

VIGOTSKY: DESDE EL MATERIALISMO HISTÓRICO A LA PSICOLOGÍA

Aporte a una teoría del sujeto del conocimiento

Narciso Benbenaste¹

Silvina Luzzi²

Gustavo Costa³

Material original autorizado para su primera publicación en la revista académica Hologramática

RESUMEN

Este trabajo tiene dos objetivos. Por una parte mostrar de qué manera el pensamiento de Vigotsky se sostiene en el materialismo histórico fundado en el siglo XIX por K Marx y F. Engels. Por otra, presentar algunas de sus principales contribuciones a la formación de una teoría del sujeto del conocimiento.

Por último analizaremos la visión de Vigotsky para el paso de los conceptos espontáneos a los conceptos científicos.

Palabras claves:

Conocimiento, sujeto, materialismo histórico, Vigotsky

¹ Dr. Psicología. Investigador y Profesor Fac. Ciencias Sociales (UNLZ). Nbenbenasteyahoo.com.ar

² Magister Psicología Educacional. Investigadora Fac. Psicología (UBA)

³ Lic. Historia. Investigador y Profesor Fac. Ciencia Sociales (UNLZ)

ABSTRACT

VIGOTSKY: FROM HISTORICAL MATERIALISM TO PSYCHOLOGY. A contribution to a theory of the subject of knowledge

This paper has two goals. Firstly, we show how the Vigotsky's thinking is based on the historic materialism founded by K. Marx and F. Engels in the XIX Century. On the other hand, we will present some of his principal's contributions to the building of one subject knowledge theory.

Finally analyze the vision of Vigotsky about the question of passage of the so-called spontaneous ideas or preconceptions to Scientifics concepts.

Key words:

Knowledge, subject, historic materialism, Vigotsky

El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente escolástico.

[III] La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado.(...)
K. Marx “Tesis sobre Feuerbach”, 1845

Introducción

El pensamiento de Liev Vigotsky es indisoluble del materialismo histórico y del materialismo dialéctico. Pero no a la manera de un legado. No como una herencia mecánica o ideológica que le fuera dada continuar, sino como ocasión para la propia transformación de la teoría de la que se nutre. En 1925, a poco de haberse trasladado a Moscú y contemporáneamente con su tesis sobre la psicología del arte, escribe un conocido artículo, cuyo epígrafe da la dimensión del vuelo que tomaba ya su obra:

Concebimos al trabajo bajo una forma en la cual pertenece exclusivamente al hombre. Una araña ejecuta acciones que recuerdan las del tejedor, y una abeja avergonzaría por las construcciones de las celdillas de su panal a mas de un maestro albañil. Pero lo que distingue ventajosamente al peor maestro albañil de la mejor abeja es que el primero ha modelado la celdilla en su cabeza antes de construirla en la cera. Al consumarse el proceso de trabajo surge un resultado que antes del comienzo de aquel ya existía en la imaginación del obrero; o sea idealmente. El obrero no solo efectúa un cambio de forma de lo natural; en lo natural; al mismo tiempo, efectiviza su propio objetivo, que el sabe que determina como una ley, el modo y manera de su accionar y al que tiene que subordinar su voluntad⁴

En el contexto de una obra crucial para el desarrollo científico de la psicología, el célebre pasaje de Marx adquiere una relevancia trascendente. La importancia de la categoría

“trabajo” en la obra de Vigotsky (Baquero, 1998) será efectivamente la clave de su potencia revolucionaria.⁵

Como ya se señala en las Tesis sobre Feuerbach⁶, al transformar la naturaleza el hombre se modifica a sí mismo. Y esta relación dialéctica se opone a todo mecanicismo., sea éste de cuño idealista o materialista⁷. Este escrito se propone presentar una dimensión de esta potencia del pensamiento de Vigotsky. Se trata de sus aportes a la comprensión de la construcción de los conceptos científicos. Distintos autores han contribuido en esta dirección.

La mayor parte de las citas de Vigotsky y algunas de Bruner, están extractadas de la versión compilada por Guillermo Blanck, que recoge manuscritos y fotografías inéditas del autor ruso cedidas por su hija Guita.⁸

Partiremos de la mencionada relación del pensamiento de Vigotsky con el materialismo dialéctico de Marx y Engels, repasando luego las nociones de PPS (Procesos psíquicos superiores) en tanto interiorización de lo histórico social, y de ZDP (Zona de desarrollo próximo) como una forma práctica del desarrollo del infante como sujeto del conocimiento en tanto ser social.

Luego abordaremos lo que significa el paso de los preconceptos o conceptos espontáneos a los conceptos científicos o conceptos propiamente.

1. Vigotsky y el materialismo histórico

Vigotsky dedicó su corta vida a la construcción de lo que consideraba una psicología científica apoyada en la posición del materialismo dialéctico e histórico. Lo hizo desde una

⁴ Marx, K., *El Capital*, citado por Baquero, R (1998): La categoría de Trabajo en la Teoría del Desarrollo de Vigotsky. En *Psyche: Revista de Psicología de la facultad de ciencias sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Volumen 7 – Número 1.

⁵ En su sentido "práctico-crítica", tal como aparece en la tesis I sobre Feuerbach.

⁶ Feurbach al igual que Marx se reconocían discípulos de G.F. Hegel. Pero, mientras que Marx adopta una filosofía materialista, Feurbach continuó con la filosofía idealista de Hegel. La posición idealista implica que hay algo por sobre lo natural en tanto el supuesto de la posición materialista es que todo es un desarrollo susceptible de explicarse, no hay algo sobrenatural.

⁷ A lo que K. Marx y F. Engels denominarán materialismo mecanicista..

⁸ Blanck, G. (comp.) (1998): *El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Editorial Almagesto, Buenos Aires.

compenetración profunda con una filosofía humanista a la vez que de una extraordinaria sensibilidad estética. A su vez, en contra de la psicología subjetiva e idealista y de muchos otros que intentaban, así se decía, la nueva psicología soviética, pero que a juicio de Lev Vigotsky recaían en un materialismo vulgar o mecanicista.

Siguiendo el lineamiento del materialismo histórico-dialéctico, en un texto de 1928, Vigotsky postula lo siguiente:

Los procedimientos culturales pueden descomponerse totalmente y ser reducidos a los procesos psíquicos naturales (...) Desde el punto de vista de la psicología científica natural, toda composición del acto instrumental puede ser reducida al sistema de estímulos reacciones. La especificidad de su estructura interna determina su naturaleza como totalidad.⁹ (Pág. 58)

Esto quiere decir que por avanzado que sean los procesos psíquicos, tales como el pensamiento y el lenguaje, pueden reducirse a una composición de estímulos y respuestas. “Descomponerse” y “reducidos” son términos que, a primera vista, pueden ubicar a Vigotsky en una concepción mecanicista al contrario de su pregonado materialismo dialéctico. Pero no es el caso. Lo que está en juego es el evitar un sustancialismo cual es el de creer que hay un mundo psíquico en sí, que nada tiene que ver con lo biológico. Para Vigotsky, y en esto similar a J. Piaget, el psiquismo es el funcionamiento avanzado de la biología. Este aserto no cae en un reduccionismo en tanto Vigotsky concibe a la biología humana como filogenéticamente preparada para ser influida y funcionar en consecuencia por el desarrollo histórico-cultural. No se trata entonces de meros mecanismos de estímulo-respuesta aislados, sino de procesos de alta complejidad. Ahora bien, lo que dice ese autor, es que por muy complejos que sean los resultados como el nivel de pensamiento conceptual de la ciencia, siempre es, teóricamente posible, descomponerlos en un sistema de estímulos-respuestas. Hay aquí también una similitud con Piaget cuando el fundador de la epistemología genética plantea que la fuente de todo conocimiento (por elevado que sea) son las acciones.

Continuando hacia un análisis más específico de esta postura epistemológica sobre los procesos psíquicos, y coherente con el legado de Marx y Engels, Vigotsky considera

que lo que diferencia al hombre del animal es el uso de herramientas. La actividad es el motor de la humanización. Es mediante la actividad herramental que el hombre no se limita, sin más, a responder ante los estímulos sino que actúa gracias a los mediadores. Distingue dos tipos diferentes de mediadores: la herramienta mediante la cual el hombre actúa sobre los estímulos y los signos que modifican al sujeto y a través de este a los estímulos.

En una palabra, el animal no hace más que usar su ambiente, y provoca cambios en él, tan solo con su presencia; con sus cambios, el hombre lo hace servir a sus fines, lo domina. Esta es la diferencia final esencial, entre el hombre y los otros animales, y, una vez más, es el trabajo el que la produce ¹⁰

De esta manera, al igual que para Marx y Engels¹¹, para Vigotsky la actividad o más precisamente el trabajo es el motor de la humanización.

Esta afirmación representa un cambio radical respecto al sujeto trascendental de I. Kant. El trabajo es un proceso de transformación del medio en la cual el hombre se vale de instrumentos. Pero el autor ruso hace una analogía entre el uso de herramientas y el signo. (Pozo, J 1998:194). Por un lado estarían las herramientas que actúan directamente sobre los estímulos. Éstas modifican materialmente al objeto. Por otro lado está el signo lingüístico que modifica al sujeto y a través de éste a los estímulos. (Pozo, J 1998:194).

Si la actividad es el motor de la humanización y es mediante el uso de instrumentos que ésta se lleva a cabo Vigotsky propone el término de actividad instrumental y haciendo referencia al método por el cual debe analizarse los PPS, el término de método instrumental.

2. Los procesos psicológicos superiores

⁹ Vigotsky, L. [1928] (1998): Primeras tesis sobre el método instrumental en psicología. En Blanck, G. op.cit.

¹⁰ Ver Baquero, R. op cit. y Cole, M. (1998): Poner la cultura en el centro. En *Psicología Cultural*. Madrid: Morata. Cap 5

¹¹ Marx, K. (1962) *"La ideología alemana"*. Editorial Pueblo Unido. Montevideo.

Marx, K. (1968) *"Manuscritos económico-filosóficos"*. Editorial Alianza. Madrid.

Marx, K. (1980) *"Contribución a la crítica de la economía política"*. Editorial Siglo XXI. México.

2.1. Interiorización de lo histórico social

En este punto tomaremos como vector para el análisis el lenguaje, que es para Vigotsky una *interiorización* de lo social; es desde lo social que se aportan distintos instrumentos (signos, conceptos que permiten manejar los distintos niveles de abstracción). Así los PPS de cada individuo adquieren su peculiaridad y se potencian a través de los signos que expresan lo culturalmente conseguido por la humanidad en el transcurso de muchos siglos (la memoria lógica potencia la memoria elemental de pura retención; el juego de columnas en la suma en el cálculo decimal permite una síntesis que ahorra energía potenciando las posibilidades del cálculo)

Dice Vigotsky:

El dominio de tales signos culturales o “instrumentos” psicológicos y, por su intermedio, de la función psíquica natural genera siempre un desarrollo, es decir, eleva la función dada a un grado superior, aumenta y amplía su actividad. Se puede suponer que justamente este proceso está en la base cultural del niño y del perfeccionamiento cultural de sus funciones.¹² (Pág. 57)

A fines de mejor entender esta afirmación cabe mencionar la diferenciación que hace Vigotsky entre dos líneas del desarrollo del comportamiento: la natural y la cultural. La primera estaría ligada a un *crecimiento orgánico y maduración biológica del niño y la segunda a la línea cultural del desarrollo de las funciones psíquicas, la construcción de nuevos métodos de razonamiento y el dominio de los métodos culturales de la conducta* (...) (Pág.31)

Las actividades superiores no tienen más medios ni datos que aquéllos que fueron dadas en las elementales.

Uno de los ejemplos que el autor propone es la diferencia de memoria que puede observarse en niños de diferentes edades. El niño mayor recuerda más y mejor que el niño

¹² Vigotsky, L. (1998): Primeras tesis sobre el método instrumental en Psicología. En Blanck, G. (comp..) (1998): *El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Editorial Almagesto, Buenos Aires.

más pequeño. Ante este problema pueden haber dos respuestas: el niño mayor recuerda más porque durante su período adicional de crecimiento con respecto al menor la capacidad de recordar ha evolucionado o porque lo que ha variado son los métodos de memorización. Es decir que ha aprendido a usar la memoria de manera más eficiente: puede haber desarrollado el método de memorizar por medio de signos.

Por memorización natural entiende a aquella en donde una asociación establece una conexión entre dos puntos A y B, mientras que la memorización mnemotécnica es la que incorpora lo cultural por ejemplo al utilizar algún signo para facilitar la asociación entre esos dos puntos.

En cuanto a la Psicogénesis de las formas culturales Vigotsky plantea la existencia de cuatro estadios o fases que se suceden una tras otra:

- *conducta primitiva o de la psicología primitiva*. Durante esta primera fase el niño intenta recordar por un medio natural según *el grado de atención*, *la capacidad de su memoria individual* o *por el grado de interés en la materia*. Las dificultades que encuentre por este camino lo llevarán al segundo estadio
- *de la psicología ingenua*. Debido a las dificultades que el niño encuentra para reproducir, por ejemplo una serie de palabras, el niño llega por insinuación o descubrimiento propio a algún método mnemotécnico. En el caso que una serie de figuras le proporcionen ayuda para reproducir una serie de palabras, si bien se apela al método desconoce por qué medios estas le proporcionan la ayuda. Tal es así que cuando se le cambia la serie de palabras no podrá reproducirla ya que no hay conexión natural entre la palabra y la figura, es decir, *no pudo usar adecuadamente la figura como signo*
- *método cultural externo*. Aquí, cuando se le da una palabra, el niño elegirá entre la serie de figuras la que esté en estrecha relación con la palabra enunciada. Ha pasado de una asociación natural (segunda fase) a la creación y formación de nuevas asociaciones. Esta actividad en la que recuerda gracias a un signo es externa. Durará poco tiempo y en breve se convertirá en una actividad interna

- *crecimiento interno completo*. La actividad externa del niño pasará a ser interna, es decir, que el *medio externo deviene interno*. (Vigotsky, L 1998)

En síntesis, y volviendo al problema acerca de la diferencia entre la memoria de un niño y un adulto el autor afirma que *la memoria adulta es precisamente la memoria crecida internamente*.

Para verificar esta hipótesis el autor la confronta con una de las funciones más altas del comportamiento: el habla. Si algo muestra el desarrollo cultural en el niño es que el lenguaje y el razonamiento tienen raíces diferentes, estas dos líneas se cruzan, descubre la *función instrumental de una palabra*. A consecuencia de esto se observa que comienza a preguntar por el nombre de las cosas, amplía su vocabulario preguntando cómo se llama tal o cuál cosa

El más grande descubrimiento en la vida de un niño (...) es análogo enteramente a la invención de herramientas, y consecuentemente corresponde al tercer estadio de nuestro esquema. Finalmente la transición del lenguaje externo al interno, el egocentrismo del discurso del niño, forma el eslabón que conecta al tercer con el cuarto estadio, lo que significa la transformación de la actividad externa en interna¹³ (pág.48)

El sujeto de Vigotsky no se construye desde dentro hacia fuera; pero ello tampoco supone decir que el mundo interno es el resultado de la copia tal cual del mundo externo. La interiorización implica una reorganización por parte de los sujetos, de los significados que le son proporcionados por la cultura¹⁴.

Un ejemplo de esto es el movimiento de asir en el acto de señalar (Riviere, :43). Los PPS resultarán entonces de esta reconstrucción interna de los procesos externos. Esto no ocurre de modo mecánico sino estructural, constituyen *una compleja unidad estructural y funcional* (Vigotsky, L. 1998:37)

¹³ Vigotsky, L. (1998): El desarrollo cultural del niño. Op. Cit

Esta unidad se efectúa primero por la tarea que debe resolverse mediante el método dado, y en segundo lugar, por los medios con los cuales ese método pudo ser seguido.

(...) Un signo o un medio auxiliar de un método cultural forma así un centro estructural y funcional, que determina toda la composición de la operación y la importancia relativa de cada proceso¹⁵

Es decir que los *medios* a los que el sujeto apele para resolver un problema serán *estructurantes*. En caso de la memoria vemos que no será lo mismo si un niño resuelve un problema apelando a ayuda externa. Si lo hace los medios no serán los mismos por lo que variará la estructura. Haciendo nuevamente una analogía con el trabajo, Vigotsky afirma que al igual que la inclusión de una nueva una herramienta remodela la estructura de una operación laboral, la inclusión de un signo remodela toda la estructura de las operaciones psicológicas superiores. (Vigotsky, L. 1998:37)

Es precisamente la estructura la que combina todos los procesos por separado –que son las partes componentes del hábito cultural de comportamiento-, la que transforma ese hábito en una función psíquica, y la que cumple la tarea respecto del comportamiento como una totalidad.¹⁶

Esta estructura se caracteriza por:

- originarse en cierta etapa del desarrollo natural del niño
 - originarse internamente
 - no puede ser forzada desde afuera aunque es *influenciada por los problemas externos con los que el niño se enfrenta y los signos externos con los que opera.*
 - No hablamos de una estructura estática, sino que está sometida a constantes y prolongados cambios internos, *que muestran todos los signos del desarrollo.*
- (Vigotsky, L. 1998:38)

¹⁴ En eso también es similar a Piaget quien plantea la noción de “esquema de asimilación” en lugar de una copia literal del dato externo.

¹⁵ Vigotsky, L. (1998): El desarrollo cultural en el niño: En . En En Blanck, G. (comp.) op.cit

¹⁶ Vigotsky, L. (1998): El desarrollo cultural en el niño: En . En En Blanck, G. (comp.) op.cit

2.2. ZDP como una interiorización de lo cultural.

La potencialidad del lenguaje es percibida por el niño aún cuando este no lo puede manejar, percibe el objeto final. Los PPS son facilitados por la ZDP.

La ZDP reconoce que el *Homo* es la única especie que usa la enseñanza de modo sistemático y demanda aquello que es necesario para quien enseña o para quien va a ser instruído¹⁷. (Pág. 22)

Con el nombre de “zona de desarrollo próximo” Vigotsky define a aquella brecha resultante de la diferencia de lo que el niño puede hacer sin ayuda y lo que puede hacer con la asistencia de otro con mayor experiencia. En relación a esto plantea dos diferencias en cuanto al desarrollo: *el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial*.

El desarrollo efectivo se correspondería con aquello que el sujeto logra hacer sin mediadores externamente proporcionados, es decir, que en la resolución de una tarea el sujeto no necesita más que de aquellos mediadores que ha logrado internalizar.

El desarrollo potencial se evidencia cuando el sujeto, en el intento de resolver una determinada tarea, debe valerse de mediadores externamente proporcionados ya que aún no han sido internalizados los necesarios para resolver el problema que se le presenta. La diferencia entre ambos desarrollos arroja como resultado La Zona de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo (Pozo, 1988: 198)

Bajo este concepto Vigotsky plantea problemas que se refieren directamente a cómo la cultura es internalizada a través de la mediación con otros, es decir cómo se provee el material cultural que hace posible el desarrollo de los PPS (Bruner J 1998: 22).

Parte de dos supuestos:

- aquello que se realiza con la ayuda de otro podrá pronto realizarse de manera independiente, autónoma
- la autonomía se obtendrá gracias a ayuda de otros, lo que confirma la existencia de una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo.

¹⁷ Bruner, J. (1998): Celebrando a Vigotsky. En Blanck, G. (comp.) op.cit.

Este concepto da por supuesto que los PPS se originan en la interacción social, en el plano interpsicológico. De modo que la interacción de aquellas personas que se hallen en la ZDP será interiorizada al tiempo que se convertirá en una nueva función del individuo. En otras palabras, el plano interpsicológico devendrá en intrapsicológico. (Newman et. al, 1991: 78).¹⁸

Pero a la vez en la medida que el sujeto posea mayor desarrollo de sus funciones superiores, mayor será el grado de aprovechamiento de los nuevos instrumentos, mediadores, que le ofrece el entorno y por ende más provecho sacará de la ZDP.

Finalmente, resulta de especial relevancia el papel que juegan los *instrumentos de mediación* en el desarrollo de los propios niveles de intersubjetividad. Es importante advertir, por ejemplo, cómo la interacción verbal colabora en la *creación* de intersubjetividad y no en su mera “expresión”.¹⁹

En cuanto al segundo enunciado o supuesto vale aclarar que si bien aprendizaje y desarrollo no eran términos equivalentes estaban íntimamente relacionados. Para él el desarrollo mental tendrá como motor el aprendizaje organizado lo cual pondrá a funcionar una serie de procesos evolutivos. De esta manera propone al aprendizaje es imprescindible para ser sujeto de un desarrollo culturalmente organizado y por ende desarrollar los PPS.

Lo que Vigotsky denomina el “buen aprendizaje” será aquel que preceda al desarrollo ya que, como se ha aclarado antes, el aprendizaje consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores, instrumentos que aún no pertenecen a bagaje del niño pero que pueden ser alcanzados por él mediante la ayuda externa.

Esta es la razón por la cual debe siempre operarse en la parte superior de la ZDP, es decir con los procesos del desarrollo que aún están en adquisición ya que se espera que de su despliegue en la interacción con otros logren ser internalizados.

En esta dirección, acerca de la importancia de la interacción para el desarrollo de las funciones superiores, uno de los colaboradores más estrechos de Vigotsky, Lenontiev, afirma que el niño solo puede hacerse de las herramientas propias de la cultura solo en la medida que participe de actividades culturalmente organizadas y en la que esa herramienta

¹⁸ Es semejante a lo planteado por Piaget, recuerdése que la reversibilidad senso-motora conseguida al fin del primer año del infante recién se interioriza suficientemente alrededor de los 7 u 8 años.

¹⁹ Baquero, R (1996): La zona de desarrollo próximo y el análisis de la prácticas educativas. En *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Ed. Aique

juegue algún papel. Ejemplifica lo expuesto afirmando que el niño no descubre sólo la función del martillo por mera exploración sino que necesita de los otros para tal fin. Lo mismo afirma puede ser aplicado a funciones más elevadas como la el cálculo o la lengua materna. (Newman, et. al., 1991: 79)

En síntesis, para Vigotsky tanto la imitación como la instrucción serán sumamente importantes ya sea en el aprendizaje del habla como en el de las materias escolares.

3. Preconceptos y conceptos científicos

En la didáctica de la ciencia se le llama preconceptos a las nociones que toda persona adquiere espontáneamente en su adaptación a la vida cotidiana²⁰. Cabría decir que, en buena medida y tal como se halla el sistema educativo, esos preconceptos son reforzados en la escuela.

Cognitivamente hablando, en el sujeto de la vida cotidiana hay un predominio de lo semejante como criterio espontáneo para elaborar los juicios. Lo que en el plano social vienen a ser los *prejuicios* - “juicio de una comunidad” (Strike, K. & Posner, G., 1993-son, cognitivamente, un fuerte dominio de lo semejante denegando lo diferente.

Por consiguiente, para un buen procesamiento en aras de que el educando se desarrolle como sujeto del conocimiento, es menester entender cuáles son estos preconceptos, ese bagaje anterior espontáneo que trae el sujeto a la escuela, para desde ahí tomarlos en cuenta y ver cómo se progresa hacia el campo del conocimiento científico. Una cualidad de primera importancia es que los preconceptos demuestran tener fuerte arraigo. Incluso es dable observar que perduran aún después de la universidad. El estudiante puede pasar por la universidad pudiendo responder correctamente, como se espera que responda, pero cuando se les da un problema más o menos diferente, pero que involucraría a un mismo mecanismo, vuelven a tener respuestas organizadas desde sus preconceptos anteriores. Lo cual muestra que no habría un verdadero tipo de modificación de esa estructura espontánea.

Sistematizando podemos señalar cuatro notas que caracterizan a los conceptos espontáneos y explican su gran arraigo:

²⁰ No es exactamente igual a los preconceptos que Piaget describe como típicos de los niños, sobretudo de 2 a 5 años.

a) representan una adaptación a la vida cotidiana tanto para el mundo físico como para el medio social. El sujeto de la vida cotidiana se comunica, reconoce y es reconocido, a través de preconceptos. No es que uno tiene un preconcepto y rápidamente se encuentra con una réplica que le demuestra que estaba equivocado (1995).

b) Manejarse con preconceptos implica una economía psíquica ya que demandan menor nivel de abstracción que los conceptos científicos.

Comparado con los conceptos científicos los preconceptos tienen menos distancia psíquica con las significaciones básicas de los individuos. Los preconceptos se apoyan en la manera básica, familiar, con que el sujeto afectiviza, esto es significa, al mundo. En cambio los conceptos científicos son más objetivos y de mayor validez, justamente, porque se deshacen de las significaciones básicas. En efecto el desarrollo de los conceptos científicos, es decir objetivos, implica des-significar las nociones espontáneas. Dos de las formas de esa des-significación que puede encontrarse en la historia de la ciencia son: la desantropomorfización o la desustancialización de las nociones. Por ejemplo el sujeto de la vida cotidiana tiene concepto espontáneo de fuerza pues tiene a equipararla con esfuerzo, “hacer más o menos fuerza” equivale a “más o menos sensación de esfuerzo muscular”. Al desarrollarse la ciencia, por caso la mecánica que Isaac Newton formuló hace más de 200 años, la noción de fuerza comienza a desantropomorfizarse. Ya no es función del esfuerzo sino una magnitud que depende de otras, lo que se expresa en la ecuación: $f = m \cdot a$. Como se nota la fuerza ya nada tiene que ver con el esfuerzo de un sujeto. Ni que hablar cuando de la mecánica clásica se pasa a la teoría de la relatividad formulada en comienzos del siglo XX por Albert Einstein, allí ni siquiera puede ya hablarse de fuerza, lo que hay son campos que se alteran por efecto de las masas gravitatorias.

El sentido común esto es el comportamiento del individuo como sujeto de la vida cotidiana cree, aún después de haber pasado por el sistema educativo (o reforzado por el sistema educativo) que el peso es una propiedad intrínseca a los objetos. Eso a pesar que, muchos sujetos se hallan informados que si al mismo objeto se lo pesa en el polo o el ecuador no tienen el mismo peso y que esa diferencia es mucho mayor (6 veces) si se lo pesa en la Luna. Una vez dicho, desde

la Mecánica Clásica se sabe que el peso es un efecto de la interacción gravitatoria por lo tanto no es *algo* que está en las cosas.

c) Indiferenciación de la instancia gnoseológica y la instancia ontológica. Los juicios del sujeto de la vida cotidiana se apoyan fuertemente en lo que capta el umbral de sus sentidos. Ese sujeto considera que la realidad es lo que registran sus sentidos e implícitamente que no hay otra realidad. En el plano social el equivalente son los juicios considerados normal por su grupo o colectividad, sea esto plasmado en costumbres o modas (que son costumbres del de vigencia momentánea) o prejuicios. Esta creencia que lo que el sujeto capta o piensa es la realidad y, además, que esa realidad está acotada al umbral de sus sentidos o prejuicios, genera una actitud no proclive a transitar hacia lo objetivo, a lo científico (Benbenaste, 1999).

d) Lo que se llama identidad se soporta en las formas de reconocimiento, conque cada uno es reconocido y reconoce a los demás. Los preconceptos son parte de la conformación de la identidad de los individuos en tanto sujetos de la vida cotidiana. En tanto los sujetos se comunican y reconocen en base a juicios, sobre el mundo físico, social y estético, conformados por preconceptos, eso hace a la identidad de cada uno. Es decir, que uno encuentra el mismo escenario, las mismas variables todos los días, sin plantearse a cada momento cómo va a organizar el mundo. Este reconocimiento de lo familiar hace a la identidad, y, cuando estas referencias estables fallan, no solamente hay problemas en el plano de lo cognitivo, sino que hay una desestabilización de la personalidad. Esto último no sólo ocurre en el plano individual: se puede ver históricamente cómo los cambios conceptuales de importancia, como el copernicano o el darwiniano han tenido repercusión en las referencias estables de la humanidad, en la identidad del hombre.

Por lo tanto, el dejar los preconceptos para transitar a los conceptos científicos no es meramente una cuestión cognitiva, porque atañe a la forma en que un individuo afectiva al mundo y sus relaciones. En una palabra, concierne a la identidad misma del sujeto. Transitar hacia los conceptos científicos implica reconstruir también sus relaciones con los otros, arriesgar algo de su identidad como sujeto de la vida cotidiana.

3. La visión de Vigotsky para el paso de los conceptos espontáneos a los científicos

Para Vigotsky tiene mucho peso la cultura y su interiorización ya que sin la cultura no hay interiorización ni PPS. Esto se vehiculiza en buena medida por la ZDP.

Pero aquí hay que señalar qué tipo de sujeto requiera la cultura. Un sujeto divorciado de la Ciencia o en cambio un sujeto no fijado en un nivel precientífico. Vigotsky vive en un país donde se lleva a cabo una experiencia social comenzada en 1917 (la revolución bolchevique). Más allá del análisis que merezca lo que significó ese intento de cambio social, en la URSS se valoraba la ciencia y por ende se buscaba que la vida escolar y educación en general estuviera influida y se continuara con la ciencia o cultura en general. La experiencia soviética iba tras un niño capaz de avanzar en la ciencia por la tanto el proceso de educación estaba pensado para ese tránsito, de los preconceptos a los conceptos científicos. En otras palabras los preconceptos no debían consolidarse como “obstáculos epistemológicos” (Bachelard, 1937).

Esto se trasluce en lo expuesto por Vigotsky en una de sus obras más sistematizadas “Pensamiento y lenguaje” en la que dedica una sección sustancial al análisis de la formulación de los conceptos científicos. Antes de comenzar con su formulación teórica acerca de los conceptos científicos Vigotsky enuncia cuatro razones por las que explica su interés en el tema:

- La formulación de los conceptos dependerá de las condiciones en las que se originen ya sea en la instrucción o por medio de la propia experiencia del niño. En uno u otro caso enfrentará problemáticas inherentes a su condición
- Ya que ambos conceptos difieren en la experiencia del niño, es esperable que cada uno siga diferentes caminos en su desarrollo.
- La separación de los conceptos científicos como objeto de estudio tiene también un valor heurístico. Propone como problema metodológico encontrar una forma que permita estudiar los conceptos reales en profundidad utilizando los avances hasta el momento logrados por las dos ramas de la psicología.
- Dado que los conceptos científicos necesitan de la mediación sistemática, intentará descubrir la relación entre la instrucción y el desarrollo de los conceptos científicos.

Una diferencia fundamental entre ambas categorías de conceptos se refiere al papel de la conciencia en la formulación de ambos conceptos. Hablar de conciencia es hablar de funciones no conscientes que se tornan conscientes. Este tránsito se encuentra propiciado

por la instrucción mediante la cual el niño escolar pasará de la introspección no formulada a la verbalizada percibiendo así sus propios procesos psíquicos como significativos. Este tránsito significará también un cambio hacia un tipo superior de actividad interior.

El lenguaje escrito difiere del lenguaje oral tanto en su forma como en su función. Mientras uno es percibido por el niño en su totalidad desde la más temprana infancia, el otro requiere gran nivel de abstracción. Para aprender a escribir, entre otras cosas, el niño debe deshacerse de aspectos sensorios del lenguaje y reemplazar las palabras por imágenes de las mismas. Requiere una acción analítica innecesaria en la lengua oral ya que en esta última no es consciente de las de los sonidos que pronuncia y casi no es consciente de las operaciones mentales que realiza.

Pero si bien es cierto que ambas categorías de conceptos difieren tanto en su génesis como en su desarrollo, están estrechamente vinculados ya que el desarrollo de los conceptos científicos lleva al desarrollo de los conceptos espontáneos. *El dominio de un nivel superior en el área de los conceptos científicos eleva a su vez el nivel de los conceptos espontáneos.* En palabras de Vigotsky:

Podría decirse que el desarrollo de los conceptos espontáneos del niño procede de modo ascendente y el de sus conceptos científicos en forma descendente, hacia un nivel más elemental y concreto²¹ (Pág. 148)

Los conceptos infantiles en diferentes edades se diferencian debido a su grado de generalidad. Cada concepto es una generalización motivo por el cual relacionar conceptos implica relaciones entre generalidades. Según este parámetro y en orden creciente de generalización diferencia cuatro categorías: *Cúmulos no organizados* (el niño agrupa los objetos de manera caprichosa no atendiendo a las palabras que se le proporcionan; las palabras son para él como nombres propios, sin significado); *pensamiento en complejos* (posee tanto referencia como significado. Asocia los objetos basándose en rasgos perceptivos inmediatos); *pseudoconceptos* y *conceptos*.

Es decir que Vigotsky estudia aspectos generales acerca de cómo se forman los conceptos pero es justamente en función de las herramientas y de la presión de la cultura, y su

²¹ Vigotsky, L. (1988): Pensamiento y Lenguaje. En *Obras escogidas*. T II. Madrid: Visor 1993

mediación principal la educación, que los conceptos espontáneos se van relacionando con otros de un mayor nivel de abstracción²².

Conclusión

La categoría materialista de trabajo aportada por Vigotsky resulta esencial a la conceptualización del tránsito de los preconceptos a los conceptos científicos. Pero Vigotsky murió prematuramente y de hecho su obra quedó inconclusa. Han sido sus colaboradores, discípulos y seguidores los que desarrollaron gran parte de los aportes que, tardíamente, se le han ido reconociendo. Esa tarea continúa.

Hemos visto algunas de las coincidencias con el pensamiento de J. Piaget, pero una diferencia relevante es el nfasis que Vigotsky asigna a la cultura y las herramientas (signos) que esta provee para la evolución del infante como sujeto del conocimiento.

Bibliografía citada

Baquero, R (1996): La zona de desarrollo próximo y el análisis de las prácticas educativas. En *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Ed. Aique.

Baquero, R (1998): La categoría de Trabajo en la Teoría del Desarrollo de Vigotsky. En *Psykhé: Revista de Psicología de la facultad de ciencias sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Volumen 7, Número 1.

Bachelad, G. (1983): *La formación del espíritu científico*. Editorial: Siglo XXI

Blanck, G. (comp..) (1998): *El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Editorial Almagesto, Buenos Aires.

²² Desde nuestro enfoque debemos decir que, este mayor nivel de abstracción requiere que la identificación entre ambos conceptos se supere ya que los conceptos científicos lo son en tanto se van separando los efectos de significación de los conceptos espontáneos

Benbenaste, N. (1999): Educación: Del Mercado a la Democracia, EUDEBA.

Benbenaste, N. (1992): Sujeto = Política x tecnología / MERCADO: Editorial Lenguaje. Buenos Aires.

Benbenaste, N. (1995-97 s/p): Teorías de la inteligencia. Clases de la Maestría en Educación Psicoinformática, UNLZ.

Bruner, J. (1998): Celebrando a Vigotsky. En Blanck, G. (comp..) (1998): *El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Editorial Almagesto, Buenos Aires.

Cole, M. (1998): Poner la cultura en el centro. En *Psicología Cultural*. Madrid: Morata. Cap 5

Marx, K. "Tesis sobre Feuerbach", 1845

Pozo, J. (1988): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Editorial Morata. Segunda Edición. Psicología de las Funciones Superiores. En *La psicología de Vigotsky*. Editorial Visor.

Vigotsky, L (1998): Pensamiento y Lenguaje. En *Obras Escogidas T II*. Madrid: Visor (1993)

Strike, K. & Posner, G. (1993): A Revisionist Theory of Conceptual Change. In Duchel, R. & Hamilton, R. (Eds.): *Philosophy of Science, Cognitive Psychology and Educational Theory and Practice*. Albany, New York State University. New York Press.

Bibliografía consultada

CHARDON, M (comp.) (2000): *Perspectivas e interrogantes en la Psicología educacional*. Editorial Eudeba.

CASTORINA, J (1997). Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación. En Baquero, R (comp.) (1997): *Debates Constructivistas*. Editorial Aique. Primera edición

DRIVER, R (comp.)(1985):*Las ideas científicas en la infancia y en la adolescencia*. Editorial Morata.

SPINOZA, B. [1677] (2000): *Etica demostrada según el orden geométrico*. Editorial Trotta. Barcelona.

WERTSCH, J. (1991): Estudios Socioculturales: historia, acción y mediación. En Wertsch, J. (Comp.): *La mente sociocultural*.

WERTSCH, J(1991): Un enfoque sociocultural de la acción mental. En Carretero (comp.) (1991): *Desarrollo y Aprendizaje*. Editorial Aique

Para citar este texto:

Benbenaste, Narciso - Luzzi, Silvina - Costa, Gustavo (30-08-2007). VIGOTSKY: DESDE EL MATERIALISMO HISTÓRICO A LA PSICOLOGÍA. Aporte a una teoría del sujeto del conocimiento. HOLOGRAMÁTICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ, Año VI, Número 7, V3, pp.13-32, ISSN 1668-5024, URL del Documento : <http://www.cienciaried.com.ar/ra/doc.php?n=745>