

Historia

History

História

Las funciones psíquicas superiores: las operaciones con los sistemas de signos y su papel en el desarrollo de la psiquis infantil

The higher psychic functions: operations with the sign systems and their role in the infant psychism development

As funções psíquicas superiores: as operações com os sistemas de signos e seu papel no desenvolvimento do psiquismo infantil



Martha Shuare

Psicóloga, Pesquisadora e Tradutora

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

Se podría decir que esta problemática fue actual en siglos anteriores y hasta la mitad del siglo XX, pero las transformaciones socioeconómicas, que se produjeron desde los años 50 del siglo pasado en adelante y que modificaron sustancialmente tanto los medios de producción como la estructura

social, parecen haber puesto fin a las ideas sobre la necesidad de “educar al soberano” (es decir, hacer que el pueblo aprenda, como mínimo, a leer y escribir,) según la conocida expresión de D. F. Sarmiento (pensador y político argentino, presidente de la República Argentina en 1868-1874).

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

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

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

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

2. debe tener en cuenta los resultados de las investigaciones psicológicas sobre los procesos de aprendizaje de los niños.

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

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

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

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

Vigotski diferenció las funciones psíquicas “naturales” de aquellas que denominó superiores o culturales, cuyo desarrollo está ligado “internamente con el desarrollo de la actividad simbólica del niño”. Es posible comprenderlas,

dice, sobre la base “del análisis de sus raíces genéticas y de la transformación que han sufrido en el proceso de la historia cultural» (Vigotski, 1984, p. 54).

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

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

Las funciones psíquicas superiores (Vigotski, 1984, p. 59), no existen al lado ni sobre las inferiores (elementales, naturales). Las penetran y transforman, incluso, las más profundas capas del comportamiento.

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

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

Esta inclusión supone considerarlas formas peculiares de conducta, constituidas en la historia del desarrollo sociocultural del hombre y del niño y representan la línea externa de desarrollo de la actividad simbólica.

La línea interna está representada por el desarrollo cultural de funciones tales como la inteligencia práctica, la percepción, la memoria, etc.

Visto lo señalado, las funciones superiores conforman una unidad por su naturaleza genética, aunque son diferentes por la composición del sistema psicológico que las sustenta; este sistema está basado en fundamentos distintos a los que sostienen alas funciones psíquicas elementales.

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

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

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

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

Vigotski analizó el origen de la organización de las funciones psíquicas por los sistemas de signos y señaló que las operaciones realizadas mediante la utilización de éstos es un proceso supraindividual: es parte de la historia de la formación social de la personalidad del niño: “la conducta del hombre es el producto del desarrollo de un sistema más amplio que el de sus funciones individuales, a saber, el sistema de relaciones y vínculos sociales, de las formas colectivas de comportamiento y de cooperación social” (Vigotski, 1984, p. 56).

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

Una de las conclusiones fundamentales de ese análisis es que las formas superiores de la percepción, la memoria, la atención, el movimiento, etc., “están ligadas internamente con el desarrollo de la actividad simbólica del niño y es posible comprenderlas solo sobre la base del análisis de sus raíces genéticas y de la transformación que han sufrido en el proceso de la historia cultural” (Vigotski, 1984, p. 54).

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

El origen de las operaciones vinculadas con la utilización de los sistemas de signos **no puede deducirse de la formación de hábitos ni tampoco de “invenciones” espirituales individuales; no es un proceso que pueda ser entendido en los marcos de la psicología individual.** Es parte de la historia de la formación social de la personalidad del niño. Señala que “la conducta del hombre es el producto del desarrollo de un sistema más amplio que el de sus funciones individuales, a saber el sistema de relaciones y vínculos sociales, de las formas colectivas de comportamiento y de cooperación social” (Vigotski, 1984, p. 56).

Toda función psíquica superior comenzó siendo una peculiar forma de cooperación psicológica y solo después se convierte en un procedimiento individual de conducta, introduciendo en el sistema psicológico del niño aquella estructura que conserva todos los rasgos fundamentales de una construcción simbólica (Vigotski, 1984, p. 59).

En “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores” dice: “Toda función psíquica en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero en el plano social, luego en el psicológico; primero entre las personas, como categoría intersíquica; luego dentro del niño, como categoría intrapsíquica” (Vigotski, 1983, p. 145).

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

Al comienzo, el signo actúa en la conducta del niño como medio de relación social, como función intersíquica y luego se convierte en medio para dominar el comportamiento propio. La principal ley genética es la siguiente: toda

actividad simbólica del niño fue, en algún momento, una forma social de interacción y cooperación. La historia de las funciones psíquicas superiores es la historia de la conversión de los medios de comportamiento social en medios de organización individual-psicológica (Elkonin, 1989, p. 56).

Principales reglas de desarrollo de las funciones psíquicas superiores

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

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

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

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

3) En los casos de alteraciones de las funciones psíquicas superiores queda eliminada, en primer lugar, la relación entre las funciones simbólicas y las naturales, a consecuencia de lo cual los procesos naturales comienzan a funcionar según las leyes primitivas. En las afasias, por ejemplo, el paciente no solo muestra alteraciones de las operaciones simbólicas, sino que también sufren un regreso todas las funciones psíquicas superiores. En las acciones prácticas está sometido enteramente a las leyes elementales del campo óptico; la actividad del afásico muestra una indiferenciación de las esferas sensorial y motora, un regreso a las formas primitivas de imitación, etc.

Una de las conclusiones fundamentales que saca Vigotski es que las formas superiores de la percepción, la memoria, la atención, el movimiento, etc., “están ligadas internamente con el desarrollo de la actividad simbólica del niño y es posible comprenderlas solo sobre la base del análisis de sus raíces genéticas y de la transformación que han sufrido en el proceso de la historia cultural” (Vigotski, 1984, p. 54).

Señala que la naturaleza social de toda función psíquica superior no fue detectada por los investigadores, “a

quienes ni se les pasaba por la cabeza imaginarse el desarrollo de la memoria lógica... como parte de la formación social del niño"...". Toda función psíquica superior comienza siendo una forma peculiar de cooperación psicológica y solo después se convierte en un procedimiento individual de conducta... incorporándose al sistema psicológico del niño" (Vigotski, 1984, p.56).

Recordemos aquí la conocida afirmación de Vigotski: la función psíquica aparece dos veces, primero como función interpsíquica y luego como función intrapsíquica. Y descifra esta afirmación de la siguiente manera: el signo actúa inicialmente en la conducta del niño como medio de relación social, como función interpsíquica; posteriormente se convierte en medio de dominio del comportamiento propio, trasladando la relación social al plano interno de la persona (Vigotski, 1984).

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

Toda actividad simbólica del niño fue, en algún momento, una forma social de cooperación. **La historia de las funciones psíquicas superiores es la historia de la conversión de los medios de comportamiento social en medios de organización psicológica individual** (Vigotski, 1984).

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

En cuanto a su **estructura**: existe una enorme diferencia entre, por ejemplo, la memoria inmediata o natural (que es la impresión inmediata del material presente) y la memoria mediata (superior, cultural), mediatizada, inicialmente, por el uso de elementos ajenos a la situación (por ejemplo, muescas, nudos).

En el caso de la memoria mediata, el sujeto organiza su conducta mediante la utilización de cosas, objetos y crea así estímulos artificiales dirigidos a sí mismo.

Como toda función psíquica superior, la operación mnémica con signos fue, primero, un medio para estimular al otro y se convirtió luego en una función intrapsíquica. El lenguaje es un ejemplo privilegiado del pasaje de lo interpsíquico a lo intrapsíquico.

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

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

Esta diferencia esencial y este desarrollo no son producto de leyes asociativas o estructurales, que no explican la especificidad de la operación con signos. La característica

esencial de la operación con signos es su carácter reversible. Para que lo sea, debe establecerse una relación entre el signo y el estímulo.

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

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

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

Aquí debemos señalar que la cultura no es una especie de «caldo de cultivo», del cual el sujeto va extrayendo y deglutiendo determinados contenidos; las relaciones entre el sujeto y la cultura no se establecen automáticamente.

La cultura no es el determinante directo del desarrollo ni su fuerza impulsora, sino una «fuerza invitante»[como señalan V. P. Zinchenko y B. D. Elkonin en «Psicología del desarrollo» (Zinchenko & Elkonin, 2000, p. 1), utilizando una expresión de O. Mandelshtam (1987), una invitación a que el sujeto se apropie de sus contenidos: no se trata de «asimilación», sino de apropiación en el sentido de hacer propios sus valores, lo que implica una actitud activa. Cuando el sujeto «acepta la invitación», la cultura se convierte en uno de los principales determinantes del desarrollo humano.

En una etapa temprana del dominio del lenguaje, el niño se niega a cambiar la denominación de las cosas: para él, cambiar la denominación es cambiar la cualidad de la cosa (por ejemplo, se niega a llamar "lámpara" al piso). No ve ninguna relación entre el signo y el significado.

Así como la función de denominación no surge de un descubrimiento, sino que tiene su propia y larga historia, las relaciones internas entre el signo y el significado se van formando paulatinamente y este proceso dura varios años.

Las palabras tienen que separarse de los objetos concretos que designan, pues ellas no son solo los denominadores de las cosas, sino las portadoras en sí, en su estructura, de los conceptos. Por eso, el lenguaje es el instrumento más poderoso, más amplio y flexible con el que cuenta el hombre.

Enseñanza y desarrollo psíquico

Debemos detenernos ahora en el problema de las relaciones entre la enseñanza (en un sentido amplio) y el desarrollo psíquico infantil. Vigotski señala que ésta es una de las más complicadas cuestiones de la psicología y, en "El

desarrollo mental de los niños en el proceso de enseñanza», dice que el problema de la relación entre la enseñanza y el desarrollo del niño en la edad escolar es el más importante, el más oscuro y el menos aclarado de todos los conceptos principales sobre los que puede apoyarse la práctica pedagógica.

Ese es el problema central, sin resolver el cual no pueden plantearse las tareas de la psicología pedagógica y del análisis pedagógico (Vigotski, 1935, p. 8).

Vigotski señala que todos los intentos destinados a resolver este problema se pueden dividir, esquemáticamente, en **tres** grupos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El tercer grupo de teorías trata de superar las concepciones anteriores mediante su simple unión. Por una parte, el proceso de desarrollo se concibe como independiente

de la enseñanza; por otra, el propio aprendizaje escolar se piensa como idéntico al desarrollo. Se trata de una concepción dualista, cuyo ejemplo más importante puede ser la teoría de Koffka sobre el desarrollo psíquico del niño.

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

En esta concepción

1) se unen dos puntos de vista contradictorios (esto indica que ambos puntos de vista no se excluyen mutuamente, pues, para que sea posible unirlos, deben tener algo en común);

2) la idea de la mutua dependencia e influencia de los dos procesos fundamentales, a partir de los cuales se compone el desarrollo.

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

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

Vigotski se pregunta cuáles son las relaciones entre esos dos procesos en general y cuáles son las peculiaridades específicas de esas relaciones en la edad escolar. En este sentido, dice que un concepto de extraordinaria importancia es el de “zona de desarrollo próximo”. Que la enseñanza debe, de una u otra manera, estar de acuerdo con el nivel de desarrollo es algo que ya se ha demostrado empíricamente muchas veces.

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

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

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

Vigotski dice que es necesario superar la concepción según la cual el nivel de desarrollo mental del niño es solo su actividad autónoma.

Esta idea está en la base de todos los tests (se toma en cuenta solo los resultados de los tests que el niño puede resolver solo, sin ayuda).

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

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

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

Este hecho, al parecer insignificante, tiene, según Vigotski, una importancia esencial en la cuestión de las relaciones entre el desarrollo y la enseñanza, pues hasta entonces la pedagogía no debía salir de los límites del nivel de desarrollo actual.

Ello significa, en realidad, que la enseñanza debe orientarse al día de ayer o, en el mejor de los casos, de hoy, o sea a las etapas ya terminadas de desarrollo del niño.

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

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

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

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

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

Desde el nuevo punto de vista, dice Vigotski, ellos justamente comienzan en este momento. Por ejemplo, el dominio de las cuatro operaciones aritméticas da comienzo

a toda una serie de complejos procesos internos en el desarrollo del pensamiento en el niño.

La hipótesis de la que parte Vigotski es que existe unidad (no identidad) entre los procesos de enseñanza y de desarrollo. Esta unidad presupone el pasaje mutuo de uno a otro: el psicólogo y el pedagogo deben estudiar cómo se produce dicho proceso, que da como resultado que los significados y las habilidades externas se convierten en internas.

En su trabajo "El desarrollo mental de los niños en el proceso de enseñanza" (Vigotski, 1933/1991) y para aclarar la relación entre el aprendizaje y el desarrollo, Vigotski refiere los experimentos realizados con tres grupos de niños, el primero de los cuales tiene un IQ de 110%; el segundo, entre 90 y 110% y el tercero entre 90 y 70%¹

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

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

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

Para explicar esta paradoja es necesario introducir el concepto de "éxito relativo", además del "éxito absoluto" en el aprendizaje. Ello significa que las relaciones entre el curso del aprendizaje en la escuela y el desarrollo mental son más complejas de lo que se podía suponer.

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

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

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

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

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

En este artículo se han analizado algunas ideas de Vigotski referidas a los problemas del desarrollo psíquico, a

¹ Aunque ya nadie determina el IQ utilizando indicadores porcentuales, citamos estas investigaciones de L. S. Vigotski porque son un ejemplo de análisis crítico de concepciones vigentes.

Referencias

la importancia de la adquisición de los sistemas de signos, elaborados en el curso de la historia de la humanidad, y del papel que juega el más privilegiado de dichos sistemas, es decir, el lenguaje, en el establecimiento de la psiquis humana.

En este sentido, una de las tareas pedagógicas esenciales es hacer que el lenguaje se convierta en el más poderoso instrumento mediatizador. También se ha tratado de explicitar la “filosofía” vigotskiana en lo que hace a los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo, por cuanto son esenciales para encarar de manera dialéctica la actividad del pedagogo.

Podríamos concluir que la enseñanza es, ante todo, el proceso que debe afirmar y confirmar lo humano en el hombre y no tan solo transmitir conocimientos. Mi intención no ha sido más que incitar al estudio de la obra de este genial psicólogo, a reflexionar sobre su teoría, desde el punto de vista de sus implicancias para la educación de las generaciones en crecimiento en esta época tan difícil y contradictoria.

Espero que estas reflexiones sean útiles para todos aquellos que han dedicado su vida y su espíritu a la tarea de educar y enseñar, de transmitir a las nuevas generaciones los más esenciales conocimientos y los más altos valores de la cultura, fuente de auténtico enriquecimiento del ser humano, para quienes una sociedad más justa y equitativa no es un sueño inofensivo y estéril.

- Elkonin, D. B. (1989). *Obras escogidas*. Moscú: Editorial Pedagógica.
- Mandelshtam, O. (1987). *La palabra y la cultura*. Moscú: Editorial El escritor soviético. Edición electrónica: EBook.
- Vigotski, L. S. (1984). El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. Em *Obras en seis tomos* (Tomo 6, pp. 15-90). Moscú: Editorial Pedagógica.
- Vigotski, L. S. (1983). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Em *Obras en 6 tomos* (Tomo 3, p. 145). Moscú: Editorial Pedagógica.
- Vigotski, L. S. (1935). El problema de la enseñanza y el desarrollo mental en la edad escolar. Em *El desarrollo mental de los niños en el proceso de aprendizaje escolar* (pp. 3-52). Moscú-Leningrado: Editorial Uchpedguiz. Versión electrónica: psycholib.rumgppu
- Vigotski, L. S. (1991). El desarrollo mental de los niños en el proceso de enseñanza., p. 33-52. Em *Estenogramas de las conferencias dictadas en las reuniones de la Cátedra de defectología del Instituto pedagógico Bubnov en 1933* (pp. 32-52). Moscú-Leningrado GIZ. (Trabalho original publicado em 1935).
- Zínchenko, V. P. & Elkonin, B. D. (2000). Psicología del desarrollo. Versión electrónica: Psychology.ru.

Recebido em: 01/04/2017

Aprovado em: 01/04/2017

Sobre a autora

Marta Ofélia Shuare (marta.shuare@gmail.com)

Egressa da Universidade Nacional de Buenos Aires, curso de psicología (1968). De 1974 a 1979: aspirante da Faculdade de Psicologia da Universidade Lomonósov de Moscou. Doutora em Psicologia (Ph.D. – 1979). Tradutora pública (Diploma da Universidade «Amistad de los Pueblos», 1978). De 1979 a 1982: especializações em psicología infantil e geral (cátedras de Psicología Evolutiva e Psicología Geral da Faculdade de Psicologia da Universidade Lomonósov de Moscou). De maio de 1983 a dezembro de 1993: tradutora e, posteriormente, especialista principal em psicología da Redação de Ciências Humanas do Editorial Progreso. De 1992 a 2005, colaboradora da Embaixada da República Argentina na Federação da Rússia, sem cargo diplomático. Desde outubro de 2000, Agregada Cultural da mencionada Embaixada. Autora de mais de 100 publicações científicas e traduções de psicología, sociología, filosofia para: Editorial Progreso (Moscou), Blume Ediciones y Pablo del Río Ediciones (Espanha), Editorial Trillas (México). Autora da serie “Biblioteca de psicología soviética” (Editorial Progreso, Moscou); das compilações e das traduções das obras da biblioteca mencionada. Autora de “La psicología soviética, tal como yolaveo”, Editorial Progreso, 1990, com prólogo do Professor, Dr. V. P. Zínchenko e traduzida, para o português como “A Psicología Soviética: meu olhar”, em 2016, pela Profa. Dra. Laura Calejon, da Universidade Cruzeiro do Sul e publicada pela Terracota Editora.