lectura 1: Pensamiento y lenguaje (síntesis del Tomo II).

Lectura 2: Pensamiento y palabra (síntesis Capítulo 7).

Lectura 3: Textos de referencia.

Lectura 1: PENSAMIENTO Y LENGUAJE

Vigotsky, L.S. [1934]. Obras escogidas, Tomo II. Madrid: Visor, 1993

Gisela Clavijo y Antonio Sánchez

Con este texto pretendemos introducir al lector/a en el contenido del Tomo II de las Obras Escogidas de Vigotsky. Realizamos este acercamiento contextualizando, brevemente, en el primer numeral, el contenido del Tomo en la producción de Vigotsky. En el segundo, hacemos un recorrido más detallado sobre cada uno de los capítulos de la primera parte: *Pensamiento y lenguaje*. No abordamos por ahora el contenido de la segunda parte, *Conferencias sobre psicología*, si bien más adelante, en otra problemática, abordamos el tema de las emociones que es objeto de la cuarta conferencia.

1. Contextualización del Tomo II

El Tomo II de la *Obras Escogidas* de Vigotsky consta de dos partes. La primera, *Pensamiento y lenguaje*, organizada en siete capítulos, es una monografía clásica, es una exposición detallada y rigurosa de un material teórico y experimental obtenido previamente. La segunda, *Conferencias sobre psicología*, en seis capítulos, recoge conferencias dictadas por Vigotsky en el Instituto Pedagógico de Leningrado en 1932; esas Conferencias plantean tan sólo tesis generales, intentos de perfilar el camino para resolver exitosamente los problemas que aborda: la percepción, la memoria, el pensamiento, las emociones, la imaginación y la voluntad.

Pensamiento y lenguaje, salió lista de sus manos, en 1934, para la imprenta como obra unitaria, si bien recoge algunos artículos publicados anteriormente. La primera edición data de ese mismo año pero Vigotsky no llegó a verla publicada pues sólo apareció dos meses después de su muerte. La segunda edición, censurada y

mutilada en la época estalinista, fue traducida al inglés y publicada en 1962 por el Instituto Tecnológico de Massachusetts. La primera versión en español, fue realizada en 1973 por la editorial La Pléyade de Argentina.

Esta obra es el resultado de casi diez años de trabajo de Vigotsky (con su equipo), pero especialmente de la última fase y constituye un compendio de las ideas principales desarrolladas en su trabajo como psicólogo, aplicadas al problema del lenguaje humano, preocupación central de Vigotsky desde su etapa de formación. Los capítulos segundo al sexto fueron escritos entre 1929 y 1934; el primero y el séptimo, el último, fueron elaborados antes de su muerte, a fin de dar unidad al libro. El último, *Pensamiento y palabra*, traza pistas para una nueva concepción del estudio de los procesos mentales que Vigotsky no logró ultimar.

2. Estructura de Pensamiento y lenguaje

En el **capítulo 1**, Vigotsky comienza con el **pateamiento del problema y la búsqueda del método de investigación**. Afirma que la primera cuestión a tratar, en el análisis del pensamiento y el lenguaje, es la relación entre las funciones psíquicas, problema nuevo y casi sin estudiar en la psicología. Y añade que el aspecto central de este problema, relación pensamiento y lenguaje, lo constituye la relación entre pensamiento y palabra. Además, todas las otras cuestiones quedan subordinadas a la primera y fundamental, la relación entre pensamiento y palabra. Pero la concepción atomista y funcional que dominó la psicología dio lugar a considerar las funciones psíquicas de forma aislada y a utilizar métodos de investigación también aislados y separados entre sí. La psicología actual, señala Vigotsky, considera la conciencia como un todo (invariabilidad y constancia de las conexiones interfuncionales), pero esto es más un postulado que un objeto de investigación.

En la historia de la psicología científica, los resultados de los diversos estudios sobre el problema del pensamiento y el lenguaje, han oscilado entre dos polos extremos. Las diversas teorías se han movido a lo largo de un eje situado entre esos dos polos.

Identificación (fusión del pensamiento y la palabra)		Ruptura (separación metafísica)
Antigua lingüística psicológica	Contemporáneos: Psicólogos y reflexólogos norteamericanos	Escuela de Wurtzburgo y otros
El pensamiento: habla sin sonido.	El pensamiento: reflejo inhibido, no manifiesto en su componente motriz.	<ul style="list-style-type: none"> - Independencia del pensamiento y del lenguaje. - El lenguaje manifestación externa del pensamiento (ropaje). - El pensamiento libre de todo lo sensitivo. - La relación entre ambos es una asociación meramente externa.
Estas teorías: <ul style="list-style-type: none"> - Imposibilidad de plantear y resolver el problema. - Si pensamiento y palabra son la misma cosa, 		Estas teorías: <ul style="list-style-type: none"> - Plantean el problema y tratan de resolverlo a su manera; enfocaron el pensamiento como un género especial de

<p>no es necesario plantear la relación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No resuelven sino que soslayan el problema. 	<p>actividad psíquica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No resuelven el problema sino que cortan el nudo, en lugar de desatarlo. - Plantean la relación entre los dos elementos como una conexión mecánica entre dos procesos distintos.
--	--

La cuestión central es, pues, el **método de investigación** para plantear la relación entre lenguaje y pensamiento. La investigación de cualquier entidad psíquica presupone un **análisis** y éste puede adoptar dos formas diferentes. El primer procedimiento de análisis se puede llamar de **descomposición**; descomposición de conjuntos psíquicos complejos en **elementos**; este procedimiento obtiene como resultado elementos cuya naturaleza es distinta a la del conjunto; esta clase de análisis es más una generalización. Las psicologías que usan esta forma de análisis aclaran lo que se refiere al pensamiento y al lenguaje como universalidades abstractas pero ignoran la naturaleza unitaria e integral del proceso; sustituyen las relaciones internas de cohesión por relaciones mecánicas externas; dividen en dos partes la palabra, unidad del sonido y significado. Representantes de este tipo de análisis serían: la antigua lingüística psicológica, la semántica y la fonética clásicas, la psicología del desarrollo infantil, entre otros.

El segundo procedimiento de análisis es el que propone la **segmentación en unidades** del conjunto complejo. La unidad goza de las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad. Esa unidad, que no admite división y que conserva las propiedades del pensamiento lingüístico, es el **significado de la palabra**. Las psicologías que usan esta forma de análisis logran obtener datos que esclarecen la relación entre lenguaje y pensamiento; además, permiten aunar las cualidades propias del análisis con las propiedades inherentes al todo en su complejidad.

Este último tipo de análisis es el asumido por Vigotsky y su equipo de colaboradores. Ellos proponen como unidad de análisis, el significado de la palabra, el aspecto interno de la palabra, porque es allí donde reside la clave de la unidad que se llama pensamiento lingüístico. Así, desde el punto de vista psicológico, el significado de la palabra es ante todo una **generalización** y la generalización es un acto verbal del pensamiento que refleja la realidad en la conciencia de un modo cualitativamente distinto a como la reflejan las sensaciones y percepciones inmediatas; por lo anterior podemos decir que el significado de la palabra constituye un acto de pensamiento en el sentido estricto. Pero, así mismo, el significado es parte integrante de la palabra, pertenece al dominio del lenguaje; una palabra sin significado es un sonido hueco. En cuanto a su naturaleza, pues, **el significado de la palabra es un fenómeno del lenguaje y del pensamiento**; es la unidad del pensamiento lingüístico. Esta unidad también permite entender el lenguaje en su función de comunicación y de generalización. Además, el método de la segmentación en unidades abre a la investigación en psicología caminos muy diversos como la comprensión de la conexión entre el intelecto y el afecto, por ejemplo, y superar así uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología tradicional que impide entender la *“existencia de un sistema semántico dinámico, representado por la unidad de los*

proceso afectivos e intelectuales” (p. 25) y, consiguientemente, la influencia dialéctica entre ellos: del plano afectivo-volitivo en el pensamiento y de éste en aquél, pues cualquier idea encierra en sí, transformada, la actitud afectiva del individuo hacia la realidad representada en esa idea.

En el **capítulo 2**, titulado **el problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la teoría de Piaget**, Vigotsky examina críticamente una de las corrientes psicológicas de la época más importantes y completas del desarrollo del lenguaje y el pensamiento.

Los **aportes cualitativos de Piaget** (numeral 1). Con ayuda del **método clínico** de investigación, Piaget abrió nuevas sendas en el estudio del pensamiento del niño desde una perspectiva cualitativa. Frente a la psicología tradicional dominante que hacía una caracterización negativa del pensamiento infantil (lo que le faltaba, los defectos), Piaget intenta descubrir las peculiaridades cualitativas de ese pensamiento (los aspectos positivos, lo que tiene).

Piaget se propone escapar del dualismo de la psicología de su época (materialismo vs. idealismo) y se encierra en el empirismo (hechos empíricos); el empirismo puro es el único camino seguro y el método clínico, método introducido por él, proporciona una unidad coherente a las diversas investigaciones empíricas de Piaget. Dicho método, sostiene Vigotsky, es uno de los mejores y es un instrumento insustituible en el estudio del pensamiento infantil y conduce a problemas nuevos no abordados hasta la fecha. Así mismo, Piaget afirma que quiere leer los datos evitando las teorías, pero en la práctica no logra evitar el dualismo, los problemas llevan a una teoría, los datos están entrelazados con la filosofía, la filosofía del hecho; por eso no logra evitar la concepción filosófica, de hecho la ausencia de filosofía es ya una determinada filosofía.

El camino seguido por Piaget se distingue porque intenta separar la teoría del análisis de los datos, busca hacer síntesis de todo el material recopilado y tiende a seguir paso a paso los hechos tal y como los ofrece el experimento. Vigotsky plantea que para abarcar el trabajo de Piaget es necesario comprender los principios que constituyen las piedras angulares de ese conocimiento. Retomar a Piaget permite ubicar el eslabón central de su trabajo, presentado por él mismo en las conclusiones de su libro *El juicio y la razón de los niños*, ¿cuál es la conexión objetiva entre todas las características del pensamiento infantil, son fenómenos aislados o una estructura, un conjunto coherente?, ¿cuál es el eslabón central que permite unificar las particularidades aisladas del pensamiento infantil? Esta piedra angular, ese nervio, es el **egocentrismo del pensamiento infantil**; de esta particularidad fundamental desprende Piaget todas las otras características del pensamiento infantil.

El pensamiento egocéntrico es descrito por Piaget como una forma intermedia y transitoria de pensamiento entre el autista y el racional dirigido. En el cuadro abajo recogemos una diferenciación, según Piaget, leído por Vigotsky, de esos tres tipos de pensamiento.

Pensamiento autista/onírico	Pensamiento egocéntrico/no dirigido	Pensamiento dirigido/inteligente/socializado
Forma inicial, original y primaria de pensamiento.	Forma transitoria e intermedia de pensamiento, un eslabón genético de conexión entre el autismo y la lógica.	Logro posterior, impuesto al niño desde fuera, por el medio social.
Características: <ul style="list-style-type: none"> - Es subconsciente. - No se adapta a la realidad exterior (prima la realidad imaginada o creada). - No intenta establecer la verdad sino satisfacer deseos. - Es individual. - No se manifiesta tal cual es a través del lenguaje y lo hace a través de imágenes. - Recurre a procedimientos indirectos (símbolos y mitos). 	Características: <ul style="list-style-type: none"> - Autista en su estructura. - Orientado a la satisfacción de las propias necesidades (orgánicas, de juego) pero también a la de adaptación mental. - Sincretismo: eslabón intermedio entre las funciones de condensación, desplazamiento y generalización para el caso de los sueños. 	Características: <ul style="list-style-type: none"> - Consciente - Persigue objetivos. - Es inteligente, se adapta a la realidad. - Es susceptible de encerrar una verdad o un error. - Puede manifestarse a través del lenguaje. - Es social: se subordina cada vez más a las leyes de la experiencia y la lógica.

El pensamiento egocéntrico, sostiene Piaget, tiene su origen en la asocialización del niño, -el instinto social se desarrolla hacia los 7-8 años-, y, en el peculiar carácter de su actividad práctica, egocéntrica y egoísta. En lo que respecta al alcance-límites del egocentrismo en las distintas esferas del pensamiento del niño, Piaget le da una importancia universal; toda manifestación de la lógica infantil, en su enorme riqueza y diversidad, es considerada como manifestación directa o indirecta del egocentrismo del niño. De la importancia dada por Piaget al egocentrismo del pensamiento infantil se deriva su concepción del desarrollo como **socialización progresiva** del pensamiento del niño, desde una fase autista a un pensamiento socializado; el pensamiento egocéntrico -intermedio- disminuye con la edad escolar para finalmente desaparecer.

Crítica del pensamiento autista como función primitiva (numeral 2). Vigotsky reacciona a los postulados de Piaget, que retoma de la tesis de Freud, sobre el pensamiento autista como fase primordial del desarrollo del pensamiento:

...desde el punto de vista de la evolución ontogenética y filogenética, el pensamiento autista no es la primera fase ni en el desarrollo mental del niño, ni en la humanidad. No es una función primaria, ni el punto de partida del proceso general de desarrollo, ni tampoco la formación inicial y fundamental de la que parten todas las demás (p. 40).

Frente a la postura de Piaget que sostiene que la forma más temprana de pensamiento es una especie de ilusión, que el principio de placer que rige el pensamiento autista precede al de la realidad que rige el del pensamiento racional, Vigotsky retoma **los trabajos de Bleuler** que, desde una **orientación biologicista**, demuestra que la función autista no es tan primitiva como las formas simples de la función de realidad; no existen un ser que piense exclusivamente en forma autista, que no reaccione en primer lugar a lo real. El estudio del desarrollo del pensamiento

en el proceso de la evolución biológica muestra que la forma primitiva de actividad intelectual es el pensamiento activo, práctico, orientado hacia la realidad; por consiguiente, la función irreal no puede ser anterior a los rudimentos de pensamiento, deberá desarrollarse paralelamente a él. Así mismo, en la escala ontogenética, es un hecho, que la satisfacción se siente sólo después de recibir el alimento real.

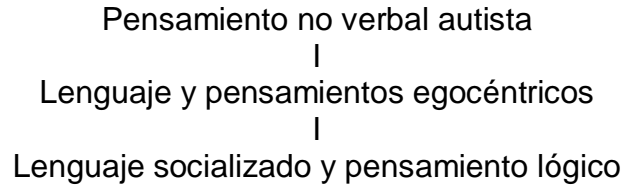
El foco central de la teoría de Piaget, el egocentrismo infantil (numeral 3), fundamentado en la investigación dedicada a profundizar las funciones del lenguaje infantil. Piaget concluyó que el habla del niño se puede dividir en dos categorías: lenguaje egocéntrico (para sí mismo) y lenguaje socializado (para intercambiar con otros). Uno de los principales méritos de Piaget fue aislar, medir y describir el lenguaje egocéntrico. Sus mediciones pusieron de manifiesto que en edades tempranas el coeficiente de lenguaje egocéntrico es muy elevado (3 a 5 años, entre 54 y 60%). Piaget concluyó, a partir de ese rasgo del lenguaje infantil, el egocentrismo del pensamiento infantil, demostrando esta tesis con datos empíricos. El lenguaje egocéntrico, sostiene Piaget, no desempeña ninguna función útil, necesaria para el comportamiento del niño y el destino de este lenguaje es desaparecer en el curso del desarrollo, atrofiarse.

El papel del habla interna: pensar y planificar (numeral 4). A diferencia de Piaget, Vigotsky y su equipo, a partir de datos empíricos, concluyeron que el lenguaje egocéntrico asume desde muy temprana edad un papel crucial en el desarrollo psicológico y en la regulación de la actividad del niño; las dificultades u obstáculos en el curso regular de una actividad hacen que el lenguaje egocéntrico casi se duplique. En estos casos, se convierte en un instrumento para pensar, para planificar la acción. Además, la abreviación progresiva, característica del lenguaje egocéntrico, no significa su atrofia sino su transformación en lenguaje interno, su interiorización. Así mismo, las investigaciones del grupo de Vigotsky, demuestran que la tesis de Piaget de que el lenguaje egocéntrico es expresión directa del egocentrismo del pensamiento del niño, no resiste la crítica experimental; los niños menores de 6 ó 7 años no actúan ni piensan de forma más egocéntrica que los adultos.

La función intelectual del lenguaje interno, al parecer ligada directamente al desarrollo del lenguaje interno y a sus propiedades funcionales, no es en absoluto reflejo del egocentrismo del pensamiento infantil; por el contrario, en condiciones pertinentes, el lenguaje egocéntrico se convierte muy pronto en instrumento del pensamiento realista del niño (p. 54).

El desarrollo del pensamiento: de lo social a lo individual (numeral 5). Vigotsky esquematiza la trayectoria del desarrollo del pensamiento infantil a partir de la evolución del lenguaje, comparándola con la de Piaget, de la siguiente forma:

Piaget:



Vigotsky:

Lenguaje social-----lenguaje egocéntrico-----lenguaje interno

Crítica a la concepción piagetiana del egocentrismo infantil (numeral 6). Según Vigotsky la concepción piagetiana del egocentrismo infantil se basa en la idea equivocada de la polaridad genética entre pensamiento autista y realista, y que analiza el lenguaje egocéntrico como un reflejo directo del egocentrismo del pensamiento infantil. La crítica realizada por Vigotsky, tanto al psicoanálisis como a la teoría de Piaget, parte de que es un error plantear el problema en dos formas distintas de pensamiento, pues no hay contradicción entre satisfacción de necesidades (principio de placer) y adaptación a la realidad (principio de realidad), pues toda adaptación a la realidad está regida por las necesidades, en una unidad de contrarios, el pensamiento puro no existe.

Para fundamentar este planteamiento, Vigotsky retoma la crítica realizada al idealismo por Lenin, quien postula que, en su desarrollo, la imaginación y el pensamiento son contrarios pero su unidad está contenida ya en la generalización (abstracción) primera y en los primeros conceptos que forma el ser humano, abriendo así el camino para la investigación del pensamiento realista y del pensamiento autista (pero como derivado, no como primero). Otro factor a tener en cuenta, resultado de los experimentos del equipo de Vigotsky es que el lenguaje es un elemento imprescindible en la actividad racional del niño, se intelectualiza, y le sirve para fijar metas y planear actividades.

Análisis crítico de la metodología de Piaget (numeral 7). En este apartado, Vigotsky postula que Piaget sustituye, en su metodología, el análisis causal por el genético, y la relación entre causas por la sucesión genética (como dependencia funcional, en sentido matemático, A como función de B o B como función de A), vaciando así de contenido el concepto de desarrollo.

Además, en el análisis del pensamiento infantil Piaget establece una dualidad entre el factor biológico y el sociológico, dando primacía, en última instancia a lo biológico, si bien puede describir el proceso en un lenguaje social (el egocentrismo). Lo biológico y lo social son, para Piaget, dos fuerzas independientes que actúan mecánicamente una contra otra en el desarrollo del niño, quien vive una doble realidad: su propio pensamiento natural (autista, principio de placer, lo deseado) y el pensamiento lógico, impuesto por quienes lo rodean (el principio de realidad, la

constricción social). La constricción social media entre el egocentrismo y la colaboración.

Crítica a la teoría del conocimiento de Piaget (numeral 8). Piaget ve en la socialización la única fuente de desarrollo del pensamiento lógico, al comenzar a adaptar el niño su pensamiento al de los otros (caso de la discusión), pero no por exigencias de la realidad objetiva externa. Este principio lo estudia en el caso de la causalidad, a la que niega la característica de “objetiva” ya que puede adoptar formas diferentes dependiendo de la necesidad y los intereses del momento: animista, artificial, finalista, mecánica, dinámica, etc. La negación de la objetividad planteada para la causa, Piaget la extiende a las demás categorías, situándose en la posición idealista del psicologismo subjetivo. Intenta mantenerse entre los límites del idealismo y del materialismo mediante una posición agnóstica, pero de hecho, niega el valor objetivo de las categorías lógicas y comparte la idea de Mach de que la diferencia entre el mundo interior o psíquico y el mundo exterior o físico no es innata sino que ambos son aspectos de una sola realidad (o modos de hablar) de una sola realidad.

Relativización de los hallazgos de Piaget (numeral 9). Los mismos están condicionados porque en sus experimentos y observaciones están ausentes la realidad y la relación del niño con esa realidad; es decir, la ausencia de la realidad práctica del niño. Lo único que ocurre es la adaptación del niño al pensamiento de los adultos (comunicación pura de almas), pero no el pensamiento como actividad cuya función principal es conocer y reflejar la realidad. Los hallazgos empíricos de Piaget ameritan dos importantes correcciones: a) la influencia limitada del sincretismo, el sincretismo del pensamiento depende de si éste tiene o no experiencia sobre el asunto en cuestión, pero en todo caso los esquemas sincréticos guían la adaptación paulatina del niño; y b) los hechos observados por Piaget no tienen un significado universal sino limitado al mundo de los jardines infantiles de Ginebra, en los que los niños no entran en contacto directo con las cosas, porque no trabajan (base de toda la existencia humana). Otra cosa muy distinta ocurre en el medio familiar que presenta al niño innumerables exigencias prácticas e intelectuales. Así, lo que los resultados de las investigaciones de Piaget presenta no son lo “*eternamente*” infantil sino lo “*históricamente*” infantil o, tal vez, lo “*transitoriamente*” infantil.

En el **capítulo 3**, Vigotsky aborda **el problema del desarrollo del lenguaje en la teoría de Stern**. Cataloga esta concepción como “*concepción puramente intelectualista del lenguaje infantil y su desarrollo*” (p. 81). El propio Stern denomina su orientación como personalista-genética. Una primera afirmación de Stern es que ubica **tres raíces en el lenguaje**: tendencia expresiva, tendencia social comunicativa y tendencia intencional (específica del lenguaje humano). La intencionalidad, según Stern es la orientación a un sentido determinado; esta intencionalidad es el acto de pensamiento y por eso supone la intelectualización y objetivación del lenguaje. Igualmente, Stern postula que el momento del lenguaje, en el cual se abre paso la intencionalidad, es el momento en que adquiere el carácter específicamente humano.

Para Vigotsky, Stern **sustituye la explicación genética por la intelectualista**, al pretender la explicación a partir de lo mismo que necesita ser explicado; es un círculo vicioso. Stern afirma que el niño entre 1.6 y 2 años hace uno de los descubrimientos más importantes de su vida, que a cada objeto corresponde un patrón de sonido que lo simboliza, que cada cosa tiene su nombre; esto constituye una función mental, se puede considerar el primer concepto generalizado de un niño. A juicio de Vigotsky no existe fundamento empírico ni teórico para semejante suposición, esto es, que el niño de un año y medio comprende la relación entre el signo y el significado, que sea consciente de la función simbólica del lenguaje, pues:

- Numerosas investigaciones (observaciones y experimentos) demuestran que el uso funcional de los signos aparece mucho más tarde, que no está al alcance de los niños de esa edad.
- Además, el uso de los signos y la transición a operaciones con signos no ocurre como un descubrimiento súbito y de una vez para siempre; por el contrario, se trata de un complicado proceso, genético, con raíces naturales y formas transitorias; es la historia cultural de los signos.

Stern simplifica hasta el extremo la concepción del proceso de desarrollo del lenguaje, es una explicación logicista, intelectualista, infundada desde los datos empíricos. Otras investigaciones de autores, como Wallon-Kofka-Bühler, han demostrado que la relación entre palabra-objeto “descubierta” por el niño no es una relación funcional simbólica (la palabra es inicialmente para el niño un atributo o propiedad del objeto) y no se produce un descubrimiento súbito de la función simbólica, en un momento específico del proceso, sino que ocurre a través de una serie de lentos y complejos cambios moleculares.

Señala también Vigotsky algunos de los **méritos de Stern** pues identificó el momento crucial y decisivo en el desarrollo del lenguaje, de la cultura y de la mente del niño. Ubicó, además, dos indicios de ese momento crítico, el momento en que aparecen las llamadas preguntas sobre denominaciones (paso de la función señalizadora a la función significativa) y el brusco crecimiento del vocabulario infantil.

La orientación intelectualista de la explicación dada por Stern, al identificar la tendencia intencional como la tercera raíz en el origen del lenguaje, aclara Vigotsky, se comprueba al compararla con lo que se sabe de las otras dos raíces. Así, la tendencia expresiva se refiere a un sistema de movimientos expresivos, genéticamente antiguos, con raíces en los instintos y en los reflejos condicionados; un sistema que ha ido evolucionado a lo largo del tiempo, reorganizándose y haciéndose más complejo. La tendencia comunicativa tiene un origen similar y su trayectoria evolutiva se puede seguir desde los animales inferiores hasta los antropoides y el hombre. No ocurre lo mismo con la tendencia intencional; surge de la nada, carece de historia, nada la condiciona, surge de una vez para siempre; y permite descubrir el significado del lenguaje mediante una operación lógica.

Aunque Stern hace críticas a los logísticos-intelectualistas-antigénéticos, sin embargo se sitúa en una concepción metafísica e idealista. Convierte el pensamiento en algo primario, lo considera como la raíz, la causa primera de la aparición del

sentido en el lenguaje. Sin embargo, al aplicar sus conclusiones a la teoría del pensamiento su intelectualismo resulta improductivo. Sobre los aportes de Stern, continúa profundizando Vigotsky:

- Su parte menos convincente y más contradictoria es la dedicada al problema de las relaciones entre lenguaje y pensamiento.
- No analiza los complejos cambios funcionales y estructurales del pensamiento en relación con el desarrollo del lenguaje.
- Rechaza el camino genético (dialéctico), único posible para explicaciones coherentes.
- Esta tendencia también se pone de manifiesto en la interpretación de otros problemas como el desarrollo de los conceptos, principales estadios en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento, etc.

En el **capítulo 4**, Vigotsky profundiza **las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje**. Empieza afirmando (numeral 1) que la relación entre pensamiento y lenguaje no es constante a lo largo del desarrollo sino variable; esta relación cambia, en calidad y cantidad. Las curvas de crecimiento se juntan, se separan, se cruzan, se funden. Luego, Vigotsky, realiza un recorrido por la historia de la psicología animal (filogenia) y por el desarrollo de esas funciones en el niño (ontogenia). En la filogenia, retoma los resultados de investigaciones sobre psicología animal de Köhler, para quien los rudimentos del intelecto de los monos son independientes del lenguaje (fase pre-lingüística y limitación en la representación, abarca sólo lo que queda dentro de la configuración visual, empleo de instrumentos sencillos-palo- frutos). Los animales expresan emociones pero no usan signos. Critica la tesis de Yerkes quien supone una “ideación superior” en el orangután, similar al niño de tres años.

Sobre la relación pensamiento-lenguaje en la **filogenia**, Vigotsky enuncia seis **conclusiones**:

- El pensamiento y el lenguaje tienen diferentes raíces genéticas.
- El pensamiento y el lenguaje siguen líneas distintas y son independientes uno de otro.
- La relación entre el pensamiento y el lenguaje no es una magnitud más o menos constante en el curso del desarrollo filogenético.
- Los antropoides manifiestan un intelecto semejante al del hombre en unos aspectos (rudimentos de empleo de instrumentos) y un lenguaje semejante al del hombre en otros (fonética del habla, función emocional y rudimentos de la función social).
- Los antropoides no manifiestan la relación característica del hombre: la estrecha correspondencia entre el pensamiento y el lenguaje. En el chimpancé uno y otro no guardan ningún tipo de conexión.
- En la filogenia del pensamiento y el lenguaje, podemos reconocer indiscutiblemente una fase “*prelingüística*” en el desarrollo de la inteligencia y una fase “*preintelectual*” en el desarrollo del lenguaje.

Sobre las relaciones **pensamiento-lenguaje**, en la **ontogenia** (numeral 2), enuncia cuatro **conclusiones**:

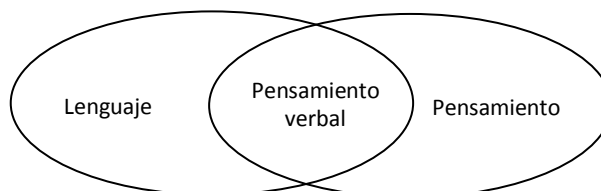
- También en el desarrollo ontogenético del pensamiento y el lenguaje, encontramos raíces distintas en ambos procesos.
- En el desarrollo del lenguaje del niño podemos constatar una “*etapa preintelectual*” así como una “*etapa prelingüística*” en el desarrollo del pensamiento.
- Hasta un determinado momento, ambos procesos siguen líneas distintas, independientes una de la otra.
- En cierto punto, las dos líneas se encuentran, desde entonces el pensamiento se hace verbal y el lenguaje, intelectual.

Vigotsky continúa este capítulo (numeral 3) ahondando en el **aporte del lenguaje interno al desarrollo del pensamiento**. Toma **distancia de Watson** que postula que el lenguaje interno se desarrolla de un modo mecánico, reducción progresiva del habla, en la secuencia: lenguaje audible-susurro-lenguaje interno. Sostiene que uno de los aciertos de Watson es la búsqueda de ese **eslabón intermedio** que una los procesos del lenguaje externo e interno, que falta en la mayoría de las investigaciones psicológicas. Según Vigotsky, ese eslabón intermedio es el **lenguaje infantil egocéntrico** descrito por Piaget. Afirma Vigotsky que:

Comprobaríamos que el lenguaje se convierte en interno psicológicamente antes que fisiológicamente. El lenguaje egocéntrico es interno por su función, es un lenguaje para uno mismo, que se halla en el camino de pasar al interior, es un lenguaje medio incomprensible para los que rodean al sujeto... pero a la vez fisiológicamente es todavía un lenguaje externo, y no manifiesta la menor tendencia a convertirse en susurro o en cualquier otra forma casi inaudible (p. 108).

Ante la pregunta ¿por qué el lenguaje pasa a ser interno?, Vigotsky propone que la secuencia en el desarrollo del lenguaje sería: lenguaje externo, egocéntrico e interno. Las investigaciones han demostrado, según Vigotsky, que el lenguaje se ajusta a la regla general que rige el desarrollo de cualquier operación psíquica, en **cuatro etapas**: etapa primitiva o natural (lenguaje preintelectual-pensamiento preverbal), etapa de psicología ingenua (dominio de las estructuras y formas gramaticales se anticipa al de las estructuras y operaciones lógicas), etapa del signo externo (habla egocéntrica) y, crecimiento hacia dentro (habla interna).

Otra pregunta que plantea Vigotsky es si están relacionados obligatoriamente el pensamiento y el lenguaje en el comportamiento de la persona adulta. La respuesta de Vigotsky a esta pregunta la podemos esquematizar así:



En palabras de Vigotsky:

Por tanto, llegamos a la conclusión de que también en los adultos la fusión del pensamiento y el lenguaje es un fenómeno parcial, que tiene fuerza y valor sólo aplicado a la esfera del pensamiento verbal, mientras que otras esferas del pensamiento no verbal y del lenguaje no intelectual permanecen únicamente bajo la influencia lejana, no inmediata de esta fusión y no mantiene con ella ningún nexa causal (p. 110).

Síntesis de los resultados (numeral 4) desde el análisis de los datos de la psicología comparada:

- Las raíces genéticas del pensamiento y del lenguaje son distintas.
- El uso de instrumentos por el chimpancé constituye un anticipo embrionario del comportamiento humano, en el reino animal se hallan las raíces del intelecto humano (aportes de Marx sobre uso y creación de instrumentos de trabajo).
- En el desarrollo del niño (investigaciones experimentales) las raíces y los caminos de la inteligencia y el lenguaje son distintos, pero en un momento determinado se produce la intersección o encuentro de ambas líneas.
- La palabra es para el niño, durante largo tiempo, más bien una propiedad (atributo) que un símbolo (sustituto del objeto). El niño domina primero la estructura externa (palabra–objeto) que después se convierte en estructura simbólica.
- El desarrollo del pensamiento y del lenguaje depende de los medios del pensamiento y de la experiencia socio-cultural del niño.
- El pensamiento verbal no es una forma natural (desarrollo biológico) sino socio-histórica, con toda una serie de propiedades y regularidades específicas (analizables sólo desde las tesis metodológicas del materialismo histórico, superando los límites de las ciencias naturales y ubicándose en el campo de la psicología social).

Capítulo 5, **la investigación experimental del desarrollo de los conceptos**. Para abordar esta problemática, Vigotsky empieza por recordar que las funciones psíquicas superiores comparten el rasgo de ser procesos mediados, es decir, el empleo de signos. Y en la formación de conceptos ese signo es la palabra. El uso de la palabra es, pues, central en el problema del desarrollo de los conceptos. Una primera aclaración es sobre las dos funciones de la palabra: *atribución de la palabra a un objeto* (sirve para representarlo) y *función significativa*, introducción del objeto en un sistema de conexiones y relaciones, lo analiza y generaliza. Si la atribución de la palabra al objeto puede mantenerse idéntica en las diferentes etapas del desarrollo psíquico, no así el significado; éste se desarrolla.

El curso del desarrollo de los conceptos está compuesto por **tres fases**; a su vez, a cada una pueden corresponder etapas o momentos diferenciados.

1ª) **Formación de cúmulos desorganizados**, elementos relacionados en las impresiones perceptivas de los niños, el significado de la palabra no está completamente definido, elementos individuales relacionados entre sí en una imagen (según la idea y percepción del niño), conexiones subjetivas; el agrupamiento como

forma principal de significación de las palabras. Esta primera fase se descompone, a su vez, en otras **tres etapas**:

- *Período de ensayo y error* en el pensamiento infantil, agrupa al azar.
- *Disposición espacial de los objetos*, sincretismo de las leyes de la percepción y organización del campo visual;
- *La imagen sincrética equivalente al concepto*, se forma en la reducción a un único significado de elementos de diferentes agrupaciones perceptivas previas del niño.

2ª) La segunda fase corresponde al **pensamiento en complejos**.

El complejo se funda en vínculos reales puestos de manifiesto por la experiencia inmediata. Por eso, el complejo es, sobre todo, la agrupación de un conjunto de objetos concretos sobre la base de la vinculación real entre ellos. De aquí se desprenden las restantes particularidades de esta forma de pensamiento. Las más importantes son: los complejos no pertenecen al plano del pensamiento lógico-abstracto, sino real-concreto, y por eso las conexiones que le sirven de base como las que se establecen con su ayuda carecen de uniformidad (p. 139).

Las generalizaciones que se establecen en complejos admiten variedad de criterios sujetos a la propiedad que se toma como referente para hacer la generalización. Las investigaciones de Vigotsky y sus colaboradores, le permiten describir **cinco tipos** de complejos:

- *Asociativos*: conexión asociativa con algún rasgo del objeto, la palabra deja de designar un objeto aislado, se incorpora en un determinado complejo concreto con el que guarda relación.
- *Agrupaciones especiales*, llamadas “colecciones” de objetos que se complementan entre sí; heterogeneidad de los componentes y complementariedad de los mismos.
- *Complejo en cadena*, se construye a partir de una unión dinámica y secuencia de eslabones individuales y el traslado de los significados a través de los sucesivos eslabones; se produce un cambio de atributo principal. En este tipo de complejo puede faltar por completo el centro estructural.
- *Complejo difuso, vago, indeterminado*. Es en la mente del niño una especie de familia de cosas con la facultad de crecer ilimitadamente incorporando más y más objetos nuevos concretos al grupo principal.
- *Pseudoconceptos*. Un complejo compuesto por una serie de objetos concretos que fenotípicamente (externamente) coincide con el concepto pero que en su naturaleza genotípica (aparición, desarrollo) no es un concepto.

Este último tipo de complejos, los **pseudoconceptos**, son la forma dominante en el pensamiento del niño preescolar. Éstos jugarían un papel de eslabón de enlace entre el pensamiento concreto (en complejos) y el pensamiento abstracto (conceptual) del niño. Entonces, el pseudoconcepto es la sombra del concepto, es una generalización construida según principios por complejos diferentes a los del verdadero concepto. Los pseudoconceptos tienen la propiedad que son un equivalente funcional al pensamiento conceptual de los adultos; el niño asimila de ellos sólo los significados ya elaborados de las palabras, no los objetos y complejos concretos, eso posibilita la comunicación entre el niño y el adulto. Las situaciones comunicativas entre el niño y el adulto, a través de los pseudoconceptos resultan un **poderoso motor del**

desarrollo conceptual mismo, pues el significado conceptual del adulto es el que resulta regulador de la dirección del progreso conceptual; el niño no elige el significado de la palabra, le viene dado en la interacción comunicativa con el adulto.

3ª) La tercera etapa, la culminante, es el **desarrollo de los conceptos**. Como ha señalado el mismo Vigotsky:

El concepto, en su forma natural y desarrollada, presupone no sólo la unión y la generalización de elementos aislados sino también la capacidad de abstraer, de considerar por separado esos elementos, fuera de las conexiones reales y concretas dadas... El concepto genuino se apoya tanto en el proceso de análisis como en el de la síntesis (p. 165).

Esta tercera fase tiene, como las anteriores, sus **etapas o momentos**:

- *La unión de diferentes objetos concretos se produce sobre la base de la máxima semejanza entre sus elementos*, muy próxima a los pseudococeptos; algunos atributos se destacan más que otros y por ello interviene la abstracción de lo importante y esencial del conjunto de atributos.
- *Conceptos potenciales*. En este caso, el atributo que sirve de base para la inclusión de un objeto en un determinado conjunto es un atributo privilegiado, que ha sido abstraído del repertorio concreto de atributos a los que está ligado en la práctica; implican la abstracción de rasgos aislados, descomposición de situaciones concretas, conexión de rasgos, nueva unión de rasgos sobre una nueva base.
- *Conceptos genuinos*. Vigotsky sostiene que surgen cuando una serie de atributos abstraídos se sintetizan de nuevo y cuando la síntesis abstracta se convierte en la forma fundamental de pensamiento; papel decisivo en este proceso lo tiene la palabra; a través de ella el niño dirige su atención hacia algunos atributos, los sintetiza, simboliza el concepto y opera con él.

Sin embargo, no se puede representar el proceso de cambios entre las distintas fases del pensamiento como un recorrido mecánico; es algo más complicado, más dialéctico, las etapas evolutivas coexisten. Cuando el niño domina una forma superior de pensamiento, no se desprende de las otras formas más elementales, incluso el adulto tampoco piensa siempre en conceptos. Culmina Vigotsky este capítulo, señalando que la adolescencia, edad de formación de los conceptos genuinos, no es una edad de culminación sino de crisis y maduración.

En el **capítulo 6**, titulado **Historia del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil**, 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. 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 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 Tolstoi 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.

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:

- 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.

Vigotsky profundiza también las relaciones entre ambos tipos de conceptos, con un estudio comparativo entre ellos, previa su delimitación. ¿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

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.

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. 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. Por eso el sistema es el elemento central para responder a la pregunta de cómo se realiza la toma de conciencia. 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.

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/a 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, p. 66).

¿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; la educación va a la zaga del desarrollo. Esta es la posición de Piaget y del constructivismo piagetiano. 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.

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.

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.

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.

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/a. Se da una interrelación que permite la transferencia de conocimientos abstractos y su aplicación a situaciones concretas. Se da, pues, una interdependencia entre ellas. 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.

El **capítulo 7, Pensamiento y palabra**. En este capítulo Vigotsky aborda, de manera sintética, los últimos desarrollos de su pensamiento, en una presentación original. Esta es una de las lecturas propuestas para este curso y será objeto de estudio y discusión en los grupos y en la plenaria.

Lectura 2: PENSAMIENTO Y PALABRA

Vigotsky, L.S. [1934]. Obras escogidas, Tomo II, capítulo 7. Madrid: Visor, 1993

Gisela Clavijo y Antonio Sánchez

“He olvidado la palabra que quería pronunciar
y el pensamiento incorpóreo regresa al reino de las sombras”
(O.E. Mandelshtam, *La golondrina*).

Este capítulo forma parte del libro titulado **Pensamiento y lenguaje** que es uno de los más conocidos de Vigotsky. Constituye una especie de compendio de las ideas fundamentales desarrolladas en sus años de psicólogo. Este capítulo fue escrito por el autor, poco antes de su muerte, junto con el capítulo I, para dar unidad al libro. Y ha sido valorado por muchos investigadores como esencial entre los aportes de Vigotsky.

En el **numeral 1**, Vigotsky hace un **análisis crítico de las principales teorías vigentes acerca de las relaciones entre pensamiento y palabra**. Empieza presentando el propósito de la investigación, el cual es descubrir la relación existente entre el pensamiento y la palabra en las primeras etapas del desarrollo filológico y ontogenético. Los hallazgos muestran que dicha relación no es una relación dada. El pensamiento y la palabra no están relacionados entre sí a través de un vínculo primario, sino que esa relación surge, cambia y se configura; no es el producto sino la premisa del proceso de formación del ser humano, del propio proceso de desarrollo del pensamiento y la palabra.

Sería un error, postula Vigotsky, considerar el pensamiento y el lenguaje como dos procesos ajenos, independientes y aislados y que sólo pueda surgir entre ellos una mera conexión externa. El defecto metodológico fundamental de la mayoría de investigaciones en este campo ha sido situarse de esta manera. Dichas investigaciones pretenden explicar las propiedades del pensamiento verbal **descomponiendo en sus elementos** los dos polos de la relación, el pensamiento y el lenguaje, ninguno de los cuales encierra las propiedades del todo. Sin embargo, Vigotsky a través de sus investigaciones, demuestra que el análisis por descomposición en elementos no es un verdadero análisis, que es más bien elevación a lo general, que es en definitiva, no decir nada del problema concreto de la investigación del pensamiento verbal.

El punto de vista y el método de análisis propuesto por Vigotsky es la **división por unidades**. Las mismas son los productos del análisis que constituyen los componentes primarios; dichas unidades no pierden las características-propiedades inherentes al todo que debe ser objeto de explicación sino que las encierran. Esta unidad que refleja la unidad del pensamiento y el lenguaje es el significado de la palabra. El significado de la palabra es la unidad de ambos procesos, es a la vez un fenómeno verbal e intelectual; así, una palabra carente de significado es un sonido hueco, el significado es el rasgo constitutivo de la palabra, su aspecto interno; éste permite considerarla como un fenómeno del lenguaje. Pero, a su vez, en el plano psicológico, el significado no es más que una generalización o concepto, que es un acto de pensamiento.

El **significado de la palabra** es, pues, una **auténtica unidad del pensamiento verbal**. Esta es la tesis de Vigotsky y las investigaciones experimentales realizadas lo han confirmado y justificado pero el descubrimiento más importante de dichas investigaciones se refiere a que los significados de las palabras evolucionan, son dinámicos, varían a lo largo del desarrollo subjetivo.

Para la **antigua psicología**, postula Vigotsky, la relación entre palabra y significado es una simple relación asociativa, la palabra recuerda su significado así como el abrigo de una persona recuerda a esa persona. El significado de la palabra una vez establecido no puede desarrollarse, ni cambiar en absoluto; la asociación puede experimentar cambios (cuantitativos, externos) pero no puede modificar su naturaleza psicológica interna. Este punto de vista **asociacionista** se ha manifestado tanto en la lingüística como en la psicología del lenguaje del niño y del adulto.

- La *lingüística*, que estudia el aspecto significativo del lenguaje (*la semántica*), considera el significado de la palabra como la asociación entre una forma sonora y el contenido del objeto al que se refiere; la palabra hace recordar el significado. La semántica reducía el desarrollo de las palabras a cambios en las conexiones asociativas entre determinadas palabras y determinados objetos. Esta lingüística no comprendía que el significado, partiendo de las formas inferiores y más primitivas de generalización del pensamiento, llega a formas superiores y de máxima complejidad que se expresan en los conceptos abstractos.
- *La dimensión del sentido del lenguaje en la edad infantil* es explicado también desde esta perspectiva asociacionista. El desarrollo del significado de la palabra en el niño se concibe como cambios externos y cuantitativos en los vínculos asociativos entre la palabra y el significado, sin considerar la posibilidad de cambios en la estructura y naturaleza de esa relación.
- El *funcionamiento del pensamiento verbal del adulto* es considerado, igualmente, como un movimiento verbal continuo en un plano, siguiendo los caminos asociativos de la palabra a su significado y del significado a la palabra.

En síntesis, la perspectiva asociacionista concibe el lenguaje como una cadena de asociaciones que surgen en la mente bajo la influencia de conocidas imágenes de las palabras, y la expresión del pensamiento en la palabra sería el camino inverso que va desde los objetos representados en el pensamiento a su designación verbal. Esta teoría ha sido cuestionada y se han hecho experimentos para demostrar práctica y teóricamente la inconsistencia de la misma, sin embargo está aún vigente.

La **Escuela de Wurtzburgo** (Külpe, Ach, Bühler y otros), que surgió con la pretensión de superar los límites de la concepción asociacionista y convirtió el pensamiento en objeto de investigación, estableció la separación entre lenguaje y pensamiento, dando a Dios lo que es de Dios y al César lo que es del César, pero al liberar el pensamiento de todo lo sensitivo y figurativo, lo transformó en un **puro acto espiritual** retrocediendo así a la concepción espiritualista, al idealismo subjetivista. Separó el pensamiento del lenguaje y la relación entre ellos sigue siendo una simple asociación, el lenguaje simple “ropaje” externo del pensamiento.

Psicólogos sucesores de esta escuela no pudieron modificar esta tendencia sino que la profundizaron y desarrollaron, así: a) Setz, estudió el pensamiento separado del lenguaje y concluyó que existe una identidad básica entre el pensamiento productivo del hombre y las operaciones intelectuales del chimpancé. b) Ach, al identificar el concepto y el significado de la palabra, excluyó toda posibilidad de cambio y evolución en los conceptos; en el momento de formarse el significado de la palabra termina su desarrollo.

De otro lado, la **psicología estructura moderna (psicología de la Gestalt)** trató, de forma más profunda y rigurosa, de superar el asociacionismo. Arrancó el pensamiento y el lenguaje de los principios asociacionistas, subordinando por igual ambos a los principios de la formación estructural. Sin embargo, no representa un avance sino un retroceso pues mantiene la separación total entre pensamiento y lenguaje de las anteriores concepciones; esta relación es considerada como una

simple analogía, una relación estructural; la palabra y el objeto que designa forman una misma estructura. La palabra es un objeto, entre otros objetos; se niega el carácter específico de la palabra y su relación con los significados.

En esta psicología, advierte Vigotsky, **el principio de la estructura** sustituye el principio de la asociación pero el nuevo principio, igual que el anterior, se extiende con el mismo carácter universal e indiferenciado a todas las relaciones entre las cosas. Se excluye, en esta nueva psicología, igual que en la antigua, todo intento de explicar las relaciones específicas entre la palabra y su significado. Se mantiene la suposición de que la relación entre la palabra y su significado es idéntica a cualquier relación entre objetos y que el significado de la palabra no evoluciona.

Por tanto, para las dos concepciones psicológicas, la antigua y la moderna, el significado de la palabra no evoluciona sino que termina cuando surge. La escuela de Wurtzburgo tiene como error fundamental elevar el pensamiento al rango de acto puramente espiritual y reducir la palabra a nivel de asociaciones perceptivas inferiores pero supera a la psicología moderna al distinguir leyes específicas que regulan el curso de los pensamientos de las leyes elementales que regulan el curso de las sensaciones y percepciones. De otro lado, la psicología de la Gestalt no reconoce estructuras propias en el pensamiento y reduce a un denominador común estructural la palabra con sentido y el palo y el plátano, así como la distinción entre la percepción elemental y las formas superiores de pensamiento.

Resume Vigotsky que las teorías vigentes sobre las relaciones lenguaje y pensamiento comparten dos rasgos fundamentales: ninguna toma en consideración que la palabra representa una generalización, un modo de reflejar la realidad en la conciencia completamente distinto y todas, consideran la palabra y su significado con independencia de su desarrollo. Olvidan estas concepciones, que sólo una idea adecuada de la naturaleza psíquica de la palabra puede hacer comprender la posibilidad de la palabra y de su significado.

El numeral 2, podríamos titularlo **El papel funcional del significado verbal en el acto de pensamiento**. Vigotsky afirma la **variabilidad del significado de la palabra** y que su desarrollo es esencial, que el significado de la palabra evoluciona, no es permanente, es dinámico. Para admitir esta variabilidad del significado de la palabra es necesario reconocer su naturaleza, aceptar que toda palabra es una generalización y por tanto, la variación de su significado sólo se puede determinar cuando se reconoce correctamente la naturaleza del propio significado; en la medida en que la naturaleza interna del significado de la palabra puede variar, la relación entre el pensamiento y la palabra va a variar también. Para ello es necesario analizar el funcionamiento del pensamiento verbal en el acto del pensamiento; pasar del plano genético al funcional, abandonar las cuestiones del desarrollo y ocuparse de las relaciones del pensamiento y la palabra en la conciencia desarrollada.

La idea principal y rectora de la investigación de Vigotsky es que la relación entre el pensamiento y la palabra no es una cosa, sino un proceso, movimiento de la palabra al pensamiento y del pensamiento hacia la palabra. Proceso en desarrollo, con fases y estadios, un cambio funcional pero desarrollo. En palabras de Vigotsky:

El pensamiento no se manifiesta en la palabra, sino que culmina en ella. A este respecto habría que hablar de proceso de formación (unidad del ser y del no ser) del pensamiento en la palabra. Todo pensamiento trata de unir algo con algo, de establecer una relación entre algo y algo... posee movimiento, fluidez, desarrollo. Ese fluir del pensamiento se efectúa como un movimiento interno a través de una serie de planos, como el paso de la palabra al pensamiento y del pensamiento a la palabra (p. 296).

Es necesario, pues, estudiar esas fases que integran ese movimiento, diferenciar los planos que recorre el pensamiento encarnado en la palabra. Vigotsky diferencia dos planos (unidad compleja no homogénea) en el lenguaje: el aspecto interno (con sentido, semántico) y el aspecto externo (sonoro, fásico). Así mismo, cada uno de estos planos tiene sus propias leyes de movimiento, movimiento que se pone de manifiesto en una serie de hechos que se refieren al campo del desarrollo verbal del niño. Vigotsky destaca dos hechos al respecto.

- En el desarrollo del niño el aspecto semántico y el aspecto fásico del lenguaje siguen direcciones opuestas, su evolución no coincide. Así, el aspecto externo (fásico) del lenguaje del niño se desarrolla de las partes al todo, de la palabra a la frase (una palabra; palabras encadenadas; frase simple; frases encadenadas; oraciones compuestas; series de oraciones compuestas). Pero, en el *aspecto semántico* (interno), la primera palabra representa por su significado una frase completa, una oración de una sola palabra; el niño comienza por el todo, por la oración y sólo después empieza a dominar las unidades semánticas, las palabras. Esta divergencia entre los dos planos del lenguaje no significa la ruptura entre ambos planos, ni la autonomía e independencia de uno respecto al otro, sino que esta diferenciación es el primer paso para establecer su unidad interna, las relaciones; si estos planos fueran iguales, si coincidieran, no sería necesario hablar de relaciones.

Igualmente, el pensamiento del niño surge inicialmente como un todo (difuso-indiferenciado) y por eso se expresa en el plano verbal con una sola palabra. Luego, cuando su pensamiento se va diferenciando, se configura en partes, su lenguaje pasa de las partes al todo compuesto. Y el progreso del niño desde la palabra a la oración diferenciada, permite avanzar el pensamiento desde la unidad global a las partes. El pensamiento y la palabra no están cortados por el mismo patrón; la estructura del lenguaje no es un simple reflejo de la estructura del pensamiento, el pensamiento se estructura y se modifica al transformarse en lenguaje y éste no expresa el pensamiento puro. El pensamiento no se expresa en la palabra, se realiza en ella; los procesos de desarrollo de los aspectos semántico y verbal del lenguaje, al dirigirse en sentido contrario, constituyen en esencia uno solo, gracias a sus direcciones opuestas.

- Otro hecho, en una etapa más tardía del desarrollo, es que el desarrollo de la gramática precede al de la lógica. El niño usa cotidianamente las conjunciones (causales, adversativas, consecutivas, temporales, condicionales, etc.) pero no tiene conciencia de ellas y no las utiliza voluntariamente. Pero esa falta de coincidencia entre la gramática y la lógica no excluye su unidad sino que es la

única causa de esa unidad interna entre el significado y la palabra y revela sus complejas relaciones.

Otro ejemplo, de esta falta de coincidencia entre los aspectos fásico y semántico del lenguaje, se manifiesta en el **funcionamiento del pensamiento desarrollado**, abandonando el plano genético que nos ha confirmado la discrepancia entre estos dos planos del lengua, en cualquier etapa del desarrollo infantil. Pero para el análisis funcional un lugar muy destacado, entre la serie de datos, es la discrepancia entre el sujeto y el predicado gramatical y psicológico. Según Vossler hay una falta de correspondencia entre la organización psicológica y gramatical del lenguaje, tesis sustentada con ejemplos también por Uhland. Así, en una frase compleja cualquier elemento de la oración puede convertirse en predicado psicológico. Paul, señala que “la categoría gramatical representa la categoría psicológica fosilizada y por eso necesita la ayuda del acento lógico, que pone de manifiesto su estructura semántica” (p. 300); en todos los terrenos (fonética, morfología, léxico, semántica) detrás de las categorías gramaticales se ocultan las categorías psicológicas, una expresión absolutamente correcta (coincidencia de las dos categorías señaladas) se logra sólo en las matemáticas.

Todos los ejemplos anteriores muestran la falta de coincidencia entre los aspectos fásico y semántico del lenguaje, falta de coincidencia que no excluye la unidad, sino que la presupone necesariamente; falta de coincidencia que constituye la condición para que el paso del pensamiento a la palabra se pueda realizar.

Vigotsky resume el análisis de los planos del lenguaje, así:

- La falta de coincidencia de estos planos, la existencia del segundo plano (interno), la independencia de la gramática del pensamiento de la sintaxis de las expresiones verbales nos obliga ver en la más sencilla expresión verbal no la relación dada (inmóvil, constante) sino el movimiento, la transición de la sintaxis de los significados a la sintaxis verbal, la transformación de la gramática del pensamiento en la de las palabras, la modificación de la estructura semántica cuando se encarna en las palabras.
- El proceso de transición de los significados a los sonidos evoluciona y constituye una de las líneas de desarrollo del pensamiento verbal; la diferenciación entre los aspectos sonoro y semántico del lenguaje no surge desde el principio sino en el curso del desarrollo. Esta diferenciación constituye una de las líneas más importantes del desarrollo del lenguaje del niño porque él inicialmente no tiene conciencia de las formas y los significados verbales, explica el nombre de los objetos a partir de sus atributos, le resulta difícil separar el nombre de la cosa de sus propiedades; la palabra representa una parte de la cosa. La palabra del niño está unida al objeto más estrechamente que la palabra del adulto, ello hace que la palabra del niño esté más próxima a la realidad y más lejos de ella que la palabra del adulto.
- Hemos de diferenciar las funciones indicativas y nominativas de la palabra y su función comunicativa a la largo del desarrollo, así: al principio del

desarrollo, en la estructura de la palabra existe la relación con el objeto y las funciones son la indicativa y la nominativa; el significado, independiente del objeto, y la significación, independiente de la indicación y de la denominación del objeto, surgen después y se desarrollan según lo dicho anteriormente.

- La diferenciación entre los dos planos del lenguaje es acompañada por la evolución del pensamiento cuando la sintaxis de los significados se transforma en la sintaxis de las palabras; el habla exige pasar del plano interno al externo, mientras que la comprensión presupone el movimiento contrario, del plano externo del lenguaje al interno.

En el numeral 3, Vigotsky analiza **la naturaleza psicológica del lenguaje interno,** condición esencial para poder esclarecer la relación entre pensamiento y palabra. Sostiene que el aspecto semántico del lenguaje es sólo el inicial y primero de todos sus planos internos y que este problema es una de las cuestiones más complejas en psicología. Una primera constatación es la vaguedad del término aplicado a fenómenos muy diversos. A continuación Vigotsky presenta algunas concepciones y hace una crítica a las mismas, que recogemos en el siguiente cuadro:

Concepción	Crítica de Vigotsky
<ul style="list-style-type: none"> - Según algunos autores franceses, el lenguaje interno corresponde a la memoria verbal, recitar de memoria algo aprendido, sustituir la palabra por la idea de ella o por su imagen en la memoria. El lenguaje interno se diferencia de la palabra de la misma manera que la idea del objeto se diferencia del objeto real. 	<ul style="list-style-type: none"> - La memoria es uno de los aspectos del lenguaje interno pero no agota el concepto, ni coincide con él. Lenguaje interno y memoria son dos conceptos que hay que diferenciar.
<ul style="list-style-type: none"> - Miller, Watson, Békévec, Séchenov: Conciben el lenguaje interno como una reducción del acto verbal corriente, lenguaje no pronunciado, mudo, sin sonido. - Schilling propuso llamar habla interna a esta concepción del lenguaje interno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta interpretación forma parte del concepto pero no lo agota, ni coincide con el concepto de lenguaje interno. Pronunciar sin sonido cualquier palabra no significa lenguaje interno. - El habla interna es una función parcial del lenguaje interno.
<ul style="list-style-type: none"> - Goldstein: todo lo que precede al acto motor del habla, con dos componentes: los motivos del lenguaje y la experiencia lingüística indefinible, no sensorial, ni motora; el lenguaje interno, centro del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta definición es acertada en tanto el lugar subordinado asignado a los procesos sensoriales y motores. Pero este lenguaje interno no es lenguaje sino una actividad afectivo-volitiva del pensamiento.

A juicio de Vigotsky, una interpretación correcta del lenguaje interno requiere concebirlo como una formación especial en cuanto a su naturaleza psicológica, una forma especial de actividad verbal, con características propias y que tiene complejas relaciones con otras formas de actividad verbal. Es necesario, pues, para establecer las relaciones de este lenguaje interno con el pensamiento y con la palabra, precisar su función específica, función que tiene consecuencias en la naturaleza del mismo. Así, el lenguaje interno es lenguaje para uno mismo y el externo, para los demás.

La diferencia, pues, entre el externo y el interno, no es de grado sino de naturaleza; la presencia o ausencia de la vocalización no es la causa que explica la naturaleza del lenguaje interno sino la consecuencia que se desprende de su naturaleza. El

lenguaje externo es el proceso de transformación del pensamiento en palabra, su materialización, su objetivación. El lenguaje interno, a su vez, es un proceso opuesto al anterior, va de fuera hacia dentro, evaporación del lenguaje en el pensamiento.

La investigación sobre el lenguaje interno es una de las áreas más difíciles de la investigación en psicología, no se dispone de datos empíricos y se han construido teorías absolutamente arbitrarias y especulativas. Sin embargo, Piaget fue el primero en prestar atención al lenguaje egocéntrico del niño y valoró su importancia teórica; intentó estudiarlo y comprenderlo pero interpretó equivocadamente su naturaleza funcional, estructural y evolutiva.

Vigotsky y su equipo centraron sus experimentos sobre el lenguaje interno en el problema de las relaciones entre el lenguaje egocéntrico y el lenguaje interno. Partieron de la afirmación de que **el lenguaje egocéntrico** representa una fase previa al desarrollo del lenguaje interno, basados en tres consideraciones: función intelectual, similar; estructura, semejante; genéticamente, no desaparece sino que se convierte en lenguaje interno. Esta hipótesis, sobre las características y destino del lenguaje egocéntrico, permitió a Vigotsky penetrar la naturaleza del lenguaje interno.

El lenguaje egocéntrico, sostiene Vigotsky, es la clave para investigar el lenguaje interno por algunas ventajas:

- Es todavía un lenguaje vocalizado, sonoro, lenguaje externo en su manifestación e interno por su naturaleza (funciones y estructura). Permite observar la parte externa del proceso interno; hace asequible a la observación directa y experimentación el lenguaje interno.
- Permite estudiar el lenguaje egocéntrico en su proceso de desarrollo, en forma dinámica; observar la disminución de algunas características e incremento de otras, lo cual hace posible ubicar las tendencias de desarrollo del lenguaje interno (incremento/eliminación). Así mismo, posibilita deducir el movimiento del lenguaje egocéntrico al lenguaje interno, es decir, la naturaleza de este último.

Para aclarar la *naturaleza del lenguaje egocéntrico* Vigotsky retoma dos teorías, la de Piaget y la suya. Según *Piaget*, el lenguaje egocéntrico del niño es la expresión del egocentrismo de su pensamiento, compromiso entre el autismo inicial y socialización paulatina del pensamiento del niño. En el proceso de desarrollo decrecen los elementos del autismo y se incrementan los del pensamiento socializado; el egocentrismo se reduce tanto en el pensamiento como en el lenguaje. Según esta interpretación, el lenguaje egocéntrico:

- permanece egocéntrico al máximo, no es comprendido por otras personas, se reduce;
- su función es la de un simple acompañamiento a la melodía de la actividad infantil, fenómeno concomitante, sin autonomía;
- su destino genético es desaparecer, se desarrolla según una curva descendente, todo su futuro está en el pasado, involución más que evolución.

En la propuesta de *Vigotsky* el lenguaje egocéntrico representa uno de los fenómenos de transición de las funciones interpsíquicas (actividad social colectiva) a

las intrapsíquicas (funciones individuales). Así, según la ley general del desarrollo de las funciones psíquicas, las mismas surgen inicialmente como formas de actividad en colaboración y después el niño las transfiere a la esfera de sus formas psíquicas de actividad. El camino principal del desarrollo infantil no es la socialización paulatina, desde fuera, sino la individualización paulatina. Según esta nueva teoría, el lenguaje egocéntrico:

- se reestructura de acuerdo con las nuevas funciones; sus características estructurales no mueren ni se suavizan, no desaparecen, ni involucionan sino se refuerzan, crecen, evolucionan y se desarrollan;
- su función no es de acompañamiento al pensamiento sino que es una melodía autónoma, sirve a la orientación mental, a la toma de conciencia, a la razón, al pensamiento, útil al pensamiento del niño;
- su destino genético sigue una curva ascendente, una verdadera evolución, constructivo, creador, positivo.

La hipótesis de Vigotsky es, pues, que “... *el lenguaje egocéntrico representa un lenguaje interno en cuanto a su función psíquica y externo en cuanto a su estructura. Su destino es el de transformarse en lenguaje interno*” (p. 310). Esta hipótesis tiene una serie de ventajas; una, es que permite explicar de forma más adecuada y mejor la estructura, función y destino del lenguaje egocéntrico. Otra, es que da una explicación más satisfactoria a una paradoja inexplicable descrita por Piaget, de que en el proceso de extinción del lenguaje egocéntrico no desaparecen sus características estructurales sino que aumentan, este lenguaje debía aproximarse más al lenguaje socializado, ser más comprensible. Pero no es así, pues uno de los resultados más importantes de las investigaciones, añade Vigotsky, es que las características estructurales del lenguaje egocéntrico no se reducen con la edad sino que aumentan; no desaparecen, evolucionan; al disminuir el coeficiente de lenguaje egocéntrico con la edad, los rasgos estructurales se desarrollan en sentido opuesto, incrementándose.

La hipótesis señalada en el párrafo anterior, también permite aclarar la piedra angular de la teoría piagetiana, la progresiva disminución del coeficiente del lenguaje egocéntrico a medida que el niño crece. La disminución del lenguaje egocéntrico constatada se refiere tan sólo a uno de sus rasgos, la vocalización (el aspecto sonoro) pues las particularidades estructurales y su diferenciación funcional con el lenguaje externo aumentan con la edad, según Vigotsky. Esta última afirmación ha sido sustentada experimentalmente con hechos, difíciles de discutir. Así, las particularidades estructurales y funcionales del lenguaje egocéntrico aumentan con el desarrollo del niño; a los tres años, la diferencia entre lenguaje egocéntrico y el comunicativo es casi nula (función general indiferenciada), a los siete años esta diferenciación es muy marcada, se da una separación entre el lenguaje para uno mismo y el lenguaje para los demás.

Además, si las particularidades estructurales (configuración interna) y funcionales (procedimientos de acción) del lenguaje egocéntrico evolucionan y se distancia del lenguaje externo, su manifestación externa, vocálica, debe atrofiarse o desaparecer, de ahí la reducción de su coeficiente. El lenguaje para uno mismo tiene su propia

estructura, esta nueva forma de lenguaje, necesita también una forma de expresión propia, alejada del lenguaje externo, deja de vocalizarse. Pero, dejar de vocalizarse no significa la desaparición del lenguaje egocéntrico; esta es una contradicción aparente, una ilusión. La desaparición de la vocalización es un síntoma de progreso evolutivo, no es el fin sino el nacimiento de una nueva forma de lenguaje, el lenguaje interno.

El lenguaje interno es la dirección hacia la cual evoluciona el lenguaje egocéntrico; es un lenguaje mudo, silencioso. Según Vigotsky:

El lenguaje interno no se desarrolla como consecuencia del debilitamiento del componente sonoro, pasando del lenguaje externo al murmullo y de éste al lenguaje mudo, sino como consecuencia de su diferenciación funcional y estructural del lenguaje externo, pasando de él al egocéntrico y de éste al lenguaje interno (p. 313).

En el estudio funcional del lenguaje egocéntrico, para zanjar la confrontación con los planteamientos de Piaget, Vigotsky realiza una serie de experimentos, con dos situaciones: en unas, se debilitan los aspectos sociales de la situación y en otras, se refuerzan. Para crear estas situaciones el punto de partida fueron las características del lenguaje egocéntrico señaladas por Piaget: objetivamente, se manifiesta como monólogo colectivo; subjetivamente, el niño tiene la ilusión de ser comprendido; y, en cuanto a su forma, tiene un carácter externo similar al lenguaje socializado (no es murmullo).

En la **primera serie de experimentos** realizados por Vigotsky, se colocó a los niños en una situación que **quitó la ilusión egocéntrica de ser comprendidos** por otros niños (entre sordomudos o de idioma extranjero). En esta situación el coeficiente del lenguaje egocéntrico cayó, llegó a cero o se redujo significativamente comparado con el coeficiente inicial de la situación (idéntica a los experimentos de Piaget). Por tanto, esta serie de experimentos demuestran que, lejos de representar una actitud egocéntrica (resultado de la insuficiente socialización), el lenguaje egocéntrico es sentido por el niño como un lenguaje social por eso disminuye en una situación de atenuación de los elementos sociales. Por tanto, la ilusión de ser comprendido no es casual/accesoria, sino que está funcional e indisolublemente ligada al lenguaje egocéntrico. Confrontados con la teoría de Piaget estos resultados son paradójicos pues al disminuir el contacto psicológico con otras personas, al sentirse más libre, el niño debería aumentar el coeficiente del lenguaje egocéntrico.

En la **segunda serie de experimentos se redujo la posibilidad del monólogo colectivo** (entre desconocidos, apartado de los otros niños, sin el experimentador). También en este caso, se redujo el coeficiente del lenguaje egocéntrico, en una sexta parte del inicial. Igual que para la primera serie, el monólogo colectivo no es un aspecto irrelevante, casual, del lenguaje egocéntrico sino que está estrechamente asociado a su función. Paradójicamente, de nuevo, no se produce un incremento del coeficiente del lenguaje egocéntrico, a esperarse desde la teoría de Piaget.

En la **tercera serie de experimentos se dificultó la posibilidad de vocalización** (alejado de otros niños-mucha distancia de ellos, ruido en el vecindario, prohibición

de hablar en voz alta, indicación de hablar en susurros). Se observa, lo mismo que en los experimentos anteriores, un descenso grande del coeficiente del lenguaje egocéntrico, paradójico igualmente, desde la teoría piagetiana.

A partir de estos resultados, Vigotsky concluye:

... el lenguaje egocéntrico del niño constituye una forma especial de lenguaje ya diferenciado en los aspectos funcional y estructural, pero cuya manifestación todavía coincide con el lenguaje social a partir del cual ha surgido y se ha desarrollado (p. 318).

En el **numeral 4**, Vigotsky profundiza algunas de **las características del lenguaje interno**. La observación del lenguaje interno (a partir del lenguaje egocéntrico), muestra como uno de sus rasgos principales, su peculiar sintaxis, su **contenido predicativo**. Esta característica consiste en la aparente fragmentación y reducción (comparado con el lenguaje externo); según Watson, el fenómeno del cortocircuito, de las abreviaciones. El análisis genético de esta característica, la realiza Vigotsky a partir de la observación del lenguaje egocéntrico pues permite seguir paso a paso el proceso. Así, el lenguaje egocéntrico a medida que se desarrolla no sólo abrevia las palabras, no sólo pasa al estilo telegráfico sino que muestra una tendencia a reducir las frases y oraciones, a suprimir los sujetos y sus complementos y mantener sólo el predicado y sus complementos; esto es, una tendencia a la predicación. Este carácter predicativo puro y absoluto se puede extrapolar al lenguaje interno, sostiene Vigotsky. Igualmente, en el lenguaje externo esta característica se presenta en la respuesta a una pregunta (el sujeto del enunciado es conocido de antemano por los interlocutores) y, cuando el interlocutor conoce el sujeto de la expresión que se emite.

En el **numeral 5**, Vigotsky profundiza en la **diversidad funcional del lenguaje comparando el lenguaje interno con el lenguaje escrito y el lenguaje oral**. Inicia el capítulo reconociendo que en el lenguaje escrito el pensamiento se expresa a través del significado formal de las palabras; debido a que el interlocutor está ausente, este lenguaje debe ser totalmente explícito, con una diferenciación sintáctica máxima. *“Por eso, el lenguaje escrito constituye, en comparación con el lenguaje oral, una forma de lenguaje más desarrollada y sintácticamente más compleja”* (p. 324).

Destaca Vigotsky, la diversidad funcional del lenguaje, tema central de la lingüística de la época, e introduce los aportes de Humboldt quien postula que *“... las diferentes formas de lenguaje, distintas en cuanto a su objetivo funcional, tienen su propio léxico, su propia gramática y sintaxis”* (p. 325). Pero es la psicología del lenguaje, advierte Vigotsky, la que abre nuevos caminos. Un aporte central de la misma es la **distinción entre diálogo y monólogo**; el lenguaje escrito y el interior, son formas monológicas en tanto que el lenguaje oral, es dialogado.

El **diálogo** propone Vigotsky, sustentándose en los trabajos de Scheba y Yakubinski, es la forma natural del lenguaje oral, forma primaria del lenguaje y fenómeno cultural. Igualmente, el diálogo presupone siempre el conocimiento por parte del interlocutor del tema en cuestión y por ello admite abreviaciones, enunciados predicativos -en

ciertas condiciones-; así mismo, presupone ver al interlocutor (gestos, tono de voz, etc.) lo cual permite la comunicación a través de alusiones. Retoma Vigotsky un ejemplo de Dostoievski, -unos borrachos usando, bajo diferentes entonaciones, la misma palabra-, y concluye que con una sola palabra se pueden expresar todas las sensaciones y reflexiones cuando la entonación revela el contexto psicológico externo y hay un acuerdo de antemano entre los interlocutores sobre el tema de la conversación. Estos dos rasgos funcionales del lenguaje oral están excluidos en el lenguaje escrito. La rapidez de ritmo del diálogo implica que sea un acto volitivo simple (elementos del hábito); además, está compuesto de réplicas, es una cadena de asociaciones; da la posibilidad de dejar la expresión sin terminar, no requiere todas las palabras.

En contraposición, el **monólogo** es una forma artificial de lenguaje; es la forma más elevada, más exacta y más compleja (en su estructura) de lenguaje. Además, se relaciona desde el principio con la conciencia y la intencionalidad, exige mayor atención, deliberación y reflexión. Las relaciones verbales se convierten en determinantes, se hacen presentes en la conciencia. Así, pues, el lenguaje escrito es el reverso del oral. En éste, los interlocutores no comparten de antemano la situación, no se puede recurrir a la entonación, a la mímica, al gesto; se excluye la posibilidad de abreviación, la comprensión se logra a expensas de las palabras y sus combinaciones.

Ante la pregunta de a qué se debe el carácter predicativo del lenguaje interno, Vigotsky propone comparar el lenguaje interno con el oral y el escrito. De lo dicho hasta ahora sobre estos lenguajes, se puede señalar que:

La clave consiste en que las circunstancias que en ocasiones crean en el lenguaje oral la posibilidad de expresiones puramente predicativas, circunstancias que nunca se dan en el lenguaje escrito, acompañan constante e invariablemente al lenguaje interno, le son consustanciales (p. 239).

De lo planteado anteriormente, concluye Vigotsky que el lenguaje escrito es opuesto al oral, por la máxima amplitud y ausencia de las circunstancias, y el lenguaje interno opuesto al oral pues predomina la predicación de forma absoluta y constante. Por tanto, el lenguaje oral es intermedio entre el lenguaje escrito y el lenguaje interior. Continuando con la profundización sobre el lenguaje interno, advierte Vigotsky que entre las circunstancias que favorecen la abreviación del lenguaje interno, aquella que el sujeto de la oración sea conocido previamente, es la norma permanente para dicho lenguaje. Siempre tenemos presente el sujeto de nuestro lenguaje interno; nos entendemos a nosotros mismo con medias palabras, con alusiones. En efecto, siempre estamos al corriente de lo que esperamos y de las intenciones que tenemos, por ello sólo el predicado es necesario y suficiente. De esta circunstancia deriva el carácter predicativo puro del lenguaje interno.

Comparando el lenguaje oral y el interno, se pueden formular dos conclusiones: a) Lo que es una tendencia en el oral (la predicación) en el lenguaje interno se manifiesta de forma absoluta, la máxima simplificación sintáctica, la concentración absoluta del pensamiento y una estructura sintáctica nueva; es decir, una estructura puramente predicativa. b) La tendencia en el lenguaje oral hacia cambios estructurales por las

características funcionales, en el lenguaje interno se presenta de forma absoluta y extrema; llega hasta la total supresión de la sintaxis a medida que aumenta la diferenciación funcional. Vigotsky reconoce que:

... cuanto mayor es la fuerza con que se manifiesta la función específicamente intelectual del lenguaje interno, mayor es la claridad con que se manifiestan también las particularidades de su estructura sintáctica (p. 331).

Además de la abreviación, el carácter predicativo del lenguaje interno se manifiesta por otra serie de **particularidades estructurales semánticas**:

- La **reducción de los momentos fonéticos**, un lenguaje casi sin palabras.
- Peculiar estructura semántica caracterizada por: **preponderancia del sentido de la palabra sobre su significado**. El sentido, entendido como la suma de los sucesos psicológicos evocados en la conciencia ante la palabra, es dinámico, variable, complejo, contextual, ilimitado, nunca acabado. El significado permanece estable e invariable en todos los cambios de sentido.
- **La aglutinación**, procedimiento de unión de palabras, palabras compuestas, para expresar conceptos complejos.
- **Influjo de sentido**, los sentidos de las palabras se influyen entre sí más allá de sus significados; la palabra influye el sentido de las anteriores y posteriores.

Dichas particularidades son la causa de la ininteligibilidad observada por muchos investigadores del lenguaje interno -y el egocéntrico-. Estas características del lenguaje interno explican la naturaleza psicológica de su incomprensibilidad. Hay dos factores que condicionan esta incomprensibilidad:

- *Por su función*, no es un lenguaje comunicativo, sino para uno mismo.
- *Peculiaridad semántica*, los significados de las palabras son siempre idiomáticos, intraducibles al lenguaje externo.

Vigotsky hace una aclaración frente a sus conclusiones sobre las particularidades del lenguaje interno; las mismas fueron constatadas, inicialmente, en el estudio del lenguaje egocéntrico y, luego, confirmadas en el lenguaje externo ya que éste encierra las posibilidades de formación de estas particularidades. Así, se confirma la hipótesis planteada acerca de la génesis del lenguaje interno a partir del egocéntrico y del externo y no a la inversa. Se confirma también la validez de la tesis según la cual

el lenguaje interno es una función del lenguaje absolutamente diferenciada, independiente y única. En efecto ante nosotros tenemos un lenguaje diferenciado por completo del lenguaje externo, lo cual nos autoriza a considerarlo como un plano interior propio del pensamiento verbal que media la relación dinámica entre el pensamiento y la palabra (p. 338).

Además, así como el lenguaje interno no es el lenguaje oral sin sonido, el lenguaje externo no es el lenguaje interno con sonido.

Afirma Vigotsky que:

En el lenguaje interno observamos un proceso de sentido opuesto, un proceso que parece dirigirse de fuera a dentro, un proceso de evaporación del lenguaje transformándose en pensamiento. Pero

el lenguaje no desaparece en absoluto en su forma interior. La conciencia no se evapora, ni se disuelve en el espíritu puro. El lenguaje interno sigue siendo, no obstante, lenguaje; pensamiento relacionado con palabras (p. 339).

Continúa Vigotsky, diciendo que “*en el lenguaje interno la palabra muere alumbrando un pensamiento*”. Y para comprender el verdadero significado del lenguaje interior hay que seguir profundizando más allá del mismo; es decir, profundizando en el pensamiento mismo; éste tiende a unir algo con algo, es dinámico, crea una relación. Las **unidades del pensamiento y del lenguaje no coinciden**; no se confunden como dos líneas rectas superpuestas. El pensamiento tiene su propia estructura y su curso, y su transición a la estructura y al curso del lenguaje supone grandes dificultades, problemática del pensamiento oculto tras la palabra (enfrentada por el teatro y la psicología). Constatada también por Dostoievski, *el pensamiento no encuentra las palabras apropiadas*.

Vigotsky llega a la conclusión de que el pensamiento no coincide con la expresión verbal, el pensamiento no está constituido por unidades separadas como el lenguaje, y el contenido, simultáneo en el pensamiento, se despliega en forma sucesiva en el lenguaje; el pensamiento representa un todo más extenso y voluminoso que una sola palabra (como una densa nube que descarga una lluvia de palabras). Como antes se ha señalado, el pensamiento no se refleja en la palabra, se realiza en ella. Por ello, el camino del pensamiento a la palabra pasa por el significado; este camino es indirecto, mediado internamente.

Un último aspecto a analizar en los planos internos del pensamiento verbal se refiere al hecho de que el pensamiento no es la última instancia en este proceso. El **pensamiento nace de la esfera motivacional de la conciencia**, detrás de cada pensamiento está la esfera afectivo-volitiva (el viento que pone en movimiento las nubes). El análisis psicológico de cualquier expresión sólo está completo cuando descubrimos el plano interno más profundo del pensamiento verbal, su motivación.

Los resultados de todo el análisis, apunta Vigotsky, permiten concluir que el pensamiento verbal es un conjunto dinámico, en movimiento a través de varios planos internos (el motivo que lo engendra, la formalización -la formación y mediación en la palabra interna-, la mediación por los significados de las palabras externas, y finalmente expresado en palabras). Pero este movimiento no es en una sola dirección sino en ambos sentidos, con cortes, cambios, etc. Todo el proceso de la investigación, enfatiza Vigotsky, confirma que la relación entre pensamiento y palabra es un proceso, complejo y dinámico.

Una síntesis general de la relación entre pensamiento y palabra la podemos expresar así:

- Para la psicología asociacionista esta relación era algo externo, para la psicología estructural, la relación era estructural.
- Otras teorías: La behaviorista, su fórmula es que el pensamiento es lenguaje sin sonido. La Idealista, postula la independencia entre pensamiento y palabra.
- La psicología histórica, la teoría del lenguaje interno permite la interpretación correcta de esta relación. Desde ella:

- la relación entre pensamiento y palabra es un proceso vivo de génesis del pensamiento en la palabra;
- la palabra desprovista de pensamiento es una palabra muerta y el pensamiento no encarnado en una palabra, es una sombra.
- la relación surge y se desarrolla.

Desde las anteriores conclusiones, Vigotsky lee de modo diferente la tesis de Goethe, *En el inicio fue la acción*, dándole otro énfasis, otra acentuación que le proporciona un nuevo sentido, *En el **inicio** fue la acción*. A nivel de las perspectivas que abre la investigación realizada, Vigotsky destaca el problema de la conciencia, la palabra y la conciencia; el pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana. Termina el trabajo diciendo, **la palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana**.

Lectura 3: Textos de referencia

VIGOTSKY, L.S. [1934]. *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas, Tomo II. Madrid: Visor, 1993: Capítulo 7: Pensamiento y palabra (p. 287-348).

PROBLEMÁTICA 2: AFECTOS, ARTE Y CONCIENCIA

Objetivo

- Profundizar en la evolución del pensamiento de Vigotsky sobre la conciencia y sus aportes en torno a los afectos y la psicología del arte.

Lecturas

Lectura 4: El estudio de la conciencia (Vigotsky).

Lectura 5: La circulación de las emociones (Vigotsky).

Lectura 6: Psicología del arte (Vigotsky).

Lectura 7: Textos de referencia

Lectura 4: El estudio de la conciencia (Vigotsky) Antonio Sánchez y Gisela Clavijo

Introducción

El enunciado de esta problemática abarca conceptos, sin duda relacionados en la unidad del sistema psíquico, pero a la vez diferentes. De todas formas, con ellos se quiere ampliar el estudio de las temáticas abordadas por Vigotsky en psicología, que van más allá de lo que tradicionalmente se conoce, y que pudiera hacer pensar que sus investigaciones y aportes se circunscriben al campo (cognitivo) del pensamiento y del lenguaje (que nosotros hemos abordado ya en otra problemática de este módulo), y al de la perspectiva socio-histórica que, en parte, abordamos en el módulo anterior al estudiar la mediación instrumental.

Acá abordaremos, en primer lugar, algunas ideas introductorias sobre cómo ha evolucionado el tratamiento de la conciencia en las investigaciones de Vigotsky, relacionándolo con los diferentes períodos o fases que se pueden distinguir en su obra. Schneuwly (2002, p. 291), por ejemplo, distingue tres fases, dos principales y una preparatoria. La fase preparatoria sería la primera, aquella en la que redacta la *Psicología del Arte* (1925), en la cual analiza la obra de arte como una técnica social y de regulación de las emociones. En la misma fase produce otros dos textos, programáticos: *Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos* (1924) que fue la ponencia con la que se dio a conocer al gran público en el congreso celebrado en Leningrado, y *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento* (1925), que es la publicación de una conferencia dictada en el mes de octubre de 1924, unos meses después de haberse instalado en Moscú.

El tránsito hacia la segunda fase lo inicia Vigotsky con la crítica que realiza a las diferentes escuelas de psicología y que resume en *La significación histórica de la crisis de la psicología* (1927). La primera gran síntesis de esta fase la elabora en la obra *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores – HDFPS* (1931).

La tercera etapa comprende los últimos años de su vida y culmina en su última obra, publicada después de su muerte, *Pensamiento y lenguaje* (1934).

Si en la segunda etapa Vigotsky pone el acento en la idea de mediación por los instrumentos y los signos, que permiten el desarrollo de las funciones psíquicas superiores (FPS), en la tercera, la unidad de análisis se centrará, no en el instrumento en general y en los efectos de su uso, sino más particularmente en el significado como contenido de los signos. Es decir, va a mirar dentro del signo y a analizarlo desde el punto de vista de su significado. Y con esa nueva perspectiva, también va a abordar nuevos problemas, algunos de los cuales ya los presentamos en textos que leímos en el curso anterior que corresponden al capítulo VI de *Pensamiento y lenguaje*, tales como la formación y el desarrollo de los conceptos, la relación entre conceptos espontáneos y conceptos científicos, el aprendizaje, etc. Otros los hemos abordado en este curso, especialmente el lenguaje interior, sus relaciones con otros tipos de lenguaje: lenguaje oral, lenguaje escrito, lenguaje egocéntrico.

Esta nueva perspectiva tendrá repercusiones en la concepción misma de desarrollo al ser entendido éste por Vigotsky como articulación y construcción de sistemas interfuncionales y, por tanto, como reorganización fundamental del funcionamiento psíquico. Si antes Vigotsky consideraba que el uso del signo operaba un cambio radical en las funciones, de manera aislada (la memoria lógica, la voluntad, la resolución de problemas, etc.), ahora se producen nuevas unidades que operan sobre el psiquismo en su conjunto. Así, por ejemplo, Vigotsky piensa que la formación de conceptos implica la organización de toda una serie de funciones psíquicas ya existentes: atención, memoria, voluntad, lenguaje, categorización, etc., y una nueva unidad, precisamente, la formación de conceptos.

La conciencia como reflejo reversible y contacto social consigo mismo

Pero ¿qué es lo que Vigotsky plantea explícitamente sobre la conciencia? En el primero de los textos programáticos, la ponencia de 1924, plantea la cuestión central de la incapacidad de la reflexología para explicar adecuadamente la conciencia. Los sistemas psicológicos complejos, sus aspectos peculiares, no pueden explicarse simplemente con el enunciado de que los mismos “*consisten en reflejos*” o que son “reflejos de orden superior”. Por eso crítica lo que llama “*el idealismo vuelto del revés*” de Bejterev y Pavlov; es decir, la tendencia a prescindir de lo psíquico. Sin embargo, en ese tiempo Vigotsky todavía pensaba que era posible un estudio objetivo de las funciones superiores de la conciencia sin superar los límites de la reflexología, partiendo de la idea de la conciencia como “*mecanismo de transmisión de reflejos*”. Sin duda Vigotsky proponía ampliar los límites conceptuales de la reflexología y llegar a una ciencia que superara las restricciones de la reflexología y las premisas dualistas de la psicología introspeccionista clásica, pero en su lenguaje empleaba aún nociones reflexológicas para tratar de fundamentar la nueva ciencia.

Vigotsky, además, ubicaba esa problemática en el contexto de la crisis de la psicología a nivel mundial, no sólo al interior de Rusia, dividida entre una psicología elementarista, sin conciencia, reducida a los reflejos simples, incapaz de dar cuenta

de los aspectos propios de las FPS, complejas, y una psicología subjetiva de la conciencia, desencarnada de sus condiciones materiales e incapaz de formular objetivamente las leyes de las funciones superiores. Pero, de todas formas, todavía se movía en un terreno cercano al de la reflexología clásica (aún con planteamientos críticos frente a ella) y no había elaborado las categorías que posteriormente le permitirían superar la crisis y los conceptos de los reflexólogos.

El segundo de los textos programáticos, *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*, presenta una actitud bastante más crítica hacia las pretensiones reduccionistas de los reflexólogos, y en ella aparece más claramente una idea que terminará por convertirse en un núcleo clave de su psicología: el principio de la génesis social de la conciencia. En esta conferencia intenta conjugar la categoría de *reflejo* con la idea del origen social de la conciencia. Con el mecanismo de los *reflejos reversibles* (los provocados por estímulos que, a su vez, pueden ser respuestas propias), Vigotsky busca tender un puente entre la relación social y la conciencia individual, originada ésta a partir de la primera. Así escribe:

... 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” (Vigotsky, 1991, p. 57).

La conciencia “*es algo así como el contacto (social) consigo mismo*” (p. 58).

En esa misma conferencia, Vigotsky destaca ya claramente el rol que cumple el lenguaje: “*en el amplio sentido de la palabra es en el lenguaje donde se halla precisamente la fuente del comportamiento social y de la conciencia*” (p. 57).

Sin duda este texto constituye un esfuerzo por interpretar de una manera nueva la conciencia pero sin abandonar aún el marco estímulo-respuesta (E-R) proporcionado por la categoría de reflejo; el *reflejo reversible* sobre uno mismo. A partir de este texto, algunos psicólogos han interpretado la obra de Vigotsky como una especie de *conductismo mediacional*. Sin duda, el texto se puede situar en la perspectiva de la orientación mediacional de la psicología objetivista, pero el desarrollo posterior de su concepto de *mediación* desborda cualquier marco de explicación E-R, pues es una categoría activa, que implica la idea de transformación activa del medio (no de simple respuesta) y la idea de las funciones psíquicas (activas) del sujeto.

Otros autores, por el contrario, han querido ver en este texto una especie de *manifiesto de la escuela histórico-cultural* pero también es querer anticipar desarrollos posteriores. En realidad, se trata, más bien, de un texto de transición en su pensamiento, que conserva aún adherencias reflexológicas pero que a la vez establece con claridad el principio de la génesis social de la conciencia individual. Formula también claramente la idea de que la palabra es el origen de la conducta social y la conciencia, pero sin llegar a desarrollar las ideas básicas sobre la función de la mediación activa de los instrumentos y los signos. Es decir, no contiene aún las ideas fundamentales que caracterizan su teoría: la naturaleza histórica y significativa, más que señalizadora, de las FPS. Ideas que le llevarán posteriormente a superar el

marco reflexológico y a interpretarlo desde arriba, dando nacimiento a lo que él mismo llama *psicología de cumbres*.

Recordemos que el año 1924 fue el año en el que Vigotsky se instaló en Moscú y comenzó a trabajar con Luria y Leontiev constituyéndose, desde el inicio en el líder intelectual de la “troika” en la tarea que habían abordado conjuntamente, la de construir una psicología marxista que lograra un *estadio científico nuevo* para la psicología. Esa posición la asumió debido a su sólida formación metodológica y al conocimiento profundo de la teoría marxista.

Mediación de los signos e interiorización

La segunda de las etapas se inicia, como ya señalamos, con el estudio en profundidad de la crisis de la psicología, en donde abordará cuestiones básicas de metodología, cuyo resultado publicará en 1927, y culminará con la HDFPS, obra en la que aborda la actividad instrumental y la interacción como unidades de análisis de la psicología de las FPS. Para un estudio más amplio de esta fase, remitimos a los conceptos básicos trabajados en el curso anterior pero, a manera de síntesis, podemos recordar algunos de sus planteamientos centrales:

- La actividad es un componente de transformación del medio con ayuda de instrumentos (las herramientas y los signos) y no una simple respuesta o reflejo.
- La actividad instrumental se constituye así en la unidad de análisis de la psicología de las FPS, pues la misma, por el empleo de útiles y medios, representa al mismo tiempo el desarrollo de un sistema de regulación de la conducta refleja (sin confundirse con ella) y la unidad esencial de construcción de la conciencia.
- Las herramientas, los utensilios, permiten la regulación y transformación del medio externo, pero también la regulación de la propia conducta y de la conducta de los otros, a través de los signos, que son utensilios que median la relación del ser humano con los demás y consigo mismo.
- Al ser la conciencia *contacto social con uno mismo* tiene una estructura semiótica y, por tanto, el análisis de los signos es el único método adecuado para investigar la conciencia humana.
- Como resultado de ese análisis, se puede decir que el individuo es fundamentalmente un *producto* de la relación social en cuanto organización *consciente* de procesos y funciones internas, mediadas por signos (que anteriormente han sido externas y sociales y luego han sido interiorizadas), posibilitándose así la actividad voluntaria y el control auto-regulado.

El papel del significado en la vida de la conciencia, la psicología de cumbres

La tercera fase la encontramos sintetizada, sobre todo, en los planteamientos de *Pensamiento y lenguaje* (1934) en los que presenta los avances de las investigaciones realizadas en los últimos años. Vigotsky mismo señala la diferencia frente a planteamientos anteriores al centrarse ahora en el interior del signo, el significado, en el programa de estudio de la conciencia como formación sistémica y significativa.

En la conclusión final de este libro indica que “*el proceso de transición del pensamiento al lenguaje implica un complejísimo proceso de descomposición del pensamiento y de recomposición en palabras*” (1993, p. 341). Y ello debido a que el pensamiento no coincide ni con la palabra ni con los significados de las palabras en los que se manifiesta. Pero “*el camino del pensamiento a la palabra pasa por el significado*” (p. 342), lo cual implica: “*el pensamiento no sólo está mediado externamente por los signos, internamente está mediado por los significados*”. Esa es la síntesis que realiza de lo que llama el segundo plano del pensamiento o plano del pensamiento mismo. El primer plano es el lenguaje interno (p. 338), y el tercero, y último plano, es “*la esfera motivacional*” de la conciencia (las inclinaciones y necesidades, los intereses y los impulsos, los afectos y emociones); es decir, la “*tendencia afectivo-volitiva*” (p. 342). Más adelante volveremos sobre este asunto pues es el primer tema enunciado en esta problemática.

Retornando al tema de la conciencia, Vigotsky señala que éste es un problema más amplio, más profundo y más ambicioso que el problema del pensamiento. Pero la palabra es también la clave para el estudio de la conciencia pues la misma juega un papel central en el conjunto de la conciencia y no sólo en las funciones aisladas de la misma. Las últimas líneas de *Pensamiento y lenguaje* son ilustrativas al respecto:

La conciencia se refleja en la palabra lo mismo que el sol en una pequeña gota de agua. La palabra es a la conciencia lo que el microcosmos al macrocosmos, lo que la célula al organismo, lo que el átomo al universo. Es el microcosmos de la conciencia. La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana (p. 346-347).

Esta precisión que realiza el mismo Vigotsky sobre el significado (la palabra significativa) nos servirá de criterio definitivo para hacer una lectura más comprensiva del texto en el que Leontiev recoge los comentarios de Vigotsky, en los años 1933-1934, en torno al problema de la conciencia en los seminarios internos del equipo, cuya lectura hemos propuesto para profundizar esta problemática.

En el texto de Leontiev, *El problema de la conciencia* (notas), Vigotsky define su campo de estudio como *psicología de cumbres* (Vigotsky, 1991, p.130), en contra posición a: a) la *psicología de superficie*, agrupando en esta denominación la diversidad de escuelas y corrientes que afirman el conocimiento directo de los fenómenos psíquicos por parte de los sujetos que los viven, como si el fenómeno se identificara con la esencia; y b) a la *psicología de lo profundo* (el psicoanálisis) que describe la conciencia como un *escenario interior* en el que se suceden diferentes fenómenos, pero que no tiene una característica cualitativa propia, y que actúa como algo invariable, que no evoluciona; su explicación está en el pasado, como simple transformación de lo que ha sido dado desde el principio.

En contraposición a esa dos concepciones –para superar lo dado directamente, o lo dado desde el inicio- Vigotsky busca superar sus límites mediante el estudio de un mecanismo psíquico esencialmente nuevo y diferente, que es el que determina lo que se representa ante la *visión interna* del sujeto. Mecanismo al que Vigotsky denomina sistema funcional.

Este planteamiento implicaba, en primer lugar, una revisión radical de la idea tradicional de función de la antigua psicología de las facultades, en la que las “facultades del alma” (percepción, memoria, pensamiento, etc.) eran consideradas análogas a las funciones corporales. Según Vigotsky, el funcionamiento tradicional era incapaz de explicar el carácter de las relaciones entre las funciones (el problema del sistema), la relación entre ellas y el fenómeno externo (problema de la intencionalidad, de la inadecuación entre la conciencia y el objeto) y el resultado de ese fenómeno tal y como es percibido por el sujeto (el problema del significado).

En segundo lugar, Vigotsky propone una serie de caminos para superar las debilidades del funcionalismo, como hemos señalado. En lugar de abordar directamente las funciones de la conciencia, propone hablar de sus actividades, actividades que no se realizan de forma aislada sino formando un sistema funcional que opera como conjunto dinámico que, por tanto, varía y se desarrolla. El principio organizador del mismo y su unidad de análisis no es ya la imagen, la sensación, el acto, sino el significado. Vigotsky plantea claramente este nuevo punto de vista para las investigaciones de su equipo:

en los primeros trabajos ignorábamos que el significado es propio del signo... Partíamos del principio de la constancia del significado, y para ello despejábamos éste, lo sacábamos del paréntesis. Pero ya en las primeras investigaciones el problema del significado estaba implícito. Si antes nuestra tarea era mostrar lo común entre el ‘nudo’ y la memoria lógica, ahora consiste en mostrar la diferencia que existe entre ellos (1991, p. 121).

Es decir, el hecho de no haber tenido en cuenta el significado, de haberlo sacado del paréntesis, les había dificultado, a Vigotsky y su equipo, desvelar la característica cualitativa de la conciencia. La nueva perspectiva, en cambio, les abre a la idea de que el tejido de la conciencia está estructurado por los significados y que es en la esfera de éstos y no en la de los signos, donde actúan los factores que modifican las relaciones interfuncionales. La tesis, pues, de que los significados evolucionan durante el proceso de desarrollo individual del sujeto abría nuevas perspectivas para la investigación de la conciencia, de acuerdo con la idea de la construcción de la *psicología de cumbres*. Cumbres de la personalidad que se logran en la vinculación interna que la persona realiza con el mundo supraindividual de la cultura humana, en constante evolución por medio de la comunicación. La palabra vive en la comunicación y resulta posible con la “*colaboración de la conciencia*”, subraya Vigotsky al responder a la pregunta de “*qué es lo que mueve los significados, qué es lo que determina su desarrollo*” (p. 129).

Antes, sus esfuerzos iban encaminados a comprender la memoria lógica como el nudo en el pañuelo, y ahora como la memorización del sentido (p. 130). Pero el sentido es más amplio que el significado (p. 129) y no ha sido fijado por el signo (p.128) sino más bien por la relación que mantiene el pensamiento con ese sustrato real, la “*esfera motivacional*”; es decir, “*la conciencia que abarca nuestras inclinaciones y necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones*” (1993, p. 342). Es, entonces, el enriquecimiento de la palabra por el sentido que toma de ese contexto lo que constituye para Vigotsky la ley fundamental de la dinámica de los significados.

Conclusión

A manera de síntesis, podemos señalar que, al final de su vida, Vigotsky tiende a concebir la conciencia, más allá del pensamiento, no como un campo contemplado por el sujeto sino cada vez más como una relación entre significados y sentidos. Bajo esta perspectiva, no es más el signo el que explica la conciencia sino la conciencia misma, como actividad, la que “se explica”, en todo el sentido del término, con el sentido. En cuanto modo de acción, la misma es mediadora –sin dejar de ser a la vez mediatizada-, creadora de relaciones, lazo de unión en las relaciones ser humano-objeto-ser humano.

Lectura 5: La circulación de las emociones (Vigotsky) Antonio Sánchez y Gisela Clavijo

La importancia de las emociones

A pesar de que éste es un tema que Vigotsky no pudo completar debido a su temprana muerte, es un tema sobre el que volvió en repetidas ocasiones y al que le concedía una importancia suma en el estudio psicológico del ser humano. Baste, a título de ejemplo, recoger algunas de sus afirmaciones. Está de acuerdo con Languet en que

Las emociones no son únicamente los factores más importantes de la vida individual, son también las fuerzas naturales más poderosas que conocemos. Cada página de la historia de los pueblos, como de los individuos es un testimonio de su invencible ascendiente (Vigotsky, [1933], 2004, p.128-129),

si bien le reprocha el que no muestra

en virtud de qué y cómo las pasiones pueden tener precisamente esa importancia primordial en la vida del hombre y...cómo en el hombre completo y verdadero no sólo no desaparece,...la capacidad de sufrir, de deleitarse y de tener miedo sino en qué manera aumenta y se desarrolla con la historia de la humanidad y el desarrollo de la vida interna del hombre (p.129).

Analizando el fundamento de la filosofía cartesiana sobre el famoso punto de apoyo *pienso, luego existo* y el hecho de las pasiones del hombre como muestra de la unidad del espíritu y del cuerpo en un solo ser, Vigotsky comenta que éste debería haber sido la base de toda su filosofía pues

la naturaleza no nos enseña nada tan claramente como el hecho de que tenemos un cuerpo. No podemos dudar de la realidad del dolor que sentimos, del hambre o de la sed. Nuestros afectos nos muestran claramente que no somos más que un solo ser con nuestro cuerpo. Son precisamente las pasiones las que constituyen el fenómeno fundamental de la naturaleza humana (p.146-147).

El capítulo VI de *Psicología pedagógica* ([1925], 2005) aborda el tema de la educación de la conducta emocional, indicando, en la primera afirmación que “*la teoría de los sentimientos o las emociones es el concepto menos elaborado de la*

vieja psicología” (p. 171), si bien en ella también se enunciaron criterios justos sobre la naturaleza de las reacciones emocionales. Vigotsky habla de las emociones y los sentimientos en este texto como si fueran términos sinónimos. En general, el amplio y rico campo de la afectividad humana se vio reducido en la psicología del siglo XX al término de “emoción”. Pero los distintos conceptos sobre la afectividad abarcan campos diferentes de la realidad de la psique. Según Blanck (editor en castellano de este libro de Vigotsky) la emoción estaría más cerca a lo biológico, mientras que el sentimiento sería una emoción socializada, un producto cultural. En un texto posterior, 1932, *Conferencia sobre las emociones*, Vigotsky indica que la diferencia realizada por Claparède entre emoción y sentimiento, tiene gran importancia al evitar la mezcla mecánica entre ellos.

A pesar de las limitaciones de la vieja psicología, Vigotsky (1925) reconoce que ésta había diferenciado tres momentos en las reacciones emocionales: la percepción o representación de un objeto o acontecimiento (A), el sentimiento que provoca -temor, pena, etc.- (B), y las expresiones corporales -temblor, lágrimas...- (C). James invierte el orden de los momentos, así, ACB: percepción-mímica-sentimiento, y “*supone que los objetos poseen la capacidad de producir en nosotros, directamente por vía refleja, varias modificaciones corporales, y que el sentimiento será el momento secundario de la percepción de esas modificaciones*” (p. 172). Es decir, “*la emoción es un sistema de reacciones vinculado de modo reflejo con unos y otros estímulos*” (p. 174), por lo que el sentimiento tiene un carácter eminentemente subjetivo.

En este texto, Vigotsky parece aceptar la tesis de la naturaleza biológica de las emociones: “*las reacciones motoras, somáticas y secretorias que entran en la composición de una emoción como forma integral de conducta, fueron una serie de reacciones adaptativas de carácter biológicas*” (p. 175), como el miedo o la huida, pero en la forma en que hoy se encuentran en el hombre, las formas anteriores de los instintos van mermando y tenderían a atrofiarse en las emociones. Desde esta perspectiva, el ideal de la educación emocional sería, supuestamente, no el de desarrollarlas o reforzarlas, sino, por el contrario, el de reprimirlas o debilitarlas. Vigotsky, en cambio, considera que es erróneo el punto de vista que habla de la completa inutilidad de las emociones, lo cual amplía el horizonte de su estudio y nos introduce en el campo de la naturaleza psicológica de las mismas.

Naturaleza psicológica de las emociones

¿Qué aportan, entonces, de nuevo las emociones a la conducta? Para responder a esta pregunta, Vigotsky recuerda que la conducta es un proceso de interacción entre el organismo y el ambiente. En este proceso son posibles tres formas de correlación que, de hecho, se alternan entre sí, según los casos: a) predominio del organismo, b) preponderancia del ambiente y c) cierto equilibrio entre ellos. Los tres escenarios fundamentan el desarrollo de la conducta emocional siendo las emociones una especie de resultados de la valoración, por parte del organismo, de su relación con el ambiente. En la situación a (predominio del organismo) surgen las emociones vinculadas a la sensación de fuerza de satisfacción, las llamadas sensaciones positivas. En la situación b (predominio del ambiente) brotan las emociones relacionadas con la sensación de agobio, de debilidad, de sufrimiento, las

sensaciones negativas; y en la situación c (equilibrio), se da una relativa neutralidad emocional de la conducta. Por tanto, “*la reacción emocional entendida como reacción secundaria es un poderoso organizador de la conducta*” (p. 179). En ella se realiza la actividad de nuestro organismo.

Si bien en las condiciones sociales actuales se han debilitado y/o atrofiado las formas externas de los movimientos que acompañaban las emociones, sin embargo, sigue estando a su cargo el que fue su papel primario, la función interna organizadora de toda la conducta. Y desde el punto de vista psicológico es este aspecto de la actividad de la emoción lo que constituye su rasgo más característico; es decir, su carácter activo. Toda emoción es un llamado a la acción o un rechazo a la misma. Cuando hacemos algo con alegría, tratamos de repetirlo luego. Pero si algo lo hacemos con repulsión, tenderemos por todos los medios posibles a interrumpir esa tarea; es decir, lo que las emociones introducen en la conducta es la regulación, por el organismo, de cada una de sus reacciones.

Ribot había acercado y comparado la percepción (que es el tema de otra conferencia de Vigotsky) con la emoción. Tanto en una como en otra, acecha el naturalismo. Pero desde Panofsky y Francastel se conoce el carácter subjetivo de la visión y el carácter histórico de los sistemas de representación del espacio plástico. La representación de la perspectiva es el resultado de una historia que cambió en el Renacimiento bajo el impacto de la concepción del hombre como actor eficaz del mundo (Sánchez y Montoya, 2009, p.76-78). Acción y percepción están ligadas, pues, a la historia personal.

Exactamente lo mismo ocurre con la emoción. Retomemos un texto que hemos encontrado sólo en francés, citado por Schneuwilly (1999^a): “*Afectos complejos no aparecen sino históricamente: Son una combinación de relaciones que nacen en condiciones históricas de vida*” (1930/1985b, p. 343). El significado permite así transformar las relaciones entre razón y afecto para crear nuevos sistemas interfuncionales. Vigotsky ilustra esta idea mediante el ejemplo de los celos:

Para decirlo más simplemente, nuestros afectos se manifiestan en un sistema complejo de conceptos, y quien no sabe que los celos de un hombre con conceptos islámicos de fidelidad de la mujer es diferente de los celos de un hombre que tiene un sistema de representaciones opuestas no ha comprendido nada del hecho de que tal sentimiento es histórico, que se transforma fundamentalmente en función del medio ideológico y psicológico, incluso si, sin duda, en él se mantiene un cierto elemento biológico fundamental que constituye la base del sentimiento (p. 343-344).

La función psíquica de las emociones se desarrolla cambiando de lugar, y las relaciones entre las ideas pueden pasar al primer plano como sede de las emociones y contribuir así a enriquecer las tonalidades emotivas de la misma vivencia corporal. En esta explicación desde *el desarrollo*, afecto y concepto, pensamiento y emoción, no son enemigos que se disputan el dominio de la vida psíquica. Si al inicio son simple recurso para vivir las emociones, los sistemas sociales de pensamiento pueden convertirse, para el sujeto, en la fuente de la transformación de las emociones en sentimientos, e inversamente. Son esos pasajes interfuncionales

entre afecto-concepto lo que el texto de la *Conferencia* de 1932 designa como la *migración* de las emociones.

Antes de abordar la lectura directa de la *Conferencia*, vamos a acercarnos a su contenido a lo expresado en su libro *Teoría de las emociones* (1933), cuyo subtítulo es *estudio histórico-psicológico*, del que ya citamos algunos párrafos a propósito de la importancia de las emociones. En él Vigotsky hace una investigación histórica en la que confronta la vieja doctrina filosófica de las pasiones (sobre todo de Descartes y Spinoza) con los conocimientos científicos de su época, especialmente las teorías de James-Lange y la alternativa propuesta por Cannon a las mismas. El objetivo del estudio lo indica claramente el autor:

... nuestra meta es crear las bases primeras de una teoría psicológica de los afectos que sea plenamente consciente de su naturaleza filosófica, que no tema hacer las generalizaciones más elevadas, adecuadas a la naturaleza psicológica de las pasiones, y que sea digna de convertirse en unos de los capítulos de la psicología humana, incluso en su capítulo principal (p. 58).

El estudio de la teoría spinoziana de las pasiones puede presentar, señala Vigotsky, un verdadero interés histórico con proyección de futuro “*en el sentido de un giro decisivo en toda la historia de la psicología y su desarrollo futuro*” (p. 59), haciendo posible la explicación de toda la complejidad de las relaciones entre el afecto y conciencia, relación que constituye un hecho psicológico indiscutible (p. 78).

En el capítulo 19, el penúltimo del libro, al hacer un balance de las relaciones entre las pasiones y el resto de la vida corporal y espiritual, Vigotsky reconoce que los adeptos de la nueva psicología (la psicología explicativa) hallan en Spinoza

ciertas relaciones fundamentales que atraviesan toda la vida de los sentimientos y las motivaciones, y cuya importancia es decisiva para la comprensión del ser humano... Por ejemplo, la relación fundamental consistente en lo que Hobbes y Spinoza designaban como instinto de conservación o del desarrollo del “yo”: la aspiración a la plenitud de los estados espirituales, a la duración de sí, al desarrollo de las fuerzas y de las motivaciones (p. 233).

Más adelante continúa Vigotsky señalando que muchos de los problemas planteados por la psicología descriptiva de los sentimientos

como el de las particularidades específicas de los sentimientos humanos, el del significado vital de los sentimientos, el problema de lo que hay de superior en la vida emocional del hombre... han sido planteados, por vez primera, en toda su dimensión en la teoría spinoziana de las pasiones (p. 235-236).

Pero lastimosamente esos problemas han sido desechados por la psicología explicativa debido a que se salen del marco de la interpretación mecanicista. Y precisamente, concluye Vigotsky, el núcleo más profundo de la teoría de Spinoza es lo que no existe en ninguna de las dos partes de la psicología contemporánea de las emociones: “*la unidad de la explicación causal y del problema del significado vital de las pasiones humanas*” (p. 236).

Para Vigotsky, ese cambio general de la vitalidad que producen las emociones, es un indicador incontestable del rol fundamental que juegan las emociones en el

desarrollo psíquico. En contra de lo que escribe Ribot, las emociones no son “*una tribu en extinción*” o “*los gitanos de nuestro psiquismo*”. La vitalidad humana no es únicamente una característica fisiológica, pues la vida no es sólo orgánica. Ciertamente el cuerpo está implicado en el desarrollo de la capacidad de obrar del ser humano, pero no como algo terminado sino como medio de vida. Precisamente es la incompletud del cuerpo la que permite el desarrollo de las emociones en el mundo de los seres humanos y los objetos. Así como la vitalidad psicológica no se explica adecuadamente sino rechazando toda causalidad mecánica, así la base de la vitalidad se modifica en el transcurso del desarrollo, pues la historia del sujeto y de su cuerpo es la historia del efecto que se transforma en causa, y de la causa modificada a su vez por el efecto.

Entonces, las emociones sí tienen futuro. Y por tanto las explicaciones adecuadas de las mismas no pueden ser mecánicas sino “*históricas*” (p.133, 134). Por la historia del sujeto y la historia de la sociedad. Las emociones se desarrollan y admiten expresiones y realizaciones diferentes que, a su vez modifican su carácter, por lo que es comprensible que unas veces lloremos de tristeza y otras lloremos de alegría, que una emoción puede convertirse en medio para vivir otras emociones, que un gran miedo, por ejemplo, se viva posteriormente como recuerdo feliz, o a la inversa.

En la *Conferencia* del año 32, Vigotsky recuerda que los procesos emocionales no son sedentarios, no tienen un lugar fijo sino que la función psíquica de los mismos se desarrolla cambiando de lugar, siguiendo un principio de “*migración sistemática*”, lo contrario a un “*estado dentro del estado*”. Y potencialmente, el fracaso en la migración es lo que implica el riesgo de ser gobernado por un *sistema psicológico* sin movilidad funcional, amorfo, replegado y a la defensiva, que obstruye el paso del pensamiento a la acción, e inversamente. Privada de ese movimiento interfuncional de circulación psíquica entre el pensamiento afectivo y el pensamiento racional, la conciencia abandona su función crucial para la acción.

Educación de la conducta emocional

A partir del análisis realizado sobre las emociones, Vigotsky plantea, en el último apartado del capítulo VI de *Psicología pedagógica* ([1925], 2005, p.181-187), la necesidad de educar los sentimientos pues son una herramienta sumamente valiosa, pero recuerda la enseñanza de Spinoza de que “*los afectos sólo pueden ser reprimidos por otros afectos*” ([1933], 2004, p.159). Reprimidos o encauzados. Así indica que es necesario vincular el conocimiento con la emoción pues “*sólo puede arraigar el nuevo conocimiento que ha pasado a través del sentimiento del alumno*”. Todo lo demás es conocimiento muerto que mata cualquier actitud viva hacia el mundo (p. 185). El aprendizaje es, a la vez, objeto y labor de pensamiento, pero también labor del sentimiento.

Sin embargo, Vigotsky se cuida muy bien de diferenciar la educación emocional del sentimentalismo; es decir, aquellas reacciones emocionales en las que la emoción no se vincula con acción alguna y se agotan en las acciones internas que la acompañan. Ahora bien, educar los sentimientos consiste en dominar los mismos incluyéndolos en la red general de la conducta de modo que no estén desvinculados

de las demás reacciones y que no se expresen de manera perturbadora y desorganizadora. No se trata, pues, de reprimirlos sino de subordinarlos vinculándolos con las restantes formas de conducta. Es decir, se trata de realizar una orientación racional de los mismos.

Lectura 6: Psicología del arte (Vigotsky) **Antonio Sánchez y Gisela Clavijo**

El problema y el método de estudio

...pasa a ser una premisa psicológica fundamental la identidad de los actos de creación y los actos de aprehensión en el arte (Vigotsky, [1926], 2005, p.366).

En el capítulo XIII de su *Psicología pedagógica*, Vigotsky aborda el tema de la educación estética. En el mismo esboza algunos planteamientos sobre la caracterización de la reacción estética que serán desarrollados con más amplitud y profundidad en *Psicología del Arte* ([1925], 1970), obra con la que obtuvo el doctorado en psicología. En esta obra resume sus trabajos anteriores sobre el arte (1915-1924) y extrae conclusiones pertinentes sobre el tema según lo plantea Leontiev en el prólogo de la edición rusa (1970). A la vez, el libro puede considerarse como una preparación de las nuevas ideas psicológicas que supusieron la aportación fundamental de Vigotsky a la ciencia de la psicología.

La pregunta fundamental que se plantea Vigotsky en el libro es qué es lo que hace que una obra sea artística, qué la convierte en obra de arte. El autor busca, entonces, analizar el mecanismo por el que la obra de arte funciona y se realiza como tal, un mecanismo de naturaleza psicológica. Vigotsky se acerca en el libro a las obras de arte como psicólogo, pero como un psicólogo que ya ha roto con la vieja psicología subjetiva y empírica.

Como hemos tenido oportunidad de analizar en los otros temas que hemos abordado en este curso (pensamiento y lenguaje, la conciencia, las emociones) antes de plantear su posición, Vigotsky hace una crítica a las soluciones erróneas propuestas en la literatura más difundida en aquellos años, puntos de vista unilaterales sobre la especificidad de la función humana y social del arte. Y a la vez, define su método para abordar el problema en contraposición a otros métodos utilizados.

Respecto al método, Vigotsky critica la esterilidad de los utilizados tradicionalmente en la investigación psicológica del arte, porque: a) o bien estudian la psicología del autor-creador tal y como se expresó en una obra determinada, b) o bien se estudian las vivencias del espectador-lector que percibe o lee la obra. Pero en ambos casos no podemos sacar sino *conjeturas* debido a la complejidad tanto de los procesos de creación como de recepción, es decir, cómo ha sido recibida e interpretada la obra de arte a lo largo de la historia.

En nivel epistemológico, Vigotsky rechaza la premisa de que sólo podemos conocer aquello sobre lo que poseemos conciencia inmediata, sino que, por el contrario, muchas cosas las “conocemos únicamente mediante analogías, teorías, hipótesis, deducciones, conclusiones, etc., es decir indirectamente” (p.40). Por eso propone tomar como base en su estudio “no al autor o al espectador, sino a la propia obra de arte” (p.40). Y justifica su opción recurriendo a la analogía con la forma de trabajo de otros científicos como el historiador, el geólogo, el juez; es decir, una serie de ciencias que se hallan “ante la necesidad de recrear antes el objeto de estudio mediante métodos indirectos, es decir, analíticos” (p.41). Lo mismo ocurre en la psicología pues “el psicólogo casi siempre se ve forzado precisamente a recurrir a las pruebas materiales, las propias obras de arte, y por ellas recrear la correspondientes psicologías con el fin de poder estudiar ésta y las leyes que la rigen” (p.41).

Para el caso, Vigotsky propone centrarse en el estudio de la materia y la forma de las diferentes obras de arte porque ahí está lo específico de la psicología del arte. Desde el punto de vista del psicólogo, la obra de arte es un “conjunto de estímulos, organizados consciente y deliberadamente de forma que provoquen una reacción estética” (p.41). Así, analizando la estructura de los estímulos, se reconstruye la estructura de la reacción, es decir, “la ley psicológica que forma su base, el mecanismo a través del cual actúa” (p.19). La dirección de su método –al que califica de método objetivamente analítico (p.42)- queda expresada en el siguiente esquema:

De la forma de la obra (análisis funcional de sus elementos y estructuras)



A la reconstrucción de la reacción estética



Al establecimiento de leyes generales

El método lo somete a prueba en la investigación de diferentes obras literarias (en las que el signo a interpretar es la palabra): las fábulas (Krilov), la novela o relato corto (Bunin, Aliento apacible) y la tragedia (Shakespeare, Hamlet), llegando a resultados similares. Y lo ejemplifica también en la poesía y en otras obras de arte no literarias como la pintura y la arquitectura.

Análisis de la reacción estética en la tragedia de Hamlet

A manera de ejemplo, vamos a analizar el caso de la tragedia de Hamlet (capítulo VIII, pp.209-242). El autor comienza el capítulo señalando que “la tragedia de Hamlet es considerada unánimemente como enigmática” (p.209) y que todos los críticos intentan desentrañar el enigma propuesto por Shakespeare: por qué Hamlet, que tenía que asesinar al rey inmediatamente después de haber hablado con la Sombra, no logra hacerlo. Toda la historia de la tragedia se nutre de su inacción. Los críticos han buscado la respuesta a este interrogante en dos circunstancias: a) el carácter y vivencias del propio héroe, o b) en las condiciones objetivas. Vigotsky analiza también la interpretación de Tolstoi quien interpreta la tragedia fundamentalmente como un “drama de carácter” en el que la acción se debe desarrollar según el

carácter del personaje (temeroso, intrépido, etc.). Pero en el caso de Hamlet, el curso de la acción no se desarrolla según su carácter. Se presenta, pues, una contradicción entre el carácter del héroe y sus acciones. Hamlet no hace lo que desea (no obra según su carácter) sino que hace lo que el autor necesita: unas veces se asusta y otras se ríe de la Sombra; unas veces ama a Ofelia, otras se burla de ella, y así ocurre en muchas otras circunstancias. Es decir, no hay una explicación lógica a sus actos, por lo que tampoco se le puede atribuir un carácter determinado.

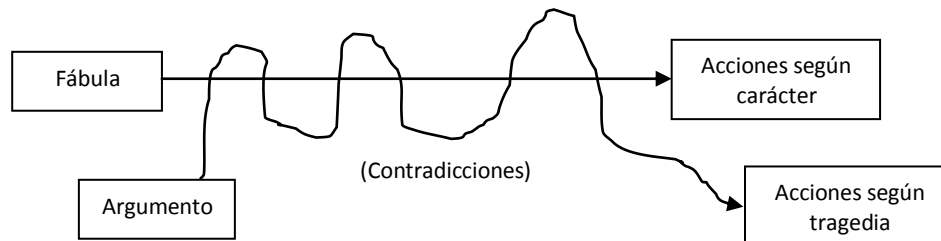
Vigotsky acepta básicamente la posición de Tolstoi sobre la manera contradictoria de actuar de Hamlet, pero se pregunta si el hecho de que Hamlet no posea un carácter definido no encierra en sí una determinada finalidad artística, un determinado significado (p.224). En concreto indica que *“quien pretenda analizar la tragedia como problema psicológico, deberá dejar a un lado la crítica”* (p.221), puesto que desvía del camino correcto la atención del investigador, por lo que es preciso ver la tragedia tal y como es. Y enuncia los tres elementos que va a utilizar para su análisis: a) las fuentes utilizadas por Shakespeare, o sea, la forma primitiva que poseía el material, b) la fábula (o material), con el argumento (o forma de la tragedia), y c) una forma artística más compleja, los personajes. Su análisis e interpretación podemos resumirlos diciendo que Hamlet actúa según lo requiere la obra de arte:

- a. Con respecto a las fuentes, según Tolstoi, en la leyenda todo está claro (es lógico y comprensible); en cambio, en Hamlet, todo es confuso. Pero ello se debe a un cierto procedimiento estilístico que es necesario comprender: Shakespeare le obliga a demorar el cumplimiento de su plan (asesinar al rey).
- b. La explicación de por qué Shakespeare obliga a Hamlet a demorar su venganza la encontramos al contraponer la fábula (el material) con el argumento (la forma). En otras obras ocurre algo similar, nos dice Vigotsky. Por ejemplo, en otra tragedia, *Otelo*, que no es celoso, mata por celos a Desdémona que no es digna de sus celos. Lo mismo ocurre en los dramas de Chejov. Vigotsky analiza el caso del drama de *Las tres Hermanas* (p.287-288) que no viajan a Moscú, sin que tengan motivos para ir allá pero sin que nada se lo impida, aunque con deseos de hacerlo. Y precisamente en ese contradictorio se basa toda la impresión que causa la obra. En síntesis, dice Vigotsky, es un recurso estilístico usado de manera consciente por los autores quienes elaboran “artificialmente” una contradicción.

En el caso de Hamlet, el desarrollo de la obra *rompe la ley de la continuidad temporal* y de la ubicación espacial. La concepción del tiempo en la obra es distinta a la del tiempo cronológico. Hay una deformación de la escala temporal (duración de los acontecimientos, plazos necesarios, dimensión temporal de cada acción, etc.), todo ello se reduce al denominador común del tiempo escénico. Con ello no desaparece el problema de la morosidad de Hamlet, él mismo se reprocha su lentitud en los célebres monólogos. Y finalmente, cuando mata al rey no lo mata por venganza (en cumplimiento del mandato de la Sombra) sino como al azar: *“el asesinato deja la impresión de un deber no cumplido o cumplido accidentalmente”* (p.229). A lo largo de la obra el espectador ha estado esperando que Hamlet matara al rey pero

finalmente éste lo hace de un modo inesperado que causa asombro y no hace desaparecer el misterio.

En este punto, Vigotsky introduce el *concepto de la reacción emotiva del espectador*, el cual queda como frustrado pues no se cumplen sus expectativas. En su conciencia se han ido fundiendo esas dos ideas incompatibles: a) la venganza (que es aprobada socialmente) y que el personaje tiene capacidad para ponerla en práctica, y b) las largas que se le dan al asunto, Hamlet no actúa conforme a lo esperado. El recorrido de la fábula se realiza en línea recta, pero el autor (en el argumento) lo lleva por múltiples desviaciones y sinuosidades. Esa contradicción la podemos representar gráficamente de la siguiente manera:



Pero, ¿por qué el autor obliga a la tragedia a desviarse del camino recto? Y ¿por qué la catástrofe (la muerte del rey) aparece como algo inesperado, como una muerte más en una escena donde ocurren cuatro muertes? Y ¿por qué Hamlet, de quien el espectador sabe que sólo le queda media hora de vida sobrevive a todos a pesar de ese corto tiempo? Toda esa reagrupación “contradictoria” de los acontecimientos fundamentales (la fábula y el argumento, y los caracteres de los personajes) se debe a la exigencia del efecto psicológico necesario: *“la finalidad que persigue la tragedia, como el arte, es obligarnos a vivir lo inverosímil y con ello a operar una insólita operación sobre nuestros sentimientos”* (p.235).

- c. Los personajes. Como acabamos de indicar, el artificio de la tragedia consiste en que *“confiere a nuestro sentimiento una unidad y le obliga a acompañar al héroe y ya a través de él, percibimos lo demás”* (p.237). Pero a la vez está la mirada del autor que contempla la tragedia en dos planos: por un lado todo lo ve a través de la mirada de Hamlet, y por otro a través de su propia mirada. A su vez *“el espectador de la tragedia es al mismo tiempo Hamlet y alguien que lo contempla”* (p.238). En realidad, en la tragedia, observamos tres planos: a) los acontecimientos de la tragedia, la fábula, b) la elaboración argumental de la misma y c) la psique y las vivencias del héroe. Y los rasgos contradictorios se trasladan de un movimiento anímico a otro:

la tragedia alcanza esos increíbles efectos sobre nuestros sentimientos precisamente porque los obliga a convertirse en los contrarios, a desengañarse, a tropezar con contradicciones, a desdoblarse...tenemos la impresión de haber vivido en una noche miles de vidas humanas, y, en efecto, hemos experimentado más emociones que durante años enteros de nuestra vida habitual. (...) empezamos a sentirnos en la tragedia una máquina de sentimientos, dirigida por la propia tragedia, la cual adquiere sobre nosotros un poder excepcional (p.239-240).

En síntesis, Vigotsky define, en el prólogo de este libro, el arte como técnica social del sentimiento (p.19). Se puede concluir, entonces, del análisis realizado sobre la tragedia, que en la contradicción afectiva se crea una emoción, un sentimiento irreal o artificial. El contenido del mismo, no importa cuál sea, varía en cada obra de arte, pero siempre es dado por el espectador o lector:

Ser Shakespeare o leer a Shakespeare son fenómenos que se diferencian infinitamente por su nivel, pero que son completamente iguales por su naturaleza... el lector debe ser tan genial como el poeta y el aprehender la obra de arte es como si la recreáramos una y otra vez. Por tanto, tenemos derecho a definir los procesos de aprehensión como resumen y reproducción de los procesos de creación (1926, 2005, p.366).

El arte como catarsis

Vigotsky señala que el arte no es un complemento de la vida sino el resultado de aquello que en el ser humano excede a la vida, y lo compara no con el milagro de la multiplicación de los panes y los peces (repetición de lo mismo) sino con el milagro de la transformación del agua en vino (la fábula en argumento); es decir, con aquello donde ocurre la creación de lo nuevo. Y el resultado psicológico de la obra de arte lo califica de “*catarsis*”, es decir, “*como una resolución y liberación del espíritu de las pasiones que lo torturan*” (Ibídem, p.368). Como hemos comentado, toda obra de arte “*encierra forzosamente una contradicción afectiva, suscita series de sentimientos opuestos unos a los otros, provoca su corto-circuito y destrucción*” (p.262). Este es el verdadero efecto de la obra de arte. Los procedimientos que utiliza cada obra literaria son diversos pero los efectos son similares. En el caso de la tragedia, el momento más elevado y el triunfo del espectador coinciden con el momento de la muerte del héroe. Ello indica

que el espectador percibe no sólo aquello que percibe el héroe, sino algo más, y asiste toda la razón a Hebbel cuando señalaba que la catarsis en la tragedia es obligatoria únicamente para el espectador y el modo alguno resulta imprescindible...que el héroe llegue él mismo a una reconciliación interna (p.294).

Algo similar ocurre en las otras obras literarias (la novela, la épica, el drama, la comedia, -cuya catarsis está contenida en la risa que provocan los personajes en el espectador-, en los chistes, en el teatro, etc.). Pero también en la pintura, en la escultura y en la arquitectura, sobre la cual, a propósito de la catedral de Colonia, comenta nuestro autor

y si el artista logra extraer de la piedra esa audacia y esa delicadeza, ello se debe a que se somete a la misma ley que le obliga a dirigir al cielo la piedra que tiende a la tierra y en una catedral gótica crear la impresión de una flecha lanzada a lo alto (p.291).

Educación estética

Analizando el comentario de Tolstoi sobre la Sonata de Kreutzer de Beethoven, Vigotsky reconoce que la reacción estética ante la música, en el caso, o ante la obra de arte en general, es un “*nuevo y vigoroso estímulo para los actos ulteriores*” (p.308), pero sin relacionarlo con una acción concreta, pues “*su efecto es puramente catártico, es decir que aclara, y purifica la psique, despertando a la vida inmensas*

fuerzas que han permanecido hasta entonces reprimidas” (p.308-309). Pero tales fuerzas, aquello que libera o reprime, dependerán de la orientación conferida a la catarsis psíquica. Así,

el arte representa más bien una organización de nuestra conducta para el futuro, una disposición hacia adelante, una exigencia que, quizá, no llegue a realizarse jamás, pero que nos impulsa a aspirar por encima de nuestra vida hacia aquello que se halla más allá de ella (p.309-310).

En definitiva, Vigotsky opina que en el proceso necesario de “*refundir al hombre*” del futuro, el arte deberá movilizar

fuerzas existentes, pero todavía inactivas en nuestro organismo...no cabe duda de que en este proceso, que el arte dirá su palabra de peso, decisiva. Sin un arte nuevo no habrá un hombre nuevo. Y las posibilidades del futuro no se pueden prever ni calcular, tanto para el arte, como para la vida; como dijo Spinoza: nadie ha determinado hasta el presente lo que puede el cuerpo (p.317).

A partir de la tesis de que el arte es siempre portador de un complemento dialéctico y reconstructivo de la emoción, por una lucha interna que se resuelve en la catarsis, Vigotsky diferencia tres problemas, desde el punto de vista de la educación estética: la educación de la creatividad infantil, la enseñanza profesional de determinadas habilidades técnicas, y la educación del juicio estético.

Respecto a la creatividad infantil, reconoce que la misma es de un tipo muy especial, primitiva, espontánea, transitoria, sanadora y nutritiva -como el juego- para el niño mismo, pero no para quienes le rodean. El criterio pedagógico básico al respecto es partir de su utilidad psicológica para el propio niño pero sin querer ver en él un futuro poeta o pintor. La verdadera educación estética no debe olvidar la gran importancia que tiene en el arte la maestría, que es resultado de una educación que incluye tanto las habilidades técnicas como el conocimiento de las leyes especiales de cada tipo de arte, el sentimiento, el gusto, etc.

Respecto a la enseñanza profesional del arte, Vigotsky indica que la misma encierra más peligros que beneficios, si ella no concuerda con la creatividad del niño y con la cultura de sus percepciones artísticas. Finalmente, respecto a la educación del juicio estético, señala que siempre debe tenerse presente en la misma la incorporación del niño a la experiencia estética de la humanidad: “*la tarea y el objetivo fundamentales son acercar de lleno al niño al arte y, a través de éste, incorporar la psiquis del niño al trabajo mundial que ha realizado la humanidad en el curso de milenios, sublimando en el arte su psiquismo*” (1925, 2005, p.377). El arte exige un aprendizaje especial, diferente al de la interpretación lógica, con clases, por ejemplo, para *mirar cuadros, escuchar música, leer poesía*, etc. Pero más importante que la simple educación estética es

insertar las reacciones estéticas en la propia vida. El arte transforma la realidad no sólo en construcciones de la fantasía, sino también en la elaboración real de las cosas, los objetos, las situaciones. La vivienda y la vestimenta, la conversación y la lectura, la fiesta escolar y el modo de caminar, todo esto puede servir por igual como el material más promisorio para la elaboración estética (p.378).

En definitiva, Vigotsky postula que la belleza no debe ser una cosa rara sino una exigencia de la vida cotidiana que debe impregnar cada movimiento, cada palabra y cada sonrisa del niño/a, pues de lo que se trata es de reelaborar creativamente la realidad y el movimiento de las cosas para elevar las vivencias cotidianas a un nivel creativo.

A manera de conclusión

Podemos señalar que, al explicar la obra de arte, Vigotsky indica que no se da una relación afectiva inmediata entre el sujeto y el objeto (el mundo) sino que ésta está mediada por el efecto creado artificialmente por la obra de arte. Así, la idea de mediación por el signo (la forma) es trabajada por Vigotsky ya de manera temprana en el campo de los afectos (los sentimientos), un campo diferente al que desarrollará luego en el estudio de las funciones psíquicas superiores en los sistemas educativos (con los niños) o en los procesos de alfabetización (con los adultos). Hablando del valor social del arte, Vigotsky reitera que “*el arte representa como una técnica social del sentimiento, mediante el cual incorpora a la vida social los aspectos más íntimos y personales de nuestro ser*”. Adelantando lo que afirmará con mayor precisión y fundamento años posteriores, indica:

sería más correcto decir que el sentimiento no se convierte en social, sino que por el contrario, se hace individual, al vivir cada uno de nosotros la obra de arte; se hace individual, sin dejar de ser social (p.305-306).

Pero en todos esos casos, como indicamos, aparece la palabra jugando un rol fundamental, al menos en el caso de las obras literarias.

Lectura 7: Textos de referencia

- VIGOTSKY, L.S. [1933-1934]. *El problema de la conciencia*. Obras escogidas, Tomo I. Madrid, Visor: 1991, p. 119-132.
- VIGOTSKY, L.V. [1932]. *Las emociones y su desarrollo en la edad infantil*. Obras escogidas, Tomo II. Madrid: Visor, 1993, p. 403-422.
- VIGOTSKY, L.V. [1925-1970]. *Psicología del arte*. Barcelona: Barral Editores, 1972, prefacio, p. 17-22.

Actividades

Actividad 1:

Trabajo grupal: Realizar una síntesis grupal de las problemáticas 1 y 2. Se mantienen los grupos de trabajo de la presencialidad.

Coloque la síntesis en la plataforma y/o envíela a los profesores/as con copia a CLEBA.

Actividad 2:

Trabajo individual o por binas (según proyectos de investigación), seleccionar una de las dos alternativas siguientes:

- a) Elaborar un texto sobre alguno/s de los aportes/s de Vigotsky que formará parte del referencial teórico de su proyecto de investigación.
- b) Elaborar un texto sobre los aportes y/o cuestionamientos que los planteamientos de Vigotsky plantean a las propias prácticas educativas.

Coloque la síntesis en la plataforma y/o envíela a los profesores/as con copia a CLEBA

BIBLIOGRAFÍA

- BAQUERO, R. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aiqué, 1997.
- BRONCKART, J.-P. *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje, 2004.
- _____. Teorías sobre desarrollo psicológico y educación. En: A. Faundez, E. Mugarabi y A. Sánchez (org). *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. Medellín: Universidad de Medellín-IDEA-CLEBA, 2006, p. 33-55.
- _____. Constructivismo piagetiano e interaccionismo vigotskyano. Sus contribuciones a una concepción de los aprendizajes y de la formación. En: A. Faundez, E. Mugarabi y A. Sánchez (org). *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. Medellín: Universidad de Medellín-IDEA-CLEBA, 2006, p. 57-84.
- CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.
- CLOT, Y. (dir). *Avec Vygotski*. Paris: La Dispute, 1999a.
- ECO, U y SEBEOK, T.A. *El signo de los tres, Dupin, Holmes, Peirce*. Barcelona: Lumen, 1989.
- FAUNDEZ, A. & MUGRABI, E. *Ruptures et continuités en Education: aspects théoriques et pratiques*. IDEA-DEDA. Burkina Faso Université de Ouagadougou, 2004.
- KOZULIN, A. *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza editorial, 1994.
- MOLL, L.C. (comp.). *Vygotsky y la educación*. Argentina: Aiqué, 1994.
- ROCHEX, J-Y. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF, 1995.
- SÁNCHEZ, A y MONTOYA, J.I. *Lectura e interpretación de la imagen fotográfica*. Bogotá: Kimpres, 2009.
- SILVESTRI, A. y BLANCK, G. *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993.
- SCHNEUWLLY, B. Le développement du concept de développement chez Vygotski. En Clot, Y. (dir). *Avec Vygotski*. Paris: La Dispute, 1999a, p. 291-304.
- SCHNEUWLLY, B. y BRONCKART, J.P (org.). *Vygotsky aujourd'hui*. Suiza: Delachaux et Niestlé, 1985.
- TRYPHON, A. y VONÈCHE, J. (comp.). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Argentina: Paidós, 2000.
- VIGOTSKY, L.S. [1925-1970]. *Psicología del arte*. Barcelona: Barral editores, 1972.
- _____. [1930/1985b]. Die psychischen systeme. En: *Ausgewählte Schriften*, Pahl-Rugestein, Köln, p. 319-352.
- _____. *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Obras escogidas, Tomo I. Madrid: Visor, 1991.
- _____. [1934]. *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas, Tomo II. Madrid: Visor, 1993.
- _____. [1931]. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas, Tomo III. Madrid: Visor, 1995.
- _____. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2003.
- _____. [1933]. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal, 2004.

_____. [1926]. *Psicología pedagógica*. 1ª ed., 1ª reimpr. Argentina: Aiqué, 2005.

Medellín, marzo de 2010