

Lev Vygotski. *Obras Escogidas II: Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Visor Distribuciones S. A., 1993.

Las obras del psicólogo ruso Lev Vygotski (1896-1934) constituyen, junto con las de Piaget, uno de los aportes más importantes a la pedagogía actual. La concepción social del psiquismo se debe a Vygotski, fundador de la escuela psicológica histórico cultural. El fundamento filosófico de este autor y su círculo es el marxismo como instrumento metodológico. Es Vygotski, quien desde “una teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas”, contribuye a fundamentar una psicología referida a la cultura, conocida como socio-constructivismo.

1. Desarrollo de los procesos de pensamiento y de lenguaje

Para Vygotski, “Este libro es un estudio de uno de los problemas más complejos de la psicología: la interrelación entre pensamiento y lenguaje..” (p. 17).

El aporte de Piaget significa una revolución en el estudio del pensamiento y el lenguaje infantil: en especial el desarrollo de un método clínico para explorar las ideas y el estudio de la percepción y la lógica en la niñez. Sin embargo, para Vygotski es necesario reconsiderar aspectos de la teoría de Piaget, como la importancia del contexto social y cultural: “Las uniformidades en el desarrollo establecidas por Piaget se aplican al medio dado, bajo las condiciones de su estudio. No son leyes de la naturaleza, pero están histórica y socialmente determinadas”. Piaget admite la necesidad de comparar niños de diferentes medios sociales (pp. 44, 47).

Respecto a las raíces genéticas del pensamiento y del lenguaje, Vygotski asigna gran importancia al lenguaje interiorizado. Considera

el habla egocéntrica como el eslabón entre el lenguaje externo y el lenguaje interiorizado. El habla egocéntrica es habla interiorizada en sus funciones. El proceso de lenguaje externo a lenguaje interiorizado tiene cuatro etapas:

1. Fase primitiva o natural que corresponde al lenguaje preintelectual y al pensamiento preverbal.
2. Etapa de "psicología simple". El niño o la niña explora las propiedades físicas de su cuerpo, de los objetos que encuentra y hace uso de herramientas. Usa adecuadamente estructuras gramaticales sin entender las operaciones lógicas que las sustentan.
3. Acumula experiencia psicológica al utilizar signos y operaciones externas para solucionar problemas internos, como contar con los dedos. En el desarrollo psicológico esto corresponde a la fase egocéntrica.
4. Crecimiento interno, cuando la operación externa se convierte en interna, como empezar a contar en su mente.

Vygotski se imagina lenguaje y pensamiento como dos círculos en intersección. En sus partes superpuestas está el lenguaje verbal. Este sin embargo no incluye todas las formas de pensamiento ni del lenguaje. Existe una zona amplia del pensamiento que no tiene relación directa con el lenguaje. Además, el pensamiento puede funcionar sin lenguaje. No hay razones psicológicas para derivar del pensamiento todas las formas de actividad lingüística.

El desarrollo del lenguaje interiorizado y del pensamiento verbal implican que la naturaleza del propio desarrollo cambia de lo biológico a lo sociocultural. El pensamiento verbal no es una forma innata y natural de la conducta, sino que está determinado por un proceso histórico y cultural que tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra (p. 80).

Este autor ve el carácter histórico-social del pensamiento y del lenguaje dentro de las premisas del materialismo histórico. Así, el estudio del pensamiento y del lenguaje sale de las fronteras de la ciencia natural y se constituye en un problema central de la psicología social. También, agregamos, el de otras ciencias sociales, entre ellas la semiótica, por las consecuencias epistemológicas que tiene para estas disciplinas.

Estudios en la formación de conceptos indican que esta capacidad sólo comienza en la pubertad, a los doce años. Formar conceptos no se basa en conexiones asociativas, porque como tales son insuficientes para este fin. La formación del concepto es creativa; el concepto toma forma en el curso de una operación compleja orientada a la solución de algún problema. La presencia de condiciones externas es insuficiente para producir el concepto.

Los conceptos aparecen tarde en los niños y las niñas, quienes comienzan por usar palabras que hacen la función de éstos, y sirven de medios de comunicación, antes de alcanzar el nivel de los conceptos. Es decir, usan equivalentes funcionales de los conceptos. Pero la forma como el niño aborda los problemas difiere de los adultos en composición, estructura y modo de operar. La cuestión fundamental es los medios a través de los cuales realiza la operación.

Las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados, y los signos son los medios básicos usados para dominarlos y dirigirlos. En la formación del concepto ese signo es la palabra. Vygotski y colaboradores estudian experimentalmente la formación del concepto. Según él, este proceso tiene tres fases subdividida cada una en etapas:

Primera fase: formación de agrupamientos sincréticos. Se reúnen objetos sin ningún fundamento, sólo porque se unen al azar en la percepción del niño o la niña.

Segunda fase: de pensamiento en complejos. Comienza a unificar las impresiones dispersas al organizar en grupos los

elementos desunidos de la experiencia y crea bases para generalizaciones posteriores.

Tercera fase: formación de conceptos. Abstrae y separa los elementos ya considerados de la totalidad en la cual están encajados. Esto implica combinar síntesis y análisis.

El lenguaje del medio ambiente con sus significados señala la dirección que seguirá la generalización del niño o la niña. Pero el pensamiento seguirá por un nivel de desarrollo que corresponde al niño o la niña.

La equivalencia funcional del complejo y el concepto, la coincidencia en la práctica del significado de muchas palabras para el adulto y el niño o la niña, el entendimiento mutuo y la similitud aparente de los procesos de pensamiento, llevan a la idea falsa de que todas las formas de actividad intelectual adultas están en forma embrionaria en el pensamiento infantil (p. 102).

2. El desarrollo de los conceptos científicos en la infancia

Los métodos pedagógicos necesitan conocer el desarrollo de los conceptos científicos en la niñez, y lo que esto significa para la práctica pedagógica. ¿Qué sucede en la mente infantil cuando recibe los conceptos científicos que se enseñan en la escuela? ¿Cuál es la relación entre la asimilación de la información y el desarrollo interno del concepto científico en la conciencia del niño o la niña?

La psicología infantil da diversas respuestas. Una corriente señala que los conceptos científicos no tienen una historia intema, sino que son absorbidos ya listos por un proceso de entendimiento y asimilación. Pero la formación de un concepto es un acto del pensamiento complejo que no puede ser enseñado por medio de la enseñanza, sino que puede ser verificado cuando el desarrollo mental del niño, la niña o adolescente ha alcanzado el nivel

requerido. La experiencia práctica demuestra que la enseñanza directa de los conceptos es estéril e imposible (p. 120).

Vygotski plantea como problema metodológico el encontrar el camino que conduzca a estudiar los conceptos reales en profundidad. Esto porque descubrir la relación entre la enseñanza y el desarrollo de los conceptos científicos es vital para la educación. Para ello se propone establecer un modelo de comparación entre el desarrollo de los conceptos científicos y el de los cotidianos, en especial las características de los últimos en la edad escolar y la dirección de su desarrollo durante esta etapa.

Señala que el tipo de enseñanza adecuada es la que marcha adelante del desarrollo y lo conduce: debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro. Para esto es necesario determinar el umbral más bajo en que la enseñanza puede comenzar, puesto que se requiere un mínimo de madurez de las funciones. Pero se debe considerar el nivel superior, porque la educación debe estar orientada hacia el futuro, no hacia el pasado. Este autor acoge el concepto de período sensitivo de Montessori, según el cual, para cada materia existe un período en que su influencia es más fructífera, pues el niño o la niña se encuentra en un período de receptividad mayor. Esta no es explicada sólo por razones biológicas sino medio ambientales. Ejemplo de ello es la escritura a los cuatro y medio o cinco años.

El dominio de un nivel superior en el área de conceptos científicos eleva también el nivel de los conceptos espontáneos. Cuando el niño o la niña ha adquirido conciencia y control en un tipo de conceptos, todos aquellos formados previamente se reconstruyen de acuerdo a él. Los conceptos científicos y espontáneos en el niño y la niña se desarrollan en dirección inversa pero íntimamente conectados. Para los segundos posee el concepto pero sólo después tiene la aptitud para definirlo con palabras. Los primeros comienzan generalmente con su definición verbal y el uso de operaciones no espontáneas. Los conceptos científicos descienden hacia los espontáneos y los conceptos espontáneos se desarrollan a través de los científicos.

Los conceptos nuevos y superiores transforman el significado de los inferiores. Esto implica el paso de un nivel de significado al siguiente: una nueva estructura ha sido incorporada a su pensamiento, y se expande gradualmente sobre los viejos conceptos a medida que estos ingresan en las operaciones intelectuales del tipo superior.

Los estudios de Vygotski muestran que la ausencia de un sistema es la diferencia psicológica fundamental que distingue a los conceptos científicos de los espontáneos. Los conceptos científicos en el niño o la niña, desde su principio implican relaciones de generalidad, esto es, algunos rudimentos de un sistema. Tales investigaciones constituyen un paso adelante en la psicología infantil.

3. Pensamiento y palabra

Las funciones y el papel del significado de la palabra en el curso del pensamiento indican que la relación entre pensamiento y palabra es un proceso, un devenir continuo entre ambos. Es un fluir a través de una serie de fases y planos antes de ser formulado en palabras. El primero existe a través de las segundas.

Pensamiento y palabra se desarrollan según distinto modelo: la estructura del lenguaje no refleja simplemente la del pensamiento: “.. es por eso que las palabras no pueden ser utilizadas por la inteligencia como si fueran ropas a medida” (p. 167). El pensamiento sufre diversas transformaciones para convertirse en lenguaje. No es mera expresión lo que se encuentra en el lenguaje. El pensamiento nace a través de las palabras, halla su realidad y su forma.

La comunicación por escrito reposa en el significado formal de las palabras; la escritura obliga a usar más palabras y de modo más exacto que el lenguaje oral para expresar las ideas. “El lenguaje escrito es la forma más elaborada de lenguaje” (p. 186), por tanto debe explicarse en forma total.

En el lenguaje escrito, donde falta la base situacional y expresiva, la comunicación sólo puede ser lograda a través de las palabras complicadas; de ahí el uso de borradores. La diferencia entre el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental. La planificación es importante en el lenguaje escrito, aun cuando no confeccionemos un borrador. Generalmente nos decimos a nosotros mismos lo que vamos a escribir; eso también es un borrador, aunque sólo mental. Como tratamos de demostrar en el capítulo precedente este borrador mental es el lenguaje interiorizado. Puesto que el lenguaje interiorizado funciona como borrador, tanto en el lenguaje escrito como en el oral. (p. 187).

El lenguaje interiorizado es en parte un pensamiento de significados. El fluir del pensamiento no va acompañado de un despliegue simultáneo del lenguaje. Los dos procesos son diferentes, por tanto no hay correspondencia rígida entre las unidades del pensamiento y del lenguaje: en la mente el pensamiento completo está presente simultáneamente, pero en el lenguaje debe ser desarrollado en forma sucesiva. "Un pensamiento puede ser comparado a una nube que arroja una lluvia de palabras" (p. 193).

Porque el pensamiento no tiene una contraparte automática en las palabras, la transición del pensamiento a las palabras conduce al significado. La transición directa del pensamiento al lenguaje hablado o escrito es imposible. El pensamiento debe pasar primero por los significados, luego por las palabras. La relación entre pensamiento y lenguaje implica un movimiento a través de varios planos: motivo, estructuración del pensamiento en el lenguaje interior, en el significado de las palabras, y en éstas mismas. Pero este desarrollo puede detenerse o diversificarse en formas aún desconocidas, en su camino hacia el lenguaje hablado o escrito.

4. Vygotski y nuestra práctica pedagógica

Son múltiples las implicaciones pedagógicas de la extensa obra de este autor —que por fin se traduce al español. Destacamos

dos: Vygotski nos llama a considerar la escritura o producción textual de los y las estudiantes como objeto de estudio y búsqueda de soluciones. Muchos de ellos no discernen la alteridad o diferencia entre hablar y escribir; no logran tomar distancia de sus procesos comunicativos sean orales o escritos, lo cual reduce su capacidad de producción significativa.

De otra parte, los materiales didácticos, incluidos los textos, necesitan ver a docentes y estudiantes como constructores y deconstructores de textos y discursos de diverso tipo, producciones que van marcadas de identidad cultural, subjetividad y perspectiva de vida de alumnos y profesores hombres y mujeres, al tomar en cuenta que el aula es en muchos casos un espacio pluricultural.

José Alonso Ramírez
Profesor, UBL